

**Julio Varela**

Conceptos básicos

del **interconductismo**



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de Ciencias de La Salud

Mtro. Víctor Manuel Ramírez Anguiano  
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán  
Secretario Académico

Mtro. Vicente Teófilo Muñoz Fernández  
Secretario Administrativo

Mtro. Baudelio Lara García  
Director de la División de Disciplinas Básicas para la Salud

Dra. Elsy Claudia Chan Gamboa  
Jefa del Departamento de Psicología Básica

Mtro. Gonzalo Nava Bustos  
Director del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo

# **PARA ENTENDER EL INTERCONDUCTISMO de RIBES y LÓPEZ**

*Julio Varela*



Universidad de Guadalajara  
Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo

Serie  
Psicología, Salud y Educación  
Cuerpo Académico CA-UDG-467

Esta obra fue aprobada para su publicación por el Comité  
Editorial Científico de la División de Disciplinas  
Básicas para la Salud del Centro Universitario de Ciencias  
de la Salud.

Primera edición, 2008

Segunda edición, 2021

© D.R. 2008, Universidad de Guadalajara  
Centro Universitario de Ciencias de la Salud  
Sierra Mojada 950  
Col. Independencia  
Guadalajara, Jal.

**ISBN 978-970-764-398-7**

Impreso y hecho en México

# CONTENIDO

|                                                          |           |
|----------------------------------------------------------|-----------|
| <b>PRÓLOGO A LA EDICIÓN EN INTERNET</b>                  | <b>9</b>  |
| <b>PRÓLOGO DE LA PRIMER EDICIÓN IMPRESA</b>              | <b>12</b> |
| <b>Introducción</b>                                      | <b>13</b> |
| Sobre los términos que se emplean                        | 15        |
| <b>Aptitud</b>                                           | <b>18</b> |
| Etapas, fases, periodos, niveles                         | 22        |
| <b>Campo Interconductual</b>                             | <b>23</b> |
| Entendiendo el campo interconductual                     | 25        |
| <b>Causación lineal</b>                                  | <b>29</b> |
| <b>Competencia</b>                                       | <b>32</b> |
| <b>Condicionado - Condicional</b>                        | <b>33</b> |
| <b>Conducta lingüística</b>                              | <b>37</b> |
| 1. Hablarle a un objeto, como puede ser una planta       | 39        |
| 2. Hablarle a un animal                                  | 40        |
| 3. Hablarse a sí mismo                                   | 43        |
| 4. Hablar a personas que hablan un idioma desconocido    | 45        |
| 5. Hablar por teléfono                                   | 46        |
| 6. Hablar por la radio                                   | 48        |
| 7. Escribir a alguien que está ausente                   | 51        |
| 8. Escribir una nota para acordarse de algo              | 52        |
| 9. "Chatear"                                             | 52        |
| 10. Leer un texto (en voz alta o en silencio)            | 54        |
| 11. Escuchar la radio                                    | 55        |
| 12. Ver y escuchar un programa de televisión             | 57        |
| 13. Escuchar el maullido, ladrado o "voz" de una mascota | 58        |
| 14. Escuchar el ruido de un objeto que se rompe          | 62        |
| <b>Contingencia</b>                                      | <b>63</b> |
| <b>Desligamiento funcional</b>                           | <b>65</b> |

|                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Diacronía</b>                                                                    | <b>70</b>  |
| <b>Elementos Morfológicos de una función</b>                                        | <b>71</b>  |
| <b>Evolución de estímulo</b>                                                        | <b>77</b>  |
| <b>Función (de Estímulo - Respuesta)</b>                                            | <b>81</b>  |
| Sobre los diagramas                                                                 | 90         |
| Subcaso: Interrupción                                                               | 93         |
| Subcaso: Asociación                                                                 | 96         |
| Subcaso: Configuración                                                              | 99         |
| <b>Función Suplementaria</b>                                                        | <b>106</b> |
| Subcaso: Contingencia S                                                             | 110        |
| imple                                                                               | 110        |
| Subcaso: Contingencia Intermitente                                                  | 112        |
| Subcasos: Contingencia Compuesta y Concurrente                                      | 113        |
| <b>La Función Selectora</b>                                                         | <b>114</b> |
| Igualación de la muestra                                                            | 117        |
| El establecimiento de un criterio                                                   | 120        |
| <b>Función sustitutiva referencial</b>                                              | <b>123</b> |
| Sistema Reactivo Convencional                                                       | 124        |
| Referido y Referidor                                                                | 128        |
| ¿Qué se sustituye?                                                                  | 130        |
| Subcaso: Referencia a Eventos Independientes                                        | 132        |
| Subcaso: Referencia del Referido                                                    | 133        |
| Subcaso: Referencia del Referidor                                                   | 135        |
| Subcaso: Autorreferencia                                                            | 136        |
| Sobre la sintaxis                                                                   | 140        |
| Hipótesis sobre la genética de los modos lingüísticos                               | 143        |
| Los eventos concretos y abstractos en la teoría de campo                            | 158        |
| <b>Función sustitutiva no referencial</b>                                           | <b>164</b> |
| Proceso de Traducción                                                               | 168        |
| Subcaso: La mediación referencial de respuestas no referenciales                    | 174        |
| Subcaso: La mediación no referencial de respuestas referenciales                    | 177        |
| Respuesta, Segmento y Conjunto Reactivo                                             | 178        |
| Subcaso: La mediación no referencial de respuestas referenciales y no referenciales | 180        |

|                                                          |            |
|----------------------------------------------------------|------------|
| <b>Formación de funciones de estímulo y de respuesta</b> | <b>188</b> |
| <b>Historia interconductual</b>                          | <b>192</b> |
| <b>Interacción</b>                                       | <b>196</b> |
| <b>Lenguaje ordinario (coloquial)</b>                    | <b>199</b> |
| <b>Medio de contacto</b>                                 | <b>201</b> |
| <b>Medio de contacto normativo</b>                       | <b>204</b> |
| <b>Modalidad</b>                                         | <b>207</b> |
| <b>Modo</b>                                              | <b>209</b> |
| <b>Molar – Molecular</b>                                 | <b>216</b> |
| <b>Objeto y evento de estímulo (OE y EE)</b>             | <b>217</b> |
| <b>Prefijos Intra, Extra y Trans</b>                     | <b>219</b> |
| <b>Respuesta</b>                                         | <b>222</b> |
| <b>Sincronía</b>                                         | <b>226</b> |
| <b>Taxonomía</b>                                         | <b>227</b> |
| <b>Referencias</b>                                       | <b>231</b> |
| Lecturas recomendadas en castellano                      | 234        |

# PRÓLOGO A LA EDICIÓN EN INTERNET

En las primeras ediciones impresas de este libro se indicó que existían sólo dos obras traducidas al español, ambas realizadas por Editorial Trillas. Esto es totalmente inexacto y fue una lamentable omisión cometida por el autor pues existen tres publicaciones más, gracias al entusiasmo de un grupo de profesores de la Universidad de Sonora encabezado por Juan José Irigoyen quien ha sido un promotor incansable -pero poco reconocido- del interconductismo en México.

La primera obra es el *Compendio Interconductual* (1988), publicado por la Editorial UNISON cuyos autores son Irigoyen J., Parada G. y Lutz R. que contiene la traducción de cinco artículos de Kantor, la mayor parte de ellos publicados originalmente bajo el pseudónimo *The Observer* con el que Kantor solía publicar en el Journal *Psychological Record*. Posteriormente apareció un CD editado por J.J. Irigoyen y Miriam Y. Jiménez (2000), con las mismas traducciones. Una segunda obra es una selección de textos del libro *The Science of Psychology: An Interbehavioral Survey* (Kantor and Smith, 1975) publicada por Principia Press. La selección fue realizada por Francisco Obregón, María de la C. Fimbres y Juan José Irigoyen en 1992. La tercera obra es una selección de seis artículos del libro *Psychological Comments and Queries* (Kantor, 1984) cuya temática se centra en la psicología del lenguaje. Esta obra también apareció en disco compacto (Irigoyen, Jiménez, 2000). Con esta descripción se espera resarcir la falta anterior.

Un año después de publicarse esta obra se agotaron casi todos los ejemplares impresos, gracias al apoyo entusiasta que se recibió por parte de Juan José Irigoyen, Miriam Jiménez, Karla Acuña y Luis Enrique Fierro (UNISON), Claudio Carpio y Grupo T (FES-Iztacala, UNAM), José del Valle (ConTextos) y Dras. María de Xesús Frojan y Montserrat Montaña (Universidad Autónoma de Madrid). Gracias a todas aquellas personas que compraron un ejemplar impreso de la primera edición, mediante lo cual se pudo recuperar la inversión realizada para su publicación, finalmente se retoma el plan original que consistía en poner esta obra al alcance de cualquier persona que tenga acceso a la internet. Cumplido lo anterior, hoy se pone a disposición del público interesado.

Gracias a la colaboración del Grupo ConTextos, en especial de José Manuel del Valle Bravo y por otro lado la magnífica disposición de Jorge Campo, líder del Grupo Autismo-ABA, este ejemplar puede ser consultado en forma íntegra además de que cualquier persona interesada puede hacer una copia del mismo para su impresión o archivo personal.



Finalmente esta obra lleva mi agradecimiento a Pati, Aliocha, Nadi, Caro, Aoife, Orso y Tai, mi familia más cercana.

Guadalajara, Jalisco, México a 29 de enero, 2009  
Julio Varela

# PRÓLOGO DE LA PRIMER EDICIÓN

## IMPRESA

En 1977 me incorporé como parte del personal docente de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala. En esa fecha, en la escuela circulaban unos fascículos impresos en multilith en los que se explicaba la teoría de Jacob R. Kantor y se exponían los inicios de una formulación que extendía las proposiciones de ese gran teórico de la psicología, al que muchos tuvimos el honor de conocer en persona.

La elaboración del libro *teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico* le llevó algunos años a sus autores y otros más, el trabajo mecanográfico. Salido a la luz en 1985, el texto se convirtió en una referencia obligada entre profesores y alumnos de la ENEPI, pero su lectura no era sencilla. Emilio Ribes y Francisco López Valadez en su prólogo advierten al lector de que esa obra no es didáctica pues "el discurso empleado presupone cierta familiaridad con los problemas y antecedentes históricos de la teoría moderna de la conducta.

En este sentido, los argumentos que hay en el libro son concisos y éste - ¿por qué no adelantarlos? - puede parecer oscuro y denso; debe quedar claro que es un riesgo calculado" (p. 19).

Los autores no erraron. El libro es muy denso y por eso, desde principios de los 90, asumiendo que yo más o menos entendía su contenido, consideré la necesidad de escribir una obra que permitiera a más lectores poder penetrar en esa densidad conceptual que a veces ha provocado el rechazo y críticas siendo la mayor parte de ellas, desde mi punto de vista, injustificadas teóricamente. La dificultad de un texto, no necesariamente significa que esté equivocado.

Hace aproximadamente dos años, empecé a escribir de manera aislada lo que podría constituir una guía introductoria pero siempre existían otros aspectos urgentes y lo escrito era guardado en algún lugar. Finalmente, gracias al goce del periodo sabático, a partir de octubre del 2006, comencé a revisar los apuntes anteriores y a escribir la presente obra que, a diferencia de la obra original, se espera que ésta sí sea didáctica.

Agradezco profundamente la disponibilidad y paciencia de Jorge Campo quien realizó una revisión cuidadosa de la primera versión de este texto. Gracias a ello se corrigieron múltiples aspectos y se insertaron algunos otros conceptos que no habían sido contemplados. En más de una forma, Jorge es cómplice de este escrito y por ello, mis disculpas, mi agradecimiento sincero, esperando que la historia nos absuelva.

Julio Agustín Varela Barraza

Tlajomulco de Zúñiga 26 de septiembre de 20

# Introducción

Esta obra pretende ayudar a entender algunos conceptos básicos expresados en la teoría interconductual, conocida también como Teoría de Campo, formulada originalmente por Jacob Robert Kantor (1924-1926) y desarrollada por Emilio Ribes y Francisco López (1985). Aunque para algunos estudiosos dicho desarrollo no corresponde a la teoría de Kantor (Delprato, ver lista de BA, 2006), ha derivado en múltiples análisis e investigaciones de diversos autores como Claudio Carpio, Carlos Ibañez, Juan José Irigoyen y Miriam Jiménez, Guadalupe Mares, Rafael Moreno y Rafael Martínez, José Santacreu, entre otros<sup>1</sup>.

Dado que este libro está dirigido a personas que tienen poco o ningún conocimiento acerca del interconductismo y que “lo nuevo se conoce con base en lo antiguo”, cada entrada se escribe con **negritas** y la mayor parte de las veces, en primer lugar se expone una situación ilustrativa que se espera sea ordinaria. Al final, en letras *itálicas*, se define formalmente el concepto, tal y como lo hacen los autores que se refieren y se cita la obra y página en que aparece. Los términos se han dispuesto alfabéticamente para un acceso y consulta rápida. Por esto, se ha procurado que en cada término se haga una descripción completa (autocontenida) y en caso necesario, se tengan que consultar mínimamente otros elementos. Esta forma de presentación tiene muchos riesgos pero lo que se espera es un efecto didáctico ya que el entendimiento comprensivo de la teoría ocurrirá ante la lectura completa de las obras citadas a lo largo de este texto.

---

<sup>1</sup> Al final del libro se ofrece una sección con lecturas recomendadas de estos autores.

## **Sobre los términos que se emplean**

En ocasiones se han escuchado voces que objetan al interconductismo por la gran cantidad de neologismos y palabras "rimbombantes" que emplea y en otros casos, se ha argumentado que este aspecto va en contra del entendimiento general, por lo cual se desconfía de dicha proposición. Es interesante apreciar que los textos de Jacob Kantor, Gregory Razran y Gilbert Ryle (sin que esto signifique que los tres sean interconductistas), generan las mismas reacciones ya que el empleo de un lenguaje correcto y culto, para algunos críticos es signo de pedantería y en consecuencia, abogan, su rechazo. Ante esto, se deben distinguir dos aspectos.

El primero es que el uso apropiado del lenguaje no está reñido con la ciencia, aunque no siempre ocurre así. Por ejemplo, en la actualidad en el campo de la psicología, es usual encontrar autores importantes emplean términos como conceptualización y visualización en lugar de conceptuación e imaginación, respectivamente, e inclusive los emplean asumiendo que son términos científicos o técnicos de la psicología, cuando no lo son.

Por otro lado, en tanto un objeto tiene características temporales y espaciales, puede ser descrito a partir de sus características *temporo-espaciales*. Y éste no es un término sofisticado, simplemente representa un uso adecuado del idioma. La palabra unipersonal es perfectamente aceptada, al igual que bilingüe o políglota. En este sentido, los términos: unidimensional, bidimensional o polidimensional, son palabras correctamente construidas, que emplean los prefijos latinos uni, bi y poli. Intraxenal y tranxenal, son palabras relativamente

comunes en un país como México en el que el gobierno cambia cada seis años. ¿Emplearlas, es pedantería? Creemos que no.

Un segundo aspecto se refiere precisamente al empleo de un lenguaje técnico que, se espera, tenga unicidad semántica para los participantes de una comunidad. En todos los campos de la ciencia, existen dichos términos. En la física, por ejemplo, es difícil que los vocablos *fricción*, *dina* y *ergio*, sean confundidos a menos que no exista conocimiento preciso de ellos. Para los estudiosos de la biología es claro que los términos *filogenia* y *ontogenia* se refieren a aspectos diferentes y particulares. Este lenguaje técnico de la ciencia permite la comunicación unívoca entre la comunidad científica, como puede observarse también cuando los psicólogos emplean los términos *igualación de la muestra*, *umbral*, *fenómeno phi*, *CI*, entre muchos otros. Se puede estar de acuerdo o no con la definición de dichos términos pero ésa es otra cuestión y no obsta para que quienes participan de esa comunidad específica, entiendan aproximadamente lo mismo.

En resumen, el empleo de un lenguaje apropiado, aunado a la generación de un lenguaje técnico son dos características que en cierta medida se han manifestado en el interconductismo. La primera característica, sin que sea un requisito, forma parte del estilo de los primeros autores de este enfoque y la segunda debe ser una característica de toda empresa que aspire a tener un reconocimiento en la comunidad científica.

Además, puede darse cuenta de otro elemento totalmente diferente a los expuestos, que consiste en la reacción ordinaria que se tiene ante algunos

términos que se emplean en algún ámbito particular. Por ejemplo, considérese lo que hace una persona que por primera vez oye los términos *reacción en cadena*, *hoyos negros*, *plasticidad neural*, *mapas cognoscitivos*, *constructivismo*, entre otras. En cada caso, ¿la persona imagina una cadena que se mueve? ¿Puede un hoyo ser de otro color que no sea negro? ¿Los nervios son de o como la plastilina? ¿Los mapas cognoscitivos permiten ubicar al lector, señalando incluso "usted está aquí"? ¿El constructivismo se relaciona con la edificación de casas, puentes y carreteras? En fechas recientes, precisamente el constructivismo ha hecho énfasis en el estudio de los esquemas previos o conceptos que una persona tiene antes de aprender algo y las sorpresas no han sido pocas al verificar la dificultad que algunas personas tienen para aprender algo que es contrario a su creencia por lo que sus "errores" deben atenderse como parte del proceso de enseñanza para que se logre el aprendizaje respectivo (Carretero, 1995). ¿Qué puede entender y cómo reacciona una persona cuando se le habla por vez primera de la *sustitución no referencial*?

Esta obra pretende ofrecer una vía de entendimiento para aquellos que pretenden incursionar en el enfoque interconductual considerando que el lenguaje empleado en las obras originales, puede resultar complicado a primera vista.

Un último aspecto es que se ha evitado hacer referencia a múltiples obras que están estrechamente relacionadas con los temas que se abordan. Sólo se han empleado aquellas referencias que se consideraron fundamentales para sustentar lo que se expone. No se pretende que el lector se enfrente a una muralla bibliográfica difícil de abarcar durante la lectura de esta obra, sino que puedan

entenderse los conceptos que se consideraron fundamentales en la teoría de campo expuesta por Kantor y en la versión desarrollada por Ribes y López que es en la que se enfoca esta obra. Expuesto lo anterior, se dará inicio a la exposición de los conceptos centrales del interconductismo.



# Aptitud

Según el diccionario de la Real Academia Española, la aptitud es la habilidad para hacer algo. Se es apto para el deporte, la poesía, bailar, resolver problemas matemáticos, reconocer personas, redactar oficios, y podemos mencionar cualquier actividad que se haga, siempre que se cumpla con algunas características. Por ejemplo, cuando se dice que una persona es apta para decir chistes, suponemos que lo hace de manera tal que hace reír a quienes la escuchan. Si un niño es apto para comer de manera autosuficiente, se da a entender que él puede manipular los cubiertos para alimentarse de manera apropiada, acorde a ciertas normas aceptadas por el núcleo familiar o social. Si se dice que una niña es apta para la pintura quiere decirse que hace algunas cosas de manera correcta, por ejemplo mezclar colores primarios, manipular el pincel sin derramar pintura, colorear sin salirse de los contornos de una figura, copiar un modelo presente, etc. El hecho de que una persona sea apta para un trabajo significa que hace las actividades que requiere el puesto de manera adecuada, acorde a los criterios establecidos. Ser inepto significa hacer ciertas actividades de manera torpe, descuidada, inapropiada, ineficiente, entre otras características. Se aclara que apto e inepto *no* son términos técnicos de la psicología. Deben entenderse a partir de su uso coloquial (Ver lenguaje ordinario p. ).

Seguramente se conocen personas que son muy buenas o hábiles (aptas) para aprenderse los nombres de personas; otras personas pueden ser muy buenas (aptas) para el juego que consiste en decir rápidamente el nombre de personas, ciudades, objetos, cines, películas que empiezan con una letra que

alguien eligió. Posiblemente alguna amistad sea muy apta (muy hábil) para tomar decisiones cuando, ante varias opciones, hay que hacer algo. Podemos también conocer a alguien que es buenísimo (apto) para relatar los hechos que ocurrieron en la fiesta de fin de año o bien, se conoce a alguna persona a la que se le facilita (es apta) aportar ideas concluyentes respecto a varios hechos, aspectos y argumentos.

En estos ejemplos, puede considerarse que cada una de estas actividades en que se es apto tiene cierto grado de dificultad y si pidiéramos que se ordenaran en términos de la facilidad-dificultad que representan, tendríamos muchas opiniones diferentes.

Para hacer la graduación (de más fácil a más difícil, por ejemplo), es posible que se tomaran aspectos muy diferentes y posiblemente observáramos que las graduaciones (jerarquizaciones) se hacen *ad hoc*, esto es, ajustándolas a las circunstancias particulares, dadas en cada caso. Por ejemplo, alguien diría que aprender los números de teléfono es la tarea más difícil puesto que “incluye un conocimiento matemático”. Quien sostuviera que el juego de las palabras que inician con cierta letra, es la actividad más difícil, argumentaría “que implica el conocimiento de la gramática”. Pero tomar decisiones, eso sí que es más difícil que las otras actividades, diría quien se inclina por señalar que esa actividad es la más difícil, dada la responsabilidad que implica. Alguien más puede alegar que definitivamente la persona que es buena (apta) para relatar hechos es la mejor “por que implica una memoria fotográfica y ésta no es común”. Aportar ideas

concluyentes a partir de diferentes aspectos, hechos o argumentos pudiera ser para otros, la actividad más compleja “pues se pone en ejercicio el razonamiento”.

¿A quién creerle? ¿Qué elementos debemos considerar para poder hacer comparaciones de dificultad entre las distintas aptitudes? ¿Cómo comparar el aprendizaje de números telefónicos, participación en un juego, toma de decisión, hacer relatos, y realizar aportaciones sobre algunos aspectos si en cada caso se consideran distintos criterios para efectuar su jerarquización? Y sobre todo, podemos preguntar: ¿los criterios que se consideran para hacer la comparación, son aspectos psicológicos?

El desarrollo de la psicología interconductual, propuesto por Ribes y López (1985), establece los criterios para diferenciar y jerarquizar las aptitudes (ser bueno o hábil para algo) de una persona. A partir de esto, este desarrollo de la psicología interconductual hace la diferencia de cinco niveles de aptitud cuya dificultad es creciente. En este momento, no nos detendremos en ellos pero para su explicación, pueden consultarse los términos función contextual, suplementaria, selectora, sustitución referencial y sustitución no referencial, en este manual. En este momento, es necesario aclarar dos aspectos que usualmente están implicados en las teorías del desarrollo.

### **Etapas, fases, periodos, niveles**

1) Un primer aspecto es que la persona puede ser apta (hábil) para hacer algo en algún nivel de complejidad, sin que necesariamente sea apto en el mismo nivel en todas las actividades que realiza. El hecho de que una persona, en términos coloquiales, tenga “memoria fotográfica”, en la teoría interconductual no implica

necesariamente que esa persona aprenda todo de la misma forma. Si así fuera, esa persona sería apta en todas las actividades que requieren de dicha “memoria fotográfica” como es retener fechas, la ubicación de los cuadros de una exposición en un museo independientemente de su tamaño, la identificación de personas y sus nombres, y en el extremo posible, podría aprenderse el voluminoso directorio telefónico de la ciudad de Guadalajara diciendo en qué página aparece el número telefónico específico. Podría hacer todo esto, sin exclusión. Sabemos que esto no sucede en la realidad. La aptitud (hacer algo de manera eficiente) es específica. Otro ejemplo es que el buen futbolista no implica necesariamente que sea apto para el béisbol.

2) Vinculado a lo anterior, el segundo aspecto es que la teoría interconductual contempla la posibilidad de que una persona sea apta en cierto nivel para algo y no sea apta en el mismo nivel en otra actividad. Por ejemplo, hay personas que son aptas para jugar ajedrez pero reprueban historia. O son aptas para la pintura y tienen dificultades para aprender física. Una persona puede dedicarse a escribir excelentes libros sobre gramática pero le es difícil orientarse en la ciudad mediante un mapa. Un supuesto básico de la escolástica es que si la persona es apta en el *trivium* será apta para cualquier otra actividad. En la actualidad se sabe que esto es incorrecto aunque haya autoridades gubernamentales que lo afirmen para tratar de ocultar los magros resultados de la educación.

De los dos incisos anteriores se puede concluir un aspecto esencial: una persona que es apta para algo no necesariamente tiene que ser apta para toda

actividad que tenga el mismo o distinto nivel de complejidad. Se es apto en una actividad concreta, en otras palabras, se es apto de manera específica.

En general, las teorías que existen sobre el desarrollo psicológico formulan la existencia de estadios, etapas, fases o periodos en los que, se supone, el individuo se desarrolla. Fulanito está en la fase de pubertad; está en el periodo de operaciones concretas; está en la etapa oral; etc. Y con ello, se trata de encontrar explicación a *todas* las actividades que esa persona realiza en esos periodos de desarrollo. Como puede considerarse, la proposición de la teoría interconductual es totalmente diferente y de manera coherente permite explicar las diferencias individuales sin aludir a estadios, procesos o mecanismos totalizadores.

# Campo Interconductual

A la teoría interconductual (Kantor, 1924-1926; Ribes y López, 1985) también se la conoce como teoría de campo. Cabe aclarar que en la historia de la psicología han existido otras proposiciones que se denominan de la misma manera. Tal es el caso, por ejemplo, de la teoría de campo propuesta por Egon Brunswick (1952) o la propuesta por Kurt Lewin (1936).

El origen de estas tres teorías, que data de los inicios del siglo XX, es aproximadamente el mismo, pero su tratamiento es diferente. Para su entendimiento, permítase la siguiente analogía. Los principios de la física mecánica favorecieron el desarrollo de los automóviles, de los sistemas de irrigación y del conocimiento de las funciones que el corazón tiene en los seres humanos. Es debatible que alguien propusiera que tales desarrollos son *idénticos* en tanto que se basan en la física mecánica. De igual forma, sería debatible que alguien trate de justificar que el modelo de construcción de carros tiene que ser el mismo que se lleva a cabo en la agricultura y que la constitución del corazón puede describirse de la misma manera en que se fabrican los carros. Si así fuera, daría lo mismo que cuando se está enfermo se reciba la atención de un ingeniero mecánico, de un ingeniero agricultor o de un cardiólogo. O desde otro ángulo, que se busque la asesoría del cardiólogo para los problemas que aquejan a la producción de carros o de la irrigación en el cultivo de calabazas. Los principios (orígenes filosófico-conceptuales) pueden ser los mismos pero los elementos para desarrollar un campo de conocimiento, la forma de aplicación y el área en que se

desarrollan pueden dar origen a planteamientos que no son semejantes entre sí. Las teorías pueden ser parecidas en ciertos aspectos pero diferentes en otros.

A riesgo de ser simplistas, puede establecerse que aunque las teorías de Kantor, Lewin y Brunswick son inicialmente semejantes, también son diferentes en tanto la manera en que desarrollan una teoría propia y se aplican al dar diferente importancia a los elementos participantes en sus teorías.

### **Entendiendo el campo interconductual**

El campo interconductual, desarrollada por Kantor, puede entenderse mediante los siguientes ejemplos. Cuando alguien dice que Pedro rompió el vaso, puede entenderse que una acción de Pedro produjo el rompimiento del vaso. En otras palabras, se puede establecer que:

- a) Pedro hizo algo
- b) Como efecto de la acción de Pedro, se rompió el vaso.

Esta forma de pensar respecto a la ocurrencia de hechos es muy común: chocó porque iba muy rápido; le dio cáncer porque fumaba; pasó el examen porque estudió; rompió relaciones con el novio porque él es muy posesivo. En cada caso, se señala de manera “inequívoca” la causa (el porqué) y su efecto. Este tipo de argumentación se basa en la lógica causalista que, entre otros aspectos, supone que los efectos son aquellas cosas que ocurren *después* de un evento. Dichas explicaciones siguen el planteamiento de la física clásica que postula: a toda acción obedece una reacción. Sin duda alguna, la acción es la causa, la reacción es el efecto.

Lo anterior será una explicación suficiente si no se repara en algunos otros aspectos que pueden pasar desapercibidos. Considérense los siguientes.

¿*Cualquier* acción de Pedro pudo causar el rompimiento del vaso? En su defensa, Pedro argumenta que apenas lo rozó. Supóngase que hay testigos que corroboran que Pedro apenas lo rozó. Obviamente la acción de Pedro produjo el movimiento del vaso y los testigos dicen también que el vaso estaba colocado en la orilla de la mesa de manera “muy peligrosa”, esto es, gran parte de la base del vaso estaba en el aire. Entonces, la causa del accidente ¿fue el movimiento de Pedro o que alguien lo dejó mal colocado? Alguien podría considerar que para que ocurriera el accidente tuvieron que ocurrir los dos aspectos. Alguien posiblemente diría que Pedro apenas rozó el vaso que estaba en la mera orilla, pero, el vaso se rompió, ¿o no? Ante esto, se podrían considerar otros aspectos “sutiles”: si el vaso hubiera sido de plástico o si la mesa tuviera las patas más cortas, el vaso no se habría roto. El personaje conciliador diría: Entonces el vaso no se rompió por la acción de Pedro, porque estaba mal ubicado, o porque la mesa era muy alta, sino que se rompió porque el vaso era de vidrio. Emocionado, el conciliador podría llegar a decir: Sí, y todo esto ocurrió debido (porque) a la fuerza de gravedad. Ya que muchos tienen dudas de lo que el conciliador argumenta, éste remata: ¡y además se rompió porque el suelo no está cubierto con una alfombra! si hubiera alfombra, nada de esto hubiera pasado. El vaso se rompió por la fuerza de la gravedad, porque era de cristal y porque no había alfombra.

La exposición de los comentarios del testigo conciliador puede parecer propia de un adolescente que al parecer, alega cosas indefendibles e



insostenibles. Pero, los argumentos del testigo conciliador *no* pueden descartarse. Pueden minimizarse, pero la negación de ellos conduce a una situación insostenible ya que: a) un objeto cuyo punto de equilibrio está colocado ligeramente sobre una superficie puede caerse, incluso con una ráfaga de viento lo suficientemente fuerte, b) el cristal tiene la propiedad de ser rompible y c) todo objeto cuyo tamaño sea menor al de la Tierra es atraído hacia ella (fuerza de la gravedad). ¿Cómo negar todo esto? Desde el punto de vista de la teoría interconductual ninguno de estos argumentos es negable pero tampoco es afirmable que la sola acción de Pedro es *la causa* del rompimiento del vaso. La teoría interconductual considera que lo ocurrido es la interacción de diferentes elementos presentes en la situación, esto es, en el campo en el que todas las variables presentes ocurren.

El campo psicológico incluye la intervención de varios elementos (objeto de estímulo-respuesta, función de estímulo-respuesta, medio de contacto, biografía reactiva, historia del estímulo, etc.), no de uno sólo, como si los otros no existieran, no participaran o no modularan la interacción. La lógica causalista lineal asume que algo ocurre como efecto de *un* evento. En la psicología experimental esto se tradujo en la postulación metodológica que se expresa como “para observar los efectos de la variable independiente, se deben mantener todas las demás condiciones en estado *cero* ...” o bien, en la máxima de que el efecto de la variable independiente se observará “mientras todos los otros factores se mantienen sin cambio alguno”. Al respecto, Ribes y López (1985) argumentan que:

*“El campo interconductual es una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con su medio ambiente. Este campo está configurado como un sistema de relaciones recíprocas [de diferentes] factores”. (p. 42).*

Y más adelante exponen que:

*“... la concepción de campo, como alternativa al esquema causal heredado de la mecánica, formula la determinación de los eventos en forma de interrelaciones sincrónicas. Es conveniente señalar que postular una concepción de campo dentro de la psicología, no significa trasladar modelos de otras disciplinas –como ocurrió por ejemplo, en el caso de Kurt Lewin y su modelo topológico de la conducta. La concepción de campo como sistema descriptivo y explicativo de eventos y fenómenos de la realidad ha asumido muy diversas formas, no sólo en cada una de las ciencias especiales, sino incluso dentro de la propia física, en donde por vez primera se designó explícitamente de esta manera al esquema de análisis fundamentado en la búsqueda de interdependencias. Por ello, es importante señalar que la formulación del campo interconductual realizada por J. R. Kantor no es un trasplante de algún sistema descriptivo tomado de otra disciplina, y en especial, de la física”. (pp. 48-49).*

# Causación lineal

Un adolescente puede decir: “Yo no le pegué a mi compañera. Lo que pasa es que yo tiré un puñetazo cuando a ella se le ocurrió pasar junto a mí. Fue una coincidencia”. Es posible que así haya ocurrido y se puede o no dar crédito. Lo que raramente sería posible y no se le daría crédito, es si el mismo adolescente en otro caso dice: “No soy culpable, el cristal se rompió y entonces aventé la piedra hacia el cristal”. En ambos casos, las afirmaciones del adolescente pretenden dos aspectos. Uno de ellos es hacernos creer que en cada caso sólo ocurrieron dos cosas: lo que él hizo y la presencia de un objeto de estímulo. Otro aspecto es que trata de ocultar (o distorsionar) la causación lineal que se basa en el fundamento “*A causa B*”. En este sentido, *B* no puede causar a *A* pues este es el evento causal y *B* el evento causado. La causación es lineal, en un sólo sentido, siempre ocurre en un sólo sentido, *hacia adelante*, temporalmente hablando. Este argumento para muchas personas es incuestionable, sobre todo cuando existe una corta diferencia temporal (secuencial) entre el evento *A* y el evento *B*. Y aunque esto es debatible, por el momento sólo preguntemos: ¿y si los eventos ocurren simultáneamente? Si este fuera el caso, no se puede preguntar cuál es causado por cuál. Por ejemplo, el hecho de que una madre repentinamente volteee a ver a su bebé cuando éste lo hace al mismo tiempo, en tanto que se trata de eventos simultáneos, no tiene sentido preguntar ¿*A causa B* o *B causa A*?

Pero lo que pasa en la vida cotidiana generalmente no es tan sencillo para poderse analizar de acuerdo al concepto de la causación lineal. Imagínese que Gelasio está parado en la esquina de una calle muy transitada por vehículos.

Gelasio ve cómo avanzan muchos automóviles y en uno de ellos reconoce a su amiga Donatila que va manejando. Ante el cambio de luz del semáforo, Donatila aprieta el freno para detener el carro. Algunas preguntas de este tipo de causalismo lineal podrían ser: ¿El hecho de que Gelasio viera a su amiga, causó que los automóviles transitaran? ¿Donatila causó que Gelasio la viera? Estas preguntas no tienen sentido porque no puede definirse cuándo inició el acto de ver parte de Gelasio. Ni tampoco puede definirse el momento en el que comienza la acción de Donatila. En otras palabras, el acto de ver ni el hecho de manejar son eventos de los que se pueda especificar el momento en el que dan inicio y entonces no puede definirse cuál es el evento causal y cuál el causado. Así, dichos eventos no son considerados en un esquema causal de este tipo pero en cambio, siguiendo este análisis causal y lineal, sí consideraría el evento causal "luz roja" y el evento causado "apretar el freno", dejando fuera todos los demás eventos concurrentes. Debido a la imposibilidad de que bajo la causación lineal se incorporen los eventos que no tienen inicio ni final que pueda definirse, se considera que el causalismo lineal es insuficiente para estudiar la mayor parte de las interacciones entre el individuo y el medio. Por esto, Ribes y López (1985) manifiestan que:

*“el fraccionamiento de los fenómenos causales y causados, excluye lógicamente a cualquier otro evento que no pueda demostrar que entra en secuencia causal directa. Por tales razones, aquellos eventos que no constituyen momentos discretos de ocurrencia en tiempo y espacio no pueden ser considerados en un esquema causal”.* (p. 29).

# Competencia

La competencia es definida por el diccionario como aptitud o idoneidad para hacer algo y este es simplemente el significado que tiene en la teoría interconductual. Por esto, competencia y aptitud son palabras sinónimas y se usan indistintamente en la teoría interconductual. En tiempos recientes, en el campo de la educación, se ha dado un prolijo debate y argumentación respecto a lo que significa este término y se han propuesto numerosas definiciones y tipos de competencias, llegándose a identificar ciertas competencias dependiendo de la actividad que se pretende clasificar, de los instrumentos que se emplean para su realización, de los elementos que se involucran como es el conocimiento de la tarea, de procesos psicológicos que se argumenta son diferentes, o bien alguna combinación de estos factores. El resultado general ha sido que los profesores de todos los niveles educativos no tienen claro a qué se refiere el término.

En el interconductismo de Ribes y López, se definen cinco tipos de competencias que se diferencian por la complejidad que requiere la realización de una tarea (Ver función contextual, suplementaria, selectora, de sustitución referencial y de sustitución no referencial). Con esta base, se dice que la competencia o aptitud, puede realizarse en cinco niveles de diferente complejidad. Por tanto, la expresión usual de niveles de aptitud, se refiere precisamente a lo que un individuo puede hacer. Debido a esta sinonimia entre los términos aptitud y competencia, sería redundante el uso de la expresión "aptitud competencial" pues equivaldría a decir algo así como "similitud similar".

# Condicionado - Condicional

Considere las siguientes expresiones: Una cosa es que Fitoberto esté emocionado y otra muy distinta es que sea una persona emocional; Cuando alguien expone la motivación razonada de porqué no va a votar, hay diferencia si consideramos que su motivación es racional; Se habla de una persona procesada y del derecho procesal; El trabajo indicial de alguien puede haber sido indiciado o no.

En general se puede considerar que existe diferencia entre los términos emocionado-emocional, razonada-racional, procesada-procesal e iniciado-inicial. Las palabras terminadas en “ado” y “ada” que gramaticalmente se consideran como adjetivos, tienen el significado general de referirse al resultado de o a una acción en marcha (emocionado, razonada, procesada, iniciado). Pero la terminación “al” se usa para denotar una relación o dependencia (emocional –relativo a la emoción, racional –relativo a la razón, procesal –relativo a procesos, e inicial –relativo al inicio). Posiblemente alguien diga: esto es obvio, no hace falta haber puesto tantos ejemplos. Sin embargo, en la gran mayoría de los textos psicológicos puede leerse que Pavlov estudió los reflejos *condicionados*. ¿Sería diferente el entendimiento de dicha obra si el texto dijera reflejos *condicionales*?

Se sabe que Anrep trabajó con Pavlov y después, en 1927 tradujo la obra de Pavlov al inglés. El título del libro fue “Reflejos condicionados”, debiendo ser reflejos condicionales. Y con esto se generó una tradición que perdura hasta nuestros días. Aunque este error de traducción ha sido detectado por muchas personas (entre otros por Skinner, 1938, p. 61), su uso se ha convertido en práctica usual y en ocasiones se emplean ambos términos indistintamente, como

puede apreciarse en la obra misma de Ribes y López (1985, pp. 108-109). Hablar del estímulo y respuesta condicionado, y de la respuesta incondicionada y del estímulo incondicionado, es usual. Pero es un error que induce a considerar a los estímulos y respuestas como *producto*, en lugar de señalar su aspecto relacional, aspecto que se hace manifiesto en el siguiente ejemplo.

Supóngase que Gangolfo acaba de abrir un despacho para hacer estudios de publicidad basados en la emoción. Para cumplir su primer proyecto, contrata a Maturino a quien le dice que con su cámara fotográfica capte toda situación en la sea patente una expresión *emocional* de la gente, durante el próximo partido de fútbol de equipos clásicamente rivales. Maturino, después de asistir al partido, le entrega a Gangolfo cientos de fotografías en las que aparecen personas que evidentemente están muy *emocionadas* después de que su equipo favorito anotó un gol. Gangolfo, que pagó el material fotográfico y la entrada para el partido, despide en el acto a Maturino quien al no entender por qué, reclama:

- ¡Pero si he cumplido, aquí está mi trabajo!
- Sí pero está mal hecho, me has traído fotografías en las que se observa a personas *emocionadas*, exaltadas, eufóricas. Pero eso no es lo que quería. Te pedí fotografías de aspectos *emocionales*, no de personas *emocionadas*. ¿Acaso no ves la diferencia?
- Sí pero, bueno, la verdad es que... sí cumplí, ¿no? Aquí están las fotografías.
- ¡Que no, que no! Yo no quiero captar caras y poses de personas *emocionadas*. Eso es considerar sólo el efecto de "algo" que las emocionó. Quiero ese "algo".
- ¿O sea?

- O sea que te vas ya porque no has cumplido con el trabajo y eso es una causal de tu despido.

Días después, Gangolfo le platica a su novia que la *causal* de despido de su hermano Maturino, fue el incumplimiento de trabajo. Su novia le dice:

- ¿Sólo eso ha *causado* su despido? ¡Hemos terminado!

Días después, Gangolfo le platica a su amiga Xantipa lo ocurrido y ésta, que es psicóloga, le dice que para realizar su proyecto requiere contratar al menos dos fotógrafos que realicen su trabajo simultáneamente y, en el mejor de los casos, que dicho trabajo simultáneo lo espacien pocos segundos después de cada toma fotográfica. Gangolfo, que es publicista, le pide una explicación ya que no entiende el argumento de su amiga. Ésta, amablemente le argumenta que para poder estudiar los aspectos motivacionales no basta captar fotográficamente a las personas sino que también deben tomarse fotografías de los eventos que se supone, pueden causar la emoción de esas personas como puede ser perder o robar un balón, provocar un tiro de esquina, marcar un penalti, gambetear en el área chica, etc. esto es, captar las expresiones de las personas y las acciones antes de que se produzca un gol. Xantipa agrega que emocional se refiere a la relación que hay entre eventos y personas por lo cual, si sólo capta a unos, a las otras, o a ambos cuando ya ha ocurrido el gol, entonces sólo está registrando los efectos, no las relaciones que hay entre los dos elementos.

Así, puede quedar claro que para Pavlov, lo incondicional *está en relación a* lo biológico, y lo condicional *está en relación a* la presentación más o menos simultánea (apareamiento) de otro evento, previo al evento incondicional. Pavlov



se interesó en el proceso, no sólo en los resultados como puede ser la respuesta condicionada. En el AEC, haber cambiado el término condicional por condicionado, se tradujo en la realización de mucha investigación tecnológica, que por ejemplo, busca patrones de conducta específicos bajo programas de reforzamiento. Bajo esta perspectiva, un experimento es clasificado como correcto y susceptible de publicación, si produjo los efectos esperados. Si no ocurre, puede entonces propiciar la polémica o bien, argumentar la existencia de fenómenos diferentes, como lo ilustra el ya célebre estudio sobre la conducta de superstición en pichones que publicó Skinner en 1948.

# Conducta lingüística

Para Kantor (1975), la conducta lingüística es un acto comunicativo en el que quien habla, escribe, gesticula o dibuja (*referor* o referidor, en castellano) interactúa con dos objetos de estímulo (OE) simultáneamente. Por ello, Kantor se refiere a una interacción biestimulacional. Uno de los OE con los que se interactúa corresponde a la persona a la que se le habla, el texto que se escribe, la persona a la que se le hace señas o la figura que se dibuja (*referee* o referido, en castellano) y el segundo OE es aquello de lo que se habla, escribe, gesticula o dibuja (*referent* o referente, en castellano).

¿Acaso el interconductismo no emplea demasiadas palabras nuevas para referirse a lo que es más sencillo designar con palabras comunes? Por ejemplo, ¿Para qué se emplean los términos de referidor, referido y referente, existiendo las palabras hablante, escucha y tema o contenido de lo que se habla? Recuérdese que una ventaja del lenguaje técnico, propio de una teoría o disciplina es altamente recomendable en tanto permite evitar confusiones. Imagine que una persona le dice a otra que él trabaja de vigía. Esto puede significar que vigila un estacionamiento de coches, que vigila si existe un incendio forestal, que cuida a los animales en el zoológico, que verifica el tránsito ferroviario o que cuida a los alumnos de la escuela. Al decir que trabaja como vigía, se está refiriendo a la función que desarrolla, no a las circunstancias particulares en que lo hace. Como se puede considerar, el término genérico abarca de manera implícita distintas situaciones. En forma semejante, emplear los términos referidor, referido y referente en este caso es conveniente pues se refiere a la función ya que, por

ejemplo, el referidor no sólo puede hablar, sino también puede escribir o hacer señas. De igual forma, el referido no sólo puede escuchar sino también puede leer u observar. Aunque el contenido es lo que se refiere, éste puede constituirse mediante el habla oral, un texto o movimientos corporales. Una gran ventaja de nominarlos con un solo nombre (referidor, referido, referente) es que con ello se denota que siempre tienen la misma función en la interacción lingüística, independientemente del modo en que éste ocurra, esto es, hablar, leer, escribir, escuchar, observar, entre otros.

En este momento, es importante dar respuesta a diversas preguntas que suelen hacerse ante las circunstancias que se definen enseguida y que se ordenan de acuerdo al acto de hablar, escribir, leer y escuchar.

## **1. Hablarle a un objeto, como puede ser una planta**

Muchas personas creen que hablándole a una planta, ésta crece o se mantiene viva y en buen estado. Aparte de que ésta es sólo una creencia, no tiene sentido porque las plantas no poseen receptores especializados para el sonido. Además, había que preguntarse dónde y cómo aprendieron el idioma que su dueño habla. Debido a esto, es obvio que la planta no puede ser un interlocutor del lenguaje hablado. Cuando una persona le habla a una planta, no existe el referido (escucha), por lo cual, la conducta de quien habla no es un acto lingüístico para la planta, en todo caso, puede ser un acto lingüístico para el propio individuo que habla.

Ahora bien, si la planta, que es un ser vivo, no es capaz de oír, mucho menos será posible que los objetos inertes, sin vida, puedan hacerlo. Hay

personas que le hablan a su carro, a su almohada, a su reproductor de música, a su computadora, a su lavadora, a su escoba o a cualquier otro objeto que usan con frecuencia pero el hecho de hacerlo, no constituye un acto lingüístico entre el individuo y el objeto. Es, en todo caso, un acto lingüístico del sujeto que habla con él mismo (Ver caso 3).

## **2. Hablarle a un animal**

Hablarle a una mascota (pez, pájaro, gato, perro, hámster, conejo, o cualquier otro animal) o a los animales de los zoológicos, para muchas personas es un acto lingüístico pues aseguran que su mascota, o el animal al que le hablan, entiende lo que se les dice e incluso, en muchas ocasiones, sus dueños afirman que su mascota percibe el estado emocional o se anticipa a lo que uno va a hacer, entendiendo las intenciones de su dueño.

A diferencia de las plantas, las mascotas sí poseen órganos receptores del sonido pero la existencia de estos órganos, no implica necesariamente que se pueda dar un acto lingüístico entre la persona y el animal. Una prueba sencilla de que los animales no entienden el lenguaje como tal y por tanto, no pueden ser interlocutores, puede hacerse si el dueño, en lugar de hablarle con las mismas palabras que siempre usa, emplea otras. Por ejemplo, un perro parece responder a la palabra pasear, calle, parque, salir, o la que se use cada vez que se le saca de casa a pasear. Imagine que el dueño generalmente emplea la palabra "parque". Si tal fuera el caso, se le podría pedir que ahora le diga a su perro la palabra "jardín". Cabe la posibilidad de que el dueño vea que la mascota responde de igual manera que cuando empleaba la palabra anterior. Esto daría base para que

el dueño considere que su mascota no sólo entiende el idioma sino que además es muy inteligente pues entiende palabras sinónimas. Pero, no es así.

Usualmente, cuando se va a sacar al perro para que pasee, su dueño efectúa ciertas actividades previas que son similares o rutinarias, como puede ser el sacar una bolsa para recoger el excremento, coger la correa, hablarle de una manera particular, y hacerlo en horarios más o menos constantes. En el ejemplo anterior, ante la palabra jardín en lugar de "parque", el perro puede estar respondiendo a una o más de las señales que le brindan las actividades rutinarias de su amo, pero no por eso quiere decir que entiende la nueva palabra que se le dice. Si alguien quisiera hacer una prueba más fina para verificar que la mascota no entiende el lenguaje, se le puede pedir al dueño que en un horario desacostumbrado, y mientras hace algo totalmente desacostumbrado antes de sacar a la mascota, sólo diga la palabra jardín, sin hacer la misma inflexión que realiza cuando pronuncia la palabra parque. Si se hace de esa manera, es altamente probable que el perro no responda, esto es, que parezca no "entender" lo que se le dice.

Otra prueba es pedirle a la mascota que haga algo que le sea novedoso. Por lo general, las actividades con las que se relaciona el dueño y la mascota, son rutinarias y esto es algo que la mascota sí puede aprender, pero eso no significa que entienda el lenguaje que emplea su dueño mientras realiza las acciones rutinarias. En todo caso, ¿Cómo se explicaría el comportamiento de los perros cuyos dueños son sordomudos y hacen las mismas o mejores cosas que los perros cuyos dueños sí hablan? Las mascotas, en tanto que no emplean el

lenguaje, aunque lo parezcan, no son interlocutores. De hecho, nunca hablan, sólo reaccionan a los sonidos y actividades rutinarias que les son manifiestas y lo hacen sólo ante la ocurrencia de los sonidos (palabras) y de las acciones de su amo. El hecho de que el amo emplee palabras, no implica que éstas también lo sean para la mascota. El amo dice palabras, la mascota oye sonidos y tonos.

¿Y los pericos? Algunas especies de esta familia de aves tienen una capacidad fonológica semejante a la del ser humano y para quienes consideran que el lenguaje no es exclusivo del ser humano, este caso es una prueba contundente de que los animales pueden hablar. En primer lugar, enfatizamos que dicha afirmación es falaz pues el hecho de que un tipo de ave parezca poder hablar, no implica que todos los animales sean capaces de hacerlo. Hay que considerar también a los gallos, elefantes, codornices, patos, osos, caballos, por ejemplo. En segundo lugar, ¿Quién ha oído que un perico genere nuevas palabras a partir de las que dice? Los infantes, en algún momento, llegan a decir "yo cabo en el sillón" y muchas otras composiciones pero esto no lo hace un perico. En tercer lugar, aun cuando el perico parezca contestar a lo que se le dice, si la persona que le habla le pregunta algo más, a partir de lo que dice, el perico posiblemente sólo repetirá lo que dijo antes, empleará las frases que dice generalmente pero que no tienen relación alguna con lo que se le dijo o bien se quedara callado. En un caso, esto equivaldría a que Pancracio, al ver a Genciano, le dijera: Hola, Genciano y éste respondiera: Hola, ¿Cómo estás? Acto seguido, Pancracio le dijera: Bien ¿Y tú? Y Genciano respondiera: Hola, ¿Cómo estás? Difícilmente Pancracio consideraría que está platicando con Genciano. Nadie

sigue una conversación con su perico a menos que sea reiterativa y empleando muy pocas frases.

Aun cuando se argumenta que los pericos saben hablar, hasta donde se sabe, nadie o casi nadie platica con ellos, esperando que el perico les responda coherentemente a cada pregunta o planteamiento. Esta acción rutinaria y exigua, ¿acaso es hablar? Desde el punto de vista de Kantor, esto no constituye un acto lingüístico ya que en realidad, cuando la persona habla, el referido (interlocutor) no existe y cuando el perico habla (sin ser referidor) la persona actúa como referido.

### **3. Hablarse a sí mismo**

En la actualidad, la lectura se aprende leyendo en voz alta a fin de que el educador pueda constatar su práctica y el aprendizaje gradual. Una vez que el alumno aprende a leer, gradualmente se le enseña (se le obliga) a que lea silenciosamente. Consecuentemente, cuando la persona escribe algo, lo hace también en silencio. De esta forma, en la actualidad, el acto de leer y escribir se prescriben como prácticas silenciosas. Lo contrario será indicio para que la persona sea remitida a un psicólogo.

En el ámbito cognoscitivo, a este aspecto generalmente se le ha denominado interiorización del lenguaje dando paso a lo que los participantes de esa aproximación, consideran como pensamiento. Pero en realidad, por prescripción, lo que ocurre es la silenciación. El cognoscitivismo va más allá considerando que lo que se habla (voz alta) es efecto de lo que se pensó (habla silente). Desde nuestra perspectiva, los dos actos constituyen el habla, uno en voz alta y el otro en silencio. Lo que se dice en silencio no necesariamente es la causa

de lo que se dice en voz alta ni lo que se dice en voz alta es necesariamente efecto de lo que se dijo en silencio. Sin embargo, con esto no quiere decirse que ambas formas de hablar sean enteramente iguales pues existen grandes diferencias que se analizan en el subcaso de la autorreferencia de la función referencial (ver p. ).

En caso de que alguien se hable a sí mismo, en el lenguaje coloquial y en la literatura tradicional se considera como pensamiento. Si lo hace en voz alta, estando solo, parece no haber problema. Pero cuando se encuentra rodeado de otras personas, aun cuando existe la frase: "estaba pensando en voz alta", si esto ocurre con frecuencia, puede ser un problema ya que se han asociado estos actos a la demencia.

Coloquialmente se dice que alguien piensa cuando no se le oye hablar. De acuerdo a esto, en algunos casos, alguien puede decir "Estaba pensando..." y enseguida dice algo que no se le había escuchado. En otro caso, un profesor puede preguntar algo y antes de que el alumno responda, le dice "piensa tu respuesta, no me la digas aún". Una máxima dice: piensa antes de hablar. Otras situaciones se ejemplifican cuando alguien dice: a) Pensé decírtelo pero se me olvidó; b) Piensa lo que hiciste ayer; c) ¿Por qué hiciste eso? ¿No piensas o qué?; d) Me gusta pensar en mis amigos de la secundaria; e) Pienso que debería ser mejor; f) Piensas demasiado las cosas, lo que debes hacer es actuar; g) Hay que evitar los malos pensamientos, entre muchas otras expresiones.

Si en todos los casos anteriores, donde está escrita la palabra "pensar", se sustituyera por "decirse en silencio", ¿Habría diferencia? La respuesta es: no. De



hecho, el término pensar se usa coloquialmente en lugar de hablarse en silencio por lo cual, en la teoría interconductual, entre esta expresión coloquial y hablar, sólo existe la diferencia del modo en que ocurre, esto es, hablar en silencio y hablar en voz alta.

Hablarse a sí mismo, de acuerdo al modelo kantoriano, implica que el referidor (hablante) y el referido (escucha), es la misma persona. Por tanto, hablarme a mí mismo, sea en silencio, en voz baja o en voz alta, es el mismo acto lingüístico. Sin embargo, el distinto modo en que puede ocurrir el habla, en voz alta o en silencio, implica componentes distintos.

#### **4. Hablar a personas que hablan un idioma desconocido**

Posiblemente el lector haya visto la película *Lost in Translation* o *Babel*. En ambos casos, los personajes pertenecen a diferentes comunidades idiomáticas por lo que el lenguaje propio ante extraños, parece no ser vía de comunicación. Lo cual deriva en situaciones chuscas o conflictivas que lleva a problemas inesperados y difíciles de resolver, dado que existen limitadas formas de entendimiento.

En una situación semejante, las personas recurrimos a los ademanes, como mover la cabeza de un lado a otro, aspecto que para algunos no se considera como otro modo del lenguaje. La forma en que una persona denota que no entiende lo que se dice puede consistir en levantar los hombros, abrir desmesuradamente los párpados mirando a quien le habla, fruncir hacia abajo los labios o cualquier otra expresión facial o corporal que en la comunidad respectiva indique duda o desconocimiento.

Ante la diferencia idiomática, las personas pueden interactuar lingüísticamente sólo mediante señas y ademanes pero todo o casi todo lo que digan oralmente no formará parte de un acto lingüístico ya que si bien existe el referidor (hablante), no existe referido (escucha), esto es, la persona no puede escuchar lo que se le está diciendo, sólo oye sonidos que le son ininteligibles para los cuales no existe una función de respuesta (ver p. ). En otras palabras, el oyente no puede hacer contacto funcional con lo que se le dice o en términos coloquiales: no entiende lo que se le dice.

## **5. Hablar por teléfono**

Imagine que una persona se encuentra hablando con otra que está en la misma habitación. Es usual que mientras se hablan, también se miren el uno al otro. Lo que hacen es, sin lugar a dudas, interactuar lingüísticamente pues hablan de algo (referente) y cuando uno habla (referidor), el otro escucha (referido). Imagine que por alguna razón, uno de ellos tiene que ir a la habitación contigua sin dejar de hablar, incrementando en todo caso el volumen de su voz. Debido a que cada uno está en una habitación diferente, no pueden verse, pero siguen hablando. Es importante notar que la definición de una interacción lingüística no incluye que los interlocutores se vean, por lo cual, ver o no ver al interlocutor son aspectos no pertinentes para la ocurrencia de un acto lingüístico.

Con base en lo anterior, hablar por teléfono con otra persona, puede ser un acto lingüístico en tanto que existe un hablante (referidor), un escucha (referido) y un tema (referente) del que hablan.

Debemos puntualizar que mientras dos personas platican y se ven, entonces puede ocurrir que no sólo se interactúe con lo que se dice oralmente, sino también con lo que se "dice" con el cuerpo y el rostro, lo cual implica la interacción simultánea con otro modo lingüístico (ver p. ) que es el gesturo-postural. Pero, cuando se habla con otra persona a la que no se le ve, la interacción lingüística está basada sólo en lo que se dicen las personas pues no hay acceso visual con el interlocutor. En este punto es importante indicar que los límites del campo interactivo (ver p. ), incluyen diferentes componentes en cada caso. En el primero es importante la visión, en el segundo, el límite es definido sólo de manera acústica.

## **6. Hablar por la radio <sup>2</sup>**

Es común escuchar por la radio que el(la) locutor(a)<sup>3</sup> en turno saluda a su audiencia; les pide que hablen por teléfono; les platica algo; les informa las últimas noticias; a veces les da consejos; agradece las llamadas recibidas; dedica canciones de parte de personas cuyo nombre proporciona; comenta y responde a emails que le acaban de enviar; platica a veces con el personal de cabina que controla la transmisión; a veces se escucha su plática con otra persona que está al teléfono; a veces se escucha la plática o discusión de el(la) locutor(a) con las personas que invitó y están en el estudio de radio; y muchas otras cosas similares. Todo indica que entre el(la) locutor(a) y su audiencia existe una buena y gran

---

<sup>2</sup> Este punto específico se agrega gracias a la sugerencia hecha por Jorge Campo, quien amablemente revisó críticamente la primera versión de esta obra.

<sup>3</sup> Se aclara que esta forma de referirse a las personas de ambos géneros en esta sección, no obedece a criterios feministas radicales, sino como un reconocimiento a la labor periodística que en la actualidad desarrolla Carmen Aristegui.

comunicación. Por otro lado, ¿El interlocutor interactúa lingüísticamente con su auditorio? La respuesta es no. La fundamentación de esta respuesta se expone enseguida.

En primer lugar, hay que enfatizar que el análisis que se hace de estos eventos desde la cibernética y las ciencias de la comunicación, es correcto de acuerdo al objeto de estudio de tales disciplinas que se relacionan con la teoría de la información basada en un modelo matemático, formulado a finales de la década de los 50 del siglo anterior. La teoría versa sobre la medición de la información, su representación y la capacidad de los sistemas de comunicación para transmitir y procesar información.

En este modelo matemático, los elementos de los sistemas de comunicación son el emisor, el receptor y el mensaje mismos que algunos, al considerar que son semejantes a las categorías del referidor, referido y referente, respectivamente, pueden suponer que el interconductismo sólo es la *traducción* de la teoría de la información o viceversa. Si se procede de esa manera, se sigue conservando un grave error conceptual que puede ilustrarse mediante el siguiente ejemplo.

Diariamente Gunilda corre cinco kilómetros para mantenerse en buena condición física y le reclama a su pareja Leico que no haga lo mismo. Leico diariamente le argumenta que mientras ella corre, él revisa el periódico y sale a comprar leche fresca para desayunar. Suponiendo que los dos emplean aproximadamente el mismo tiempo para realizar estas actividades, llegan al acuerdo de que son iguales pues emplean el mismo tiempo. ¿Son iguales? Dado

que el único elemento que están considerando como similar es el relativo al tiempo que tardan en desarrollar sus actividades, el problema desaparece. Si a la pareja le funciona su acuerdo está bien pero en el campo del conocimiento es un error dado que se puede suponer que los objetivos de Gunilda y los de Leico son diferentes. Cada uno podrá convivir con el otro pero eso no significa que sus actividades sean semejantes o equivalentes, esto es, que da lo mismo correr que leer el periódico y comprar leche. El interés, los procedimientos, los resultados, los fines y las circunstancias de ambas personas son tan diferentes que es un error suponer que son traducibles.

De igual forma, aunque los términos empleados en la teoría de la información parecen traducibles o equivalentes a los empleados para analizar el comportamiento lingüístico, sus objetivos, procedimientos y resultados, hacen que ninguno de los términos equivalga a algún otro. No obstante, dado que algunas perspectivas de la psicología están basadas precisamente en los modelos de la comunicación, consecuentemente sostienen una conceptualización de lo psicológico basada en los mismos. Por esto, si se considera que tales modelos no pertenecen a la psicología, dicha conceptualización es incorrecta y el análisis derivado de tales modelos, **no** es de tipo psicológico.

Con base en lo anterior, ahora se pueden analizar psicológicamente las interacciones lingüísticas de un(a) locutor(a) que en general, pueden resumirse en tres tipos. El primero de ellos, es cuando el(la) locutora "le habla a su auditorio". Ésta es una expresión propia de las ciencias de la comunicación para referirse a este evento pero psicológicamente, dicha expresión debe reformularse en

términos de que el(la) locutor(a) no le habla al auditorio, se habla a sí mismo(a), dirigiéndose al micrófono. El(la) interlocutor(a) no interactúa lingüísticamente con el auditorio al que no observa como escucha, no sabe quién es, no está presente, e incluso no tiene idea alguna de quién tiene prendida la radio y sintonizada en esa estación, a esa hora. Sin duda, ésta es una de las razones por las cuales un(a) buen(a) locutor(a) se distingue de otros, dada su habilidad para seguir hablando normalmente, aun cuando no existe un escucha (referido) a la vista. Como se decía antes, en este caso, el escucha es el(la) locutor(a). El(la) locutor(a) puede imaginar que el micrófono "es el auditorio", y con ello, posiblemente pueda imaginar las reacciones de quien lo escucha. Pero, dado que las posibilidades de lo que supone un(a) locutor(a) estando frente al micrófono en la radio son múltiples, se pasará al siguiente aspecto.

Un segundo tipo de interacción lingüística de un(a) locutor(a) es cuando alguien le habla por teléfono a la cabina, lo cual ya se analizó en el inciso anterior de esta sección.

El tercer tipo de interacción lingüística ocurre cuando el(la) locutor(a) habla con las personas que controlan la transmisión y con los eventuales invitados que se presentan en el estudio de la radio. Estos casos pueden clasificarse como interacciones lingüísticas típicas biestimulacionales, esto es, en tanto se habla de algo (referente) y el referido (escucha) está presente, retroalimentando como escucha al que habla.

## **7. Escribir a alguien que está ausente**

Una persona que escribe algo está bajo dos fuentes de estimulación. Por un lado, está lo que escribe y por el otro, el escritor mismo que va leyendo y diciendo silenciosamente lo que está escribiendo. Esto quiere decir que el escritor es el referidor y referido por él mismo, respecto de lo que escribe.

Como puede considerarse, éste es un caso particular del inciso 3 anterior, sólo que en esta circunstancia, la persona se habla a sí misma mediante la escritura que él mismo produce. Es interesante que en estos casos pueden ocurrir tres segmentos distintos. Uno de ellos ocurre cuando la persona va diciendo silenciosamente lo que escribe. Otro segmento consiste en que una vez que ha escrito algo, detiene la escritura y en silencio o en voz alta, se dice a sí mismo lo que va a escribir a continuación. El tercer caso sucede cuando el que escribe deja de hacerlo para leer en silencio o en voz alta lo que él escribió (ver inciso 9).

## **8. Escribir una nota para acordarse de algo**

El acto de escribir una nota de algo que se hará posteriormente, es un acto analizable de acuerdo al inciso anterior. El referidor y el referido es quien escribe la nota y el referente es lo que va a hacer en otro momento. La diferencia con el punto anterior es que en este caso se pretende que lo se escriba, afecte en un futuro a quien ahora lo escribe. En este hecho existen muchos planteamientos interesantes como son de la planeación, memoria, intencionalidad pero que salen de los objetivos de esta obra. En todo caso, recomendamos el análisis que de estos fenómenos hace Kantor en su obra de 1924-1926 y en 1975.

## 9. "Chatear"

El parloteo (chateo) que ha proliferado de manera impresionante, es un caso semejante al analizado en el inciso anterior. Los interlocutores, que en este caso escriben, no pueden verse por lo que el límite del campo se define por lo que escriben y lo que leen. En este caso, mientras se escribe, el escritor (referidor) interactúa con él mismo (referido) y con lo que escribe (referente), y cuando lee, interactúa con lo que escribió (referente) la otra persona, actuando él como lector (referido) que reproduce lo que lee (referidor).

Una interpretación común de esto, es que la interacción de una persona se efectúa con el interlocutor pero esto requiere precisar que dicha interacción, en realidad *no* ocurre. En el momento en que se lee lo que el otro escribió, mientras se lee, la interacción directa no es con el interlocutor. La interacción directa es con el texto que se lee. Es claro que mientras se lee o se escribe, en este caso del parloteo, se está "pensando" en el interlocutor y esto puede inducir a que se considere que la interacción es directa con el interlocutor pero no es tal pues con lo que se interactúa directamente es con el texto. Una forma de respaldar esta afirmación es la siguiente. Supongamos que Melesio terminó de escribir algo a Córdula, con quien está parloteando (chateando). Mientras Melesio escribe, ¿Qué es lo que hace Córdula? y ¿Qué es lo que hace Melesio mientras Córdula le responde? Sin duda, mientras Córdula responde y Melesio espera, la interacción entre ellos no es directa. La interacción ocurrirá una vez que el texto aparezca en la pantalla del otro, y Melesio interactúa con y a partir del texto escrito por Córdula, no interactúa con Córdula. Y lo mismo le ocurre a Córdula mientras Melesio



contesta. No es sorprendente que mientras el otro contesta, quien espera la respuesta haga alguna otra cosa que no sea ver la pantalla en las que aparecen los textos que ambos han escrito. De hecho, en el parloteo, muchas personas aprovechan los tiempos de espera para navegar (surfear), ver otros materiales, ir al baño, tomar un sorbo de café, ver la televisión, contestar a su madre que les habló, responder al parloteo con otra persona distinta o incluso, hablarle por teléfono a alguien más.

Otro ejemplo que ha dado pie a la invención de chistes y muchas situaciones inesperadas, ocurre cuando dos personas establecen contacto por medio del correo electrónico, sin conocerse físicamente. En dichos casos, cualesquiera de ellos puede escribir cualquier cosa que no corresponda con la realidad (por ejemplo: soy guapa, atractiva y simpática) pero quien recibe el mensaje, a partir del mismo se imagina a dicha persona con esas características dado que la interacción directa de ambos es con el texto, no con el interlocutor en persona.

Este análisis ilustra una de las razones por las cuales es importante el concepto de límite del campo (ver p. ), aunque a algunos les parezca trivial. Es importante pues obliga a identificar con precisión cuáles son los OE con los que se está en contacto. En el caso del parloteo, los interlocutores están en contacto directo con los textos, no con la persona que produce los textos.

## **10. Leer un texto (en voz alta o en silencio)**

Por razones históricas que escapan a esta obra, es interesante ver que cuando se analiza la conducta lingüística, muchas veces el análisis considera sólo al habla

oral y en algunas ocasiones, se incluye parcialmente a la escritura. Por lo cual, no es extraño encontrar teorías "particulares" al habla oral y por otro lado, teorías de la escritura que pueden o no compartir parcialmente algunas categorías, definiciones y análisis. Lo mismo ocurre en el caso de la lectura para la cual hay modelos teóricos que la analizan, sin hacer necesariamente contacto con las otras formas de la conducta lingüística como puede ser la escritura y el habla oral.

Una característica teórica del enfoque interconductual es que todas las formas (modos) de la conducta lingüística se pueden analizar bajo las mismas categorías aun cuando Kantor (1975) se refirió en mayor medida a la forma oral.

Así, para que la lectura de un texto, sea considerada como un acto lingüístico, el lector (referido) necesita hacer contacto con el texto de manera que sea él quien lo lea en voz alta o en silencio, actuando como si fuera el referidor y, por otro lado, interactuar con el tema que se aborda (referente).

En tanto que quien escribió el texto no está presente, la persona que sólo lea el texto pero no lo haga como si fuera el autor, sólo estará texteoando, esto es, repitiendo en voz alta o en silencio lo que está escrito y consecuentemente, se minimiza la posibilidad de que se haga contacto funcional (ver p. ) con lo que está escrito. Un buen ejemplo de esto puede ser cuando alguien, que sin saber latín, lee la frase *ignoti nulla cupido* <sup>4</sup>. Si tal es el caso, la persona sólo textea, pero no actúa como lo hizo el escritor original (Ovidio) y no puede entender lo que se dice y está escrito.

---

<sup>4</sup> No se desea lo que se desconoce.

## 11. Escuchar la radio

Al escuchar la radio, el escucha (referido) interactúa con la voz de alguien (referidor) que dice algo (referente). Al igual que en el caso del parloteo, la interacción no ocurre con la persona sino con la voz de esa persona y su límite de campo está dado por los elementos acústicos que provienen de la radio. Pero a diferencia del parloteo, en el caso de escuchar la radio, la única posibilidad de interactuar con el interlocutor, puede darse mediante vía telefónica y en ese caso, se estaría considerando el caso descrito en el inciso 5 de esta sección. Puede ser que alguien argumente que la interacción se da entre el escucha y el que habla por la radio pero esto, aunque es una forma coloquial de hablar, es impreciso en tanto que la interacción ocurre entre el escucha y la voz de quien habla. Una forma de comprobar esto es que cuando se oye la voz de un locutor por la radio, el escucha puede imaginarse a la persona, pero sólo puede hacer eso a partir de la voz. Es frecuente que la persona imagine cuál es el aspecto físico de alguien sólo a partir de su voz. Y grande es la sorpresa cuando se tiene la oportunidad de ver a la persona ya que generalmente no corresponde lo que se había imaginado y la apariencia que en realidad tiene.

Posiblemente, en estos casos, la imagen que hace el escucha, a partir de la voz de la persona a la que no ve ni conoce, la hace a partir de su experiencia, relacionándose la voz que oye con la apariencia que tienen las personas a las que sí ha visto y oído. Con relación a esto, en España ocurre un caso interesante. Generalmente las películas que se proyectan en ese país están dobladas al castellano y grande es la sorpresa cuando los españoles oyen la voz original de

los actores cuando ven una película sin doblaje pues la voz no parece corresponder a la persona que habían visto antes. En el mismo sentido, los mexicanos que van al cine en España, se sorprenden cuando oyen que un actor o actriz cuya voz original conocen, dice "Pero qué buena está la tía". En este caso no sólo es la voz la que cambia, sino las expresiones idiomáticas propias de la región.

Cuando se escucha la radio, lo que se dice puede que afecte al escucha pero haga lo que haga éste, eso no afecta al que habla, dado que la posibilidad de ese intercambio no existe al no estar presente el que habla. Quien escucha interactúa sólo con la voz del que habla.

## **12. Ver y escuchar un programa de televisión**

Cuando se observa y se escucha un programa de televisión, además de presentarse las mismas circunstancias que en el caso anterior, los límites del campo de interacción se amplían gracias a la visión que se tiene de lo que se transmite. Quien habla (referidor) está presente pero sólo de manera virtual gracias a la electrónica y el escucha-observador es puesto en contacto con lo que se dice (referente) además de que puede observar lo que se refiere. Como puede considerarse, en este caso, la interacción del televidente es con la imagen y con la voz de la persona que habla.

Respecto a la interacción como observador, es necesario describir dos casos que pueden ocurrir. En una circunstancia, el que habla (que puede ser más de uno) se refiere a uno o más aspectos presentes en la situación. Por ejemplo, el locutor-actor se refiere a un barco que aparece virtualmente en la pantalla.

Cuando esto ocurre, lo que se observa forma parte de lo que se dice (referente). Pero en otro caso, el lugar en el que está el locutor-actor, simplemente es un escenario que no forma parte de lo que se dice, esto es, se muestra la ubicación de la persona que habla pero el lugar en el que lo hace no forma parte del referente. Esto ocurre por ejemplo, si dos personas caminan por la calle y van platicando de algo que les ocurrió en otro lugar. Como puede considerarse, esta plática podría ocurrir en muchos lugares pues la ubicación no forma parte de lo que platican.

### **13. Escuchar el maullido, ladrido o "voz" de una mascota**

Para muchas personas, los ruidos que hacen los animales (a veces se les llama voces) forman parte de su lenguaje y con ello asumen que los animales se comunican entre ellos y a veces pueden hacerlo recíprocamente con el ser humano. En el interconductismo, el acto lingüístico además de ser biestimulacional (interactuar con el referido y con el referente), tiene la característica de ser convencional, esto es, un producto de la convención entre humanos. ¿A qué se refiere "convención"?

Para pedir un vaso con agua en México empleamos el castellano. En Japón, Grecia, Ecuador, Indonesia, Berlín y cualquier otro país cuyo idioma es diferente, se debe pedir el vaso con agua en el idioma de esa región o nación. De manera muy simplificada, podemos considerar que en tiempos muy antiguos, dadas las restricciones de comunicación que había entre las personas de diferentes partes del planeta, cada comunidad fue generando vocablos propios

que dieron origen a una lengua particular. La adopción de términos arbitrarios, mediante diversas circunstancias como la conveniencia, imitación o imposición, entre algunas otras, implicó una especie de “acuerdo” respecto a qué palabra se empleaba para cada objeto o evento con los que interactuaban en su hábitat. Si bien, en mayor o menor medida, los seres humanos tuvieron relación con la tierra, el aire, el fuego y el agua, las palabras generadas para esos eventos son parcial o totalmente diferentes en los países antes mencionados. Ante esto, resaltan las dos siguientes preguntas.

¿Por qué entre las diferentes comunidades se tienen diferentes vocablos si la interacción ocurría con los mismos objetos? La respuesta está precisamente en la convención, en muchos casos no explícita, que hicieron quienes gradualmente generaron cada lengua. En algunos casos, esto explica porqué los idiomas pueden tener palabras tan diferentes entre sí, aunque haya algunas similitudes en el caso de que sean lenguas de la misma familia (tanke: thanks o signore: señor, por ejemplo) y por otros accidentes que sería largo describir y no es objeto de esta obra. El hecho es que en idiomas distintos, pueden existir palabras parcial o totalmente diferentes para las mismas interacciones con los mismos objetos y eventos.

La segunda cuestión es: ¿Por qué los individuos de diferentes generaciones, pertenecientes a una misma comunidad, emplean aproximadamente los mismos términos? Nuevamente, la respuesta está en la convención que en algún momento los integrantes de esa comunidad hicieron para nominar algo. Esto no implica que los integrantes de una comunidad se

hayan reunido para votar, acordar o convenir cómo nominar algún objeto o evento.

Los inicios del lenguaje fueron mucho más simples, como anota Bernal (1954):

*Desde sus comienzos mismos, el lenguaje debe de haber sido casi enteramente arbitrario y convencional. En cada comunidad separada, el significado de los sonidos tuvo que conquistar aceptación y ser fijado por la tradición en un lenguaje completo y capaz de referirse a la totalidad de la vida material y social. Por esta misma razón, los lenguajes son tan diversos como es universal el lenguaje. (p. 90).*

Continuando con la exposición, seguramente se han visto películas filmadas en países que tienen idiomas muy diferentes al propio y posiblemente en algunas de ellas han salido perros y gatos, ladrando o maullando. ¿Existe alguna diferencia entre el maullido de un gato que vive en Tokio del que vive en Atenas, Quito, Jakarta, Berlín o en cualquier otra ciudad con lengua diferente? Salvo excepciones que pueden ser producto de un amaestramiento sofisticado, todos los animales del mundo que pertenecen a la misma especie, producen ruidos ("voces") que son prácticamente los mismos. Éste es otro argumento de que los animales no se comportan lingüísticamente en tanto que lo que "dicen", no es producto de una convención. Las "voces" de los animales corresponden a sus características biológicas que en este caso, son muy similares. En este sentido, en las mismas películas de países con diferentes idiomas, se puede observar que las personas comen de manera muy similar en cuanto a dicha función digestiva se refiere. Por supuesto, se observa que posiblemente comen alimentos muy diferentes pero cualesquiera que sean éstos, se ingieren por la boca, se mastican

y se degluten. En estos actos no hay convenciones y si existen, sólo afectan a la forma en que ocurren, no afectan la ocurrencia misma.

Es usual que un perro ladre cuando un extraño se acerca a la casa o si ve un gato en la calle. Si el dueño está en otra habitación, a partir del ladrido, no sabe específicamente por qué ladra su perro ya que el ladrido en ambos casos puede ser el mismo. De hecho, el perro al ladrar, no está interactuando biestimulacionamente. Ladra ante la aparición de la persona que se acerca y en otro momento, ladra ante el gato pero sería muy debatible argumentar que ladra para que éstos le contesten. De acuerdo a la teoría interconductual, es un error conceptual considerar que el perro actúa como referidor y que el dueño, la persona que se aproxima o el gato, en cada caso, son los referidos. Si se siguiera en ese error, todavía habría que aclarar cuál es el referente. Simplemente, el referente no existe porque el perro no tiene posibilidad para ello, en caso contrario, al oír el primer ladrido, sin necesidad de que se asomara su dueño le diría: Orso, te agradezco que me digas que alguien viene. En el segundo caso, diría: Cállate y deja de decirme que hay un gato allá afuera.

En resumen, desde la perspectiva interconductual, los ruidos de los animales no son actos lingüísticos por dos razones. La primera es que el animal al producir su ruido, no interactúa biestimulacionalmente, esto es, con un referido (escucha) y un referente (contenido). La segunda razón es que dichos ruidos no son producto de una convención.

Obviamente, muchas personas que tienen una o más mascotas, hablan maravillas de sus animales, cuentan historias inverosímiles, afirman que son muy



inteligentes, que perciben mejor que los humanos, que se dan a entender de manera exitosa y que en general entienden lo que su amo les dice. Si se analiza con cuidado, es interesante notar que gran parte de estas afirmaciones se refieren a actos que la mascota hace o deja de hacer cuando su amo les habla y que son efecto de instrucciones específicas y repetitivas (salte, dame la pata, siéntate, échate, come, quieto, etc.). ¿Alguien ha escuchado que una persona narre que su mascota se rió cuando le contó un chiste? ¿O que le responda cuando se le pregunta si alguien vino a casa o habló por teléfono en su ausencia? Ninguna mascota distingue los lunes de los jueves y si distingue los sábados y los domingos, lo hace posiblemente a partir de las diferentes actividades que su amo realiza en esos días. Pero la mascota sigue sin distinguir los días de la semana.

## **14. Escuchar el ruido de un objeto que se rompe**

Una persona puede identificar cuando se quiebra algo de cristal sin estar frente al objeto que se rompe. La forma en la cual esa persona identifica el ruido es principalmente gracias a dos vías. Una de ellas consiste en haber estado frente a objetos de cristal que se rompen y oye el ruido que producen. Otra forma ocurre cuando al oír un ruido, otra persona le dice que se rompió algo de cristal. Ambas experiencias facilitan que en un momento dado se pueda identificar el ruido de un cristal que se rompe sin estar en la situación frente al objeto. El acto de escuchar el ruido de un objeto que se rompe, identificando qué es o de qué material está hecho, es un acto lingüístico si el escucha (el referido) actúa consigo mismo como referidor al decirse “es un cristal”, lo cual es el referente. Un error grave es querer identificar al objeto que se rompe como referidor ya que los objetos, al igual que

los animales, no se comportan lingüísticamente. El que puede actuar lingüísticamente es la persona al hablarse a sí mismo respecto de las acciones de los objetos y de los animales.

Los 13 casos anteriores pueden parecer disímbolos y para analizarlos habría que recurrir de manera aislada a microteorías relativas al habla oral, a la lectura, a la escritura o a la acción de escuchar. En este sentido resalta la consistencia lógica de la teoría interconductual para analizarlos, empleando las mismas categorías.

# Contingencia

Si pasas por mí voy al cine, si no pasas, no iré. Si llueve podrá haber mejores cosechas pero si hay sequía, tendremos problemas. En ambas expresiones observamos que existen dos eventos diferentes (ir al cine - no ir al cine; llover – no llover) y que entre ellos existe una relación condicional que puede definirse como: si x... entonces y.

Aunque muchas personas creen que la contingencia es uno de los principales términos técnicos del análisis experimental de la conducta, en realidad, no lo es. Es un término del habla ordinaria (ver p. ) que significa riesgo o posibilidad de que algo pueda o no suceder. Y el hecho de que pueda o no suceder alude a una relación condicional: si ocurre x ocurrirá y, pero si no ocurre x, no ocurrirá y. Así, el evento y puede o no suceder, ya que su ocurrencia depende de la ocurrencia de x.

En el análisis experimental de la conducta el término de contingencia se ha usado de dos maneras diferentes. Una de ellas es congruente con el significado expresado en el párrafo anterior. Otra forma en que se ha usado es como indicador (sinónimo) de contigüidad temporal. Por ejemplo, se dice que “el reforzamiento se hacía contingente a cualquier respuesta del organismo” (ver Skinner, 1938) para indicar que el reforzamiento se otorgaba casi inmediatamente después de la respuesta. Por tanto, se considera que:

*El concepto de contingencia... se vio reducido unilateralmente a la relación entre el estímulo consecuente y la respuesta y a los efectos cuantitativos futuros sobre ésta. Las relaciones de condicionalidad recíprocas entre*

*conducta y ambiente, fundamentales en el análisis de las interacciones que definen al campo de eventos que estudia la psicología, se desvirtuaron en la búsqueda de relaciones temporales entre estímulos y respuestas... (Ribes y López, 1985, p. 32)*

En el caso del enfoque interconductual de Ribes y López (1985), contingencia siempre implica una relación de condicionalidad, esto es como dependencia recíproca entre dos eventos tal como se hace explícito en la siguiente cita:

*Dado que el concepto de contingencia, tomado en su integridad cuando se aplica al campo de la conducta operante o de cualquier otra forma de interacción entre eventos significa dependencia recíproca entre eventos, y dependencia no necesariamente referida a su presentación sino también a las propiedades funcionales de los mismos, consideramos que puede ser recuperado para describir las interacciones organismo-medio ambiente y su organización diferencial en términos de relaciones de campo. Ribes y López, 1985, p. 52).*

# Desligamiento funcional

Considérense las siguientes situaciones: Independientemente de la situación en que se encuentre, cuando un infante tiene sueño, se duerme; Para muchos no hay duda de que el dicho popular “los niños y los borrachos dicen la verdad”, en general es correcto; En los noticieros se puede ver que un personaje político dice “estoy consternado por los hechos ocurridos” pero nada en él parece indicar tal consternación; en contraste, una madre que perdió a su hijo al estar consternada llora, grita, mueve bruscamente sus manos, entre otras cosas sin importarle quién esté presente; Hay personas que se comportan de manera muy normal aunque se las “esté llevando el tren”. Resaltamos que los ejemplos proporcionados varían entre sí porque el desligamiento, como se verá, puede ocurrir de manera diferente.

Por un lado, se observa que algunas veces las personas (no solamente los niños) reaccionan de manera directa, literal, sin tapujos, sin restricciones de urbanismo, de manera "bronca", sin “pelos en la lengua”, con “franqueza” ante las situaciones que se les presentan. En estos casos, si se ve a una persona gorda, le dicen gordo, si tienen la vejiga llena se orinan en el lugar que estén, si algo que prueban no les gusta lo escupen, si se ve a una persona con alguna deformidad corporal la observan con los “ojos bien abiertos”. En el otro extremo, se sabe de personas que ante situaciones como las descritas, aparentan estar en una situación diferente, no respondiendo de manera directa a lo que presencian. Tal es el caso de algunos actos de políticos, de la gente civilizada, de las personas educadas, cultas o intelectuales. Una situación común es que cuando los amigos van al sanatorio a ver al hijo recién nacido de una amistad, le dicen: ¡Qué bonito

está! cuando lo que ven es una persona de cabeza descomunal, con la piel de color morado y hasta con escamas, párpados hinchados y chilla como un gato. ¿Los adultos están mal y los niños están en lo correcto? Otro ejemplo, ayudará al entendimiento del desligamiento.

Antes de las dos de la tarde se le dice a un compañero de trabajo: ¿No se te antojan unos tacos de barbacoa? Es probable que diga “Cállate, se me hace agua la boca”. ¿Cómo es posible que se le haga agua la boca –salive en abundancia- ante lo que escuchó? Lo que se le dice puede considerarse como un estímulo auditivo y el compañero responde como si fuera un estímulo gustativo. Pero no está loco, nadie lo pensaría. Lo que ocurre es que ante el estímulo auditivo, responde “como si” estuviera ante la presencia de los tacos (se los imagina) y entonces saliva. En este caso, se puede considerar que responde de manera “indirecta” ya que el taco no está en su boca pero saliva ante el sonido “taco”. Esta forma de responder “indirecta”, que es muy usual, ocurre porque en ocasiones pasadas alguien le dio a probar los tacos y dijo el sonido “taco”. Nuestro amigo sintió en su lengua el taco, salivó y escuchó el sonido “taco”. El taco y el sonido “taco” se presentaron de manera más o menos simultánea. La repetición de estas circunstancias permite que en un momento dado, nuestro amigo empiece a salivar ante el sonido “taco”. No está loco, sólo responde ante las propiedades de un estímulo como si estuviera presente otro estímulo (el taco) que es el que originalmente producía la respuesta de salivar. Sin embargo, nadie se come el sonido “taco”, lo que se come es el taco.

Hechos como el anterior fueron estudiados por Pavlov y los denominó reflejos condicionales (ver p. ), eventos que son frecuentes en el comportamiento humano: Cuando se está esperando una llamada importante, el “corazón brinca” ante el timbre del teléfono; Al oír pisadas, de cierto tipo y ritmo de los sonidos, el niño empieza a moverse entusiasmado; El jefe viene con una jeta horrible y un empleado se pone a temblar antes de que le diga algo; Si se detecta un olor a quemado, se empieza a buscar rápidamente qué es lo que se está quemando: Se aproxima una ola inesperadamente grande y la persona se aprieta las fosas nasales; ¡etcétera!

Como puede verse, en todos los ejemplos anteriores, la persona reacciona a un estímulo como si estuviera presente otro: le "brinca el corazón" ante el timbre; el niño se mueve entusiasmado ante los ruidos de las pisadas; ante el olor se empieza a buscar lo que se quema; y se aprietan las fosas nasales cuando se ve la ola. Se puede decir que dichas respuestas son indirectas en tanto que no se está respondiendo ante la voz de la persona cuyo llamado se está esperando; en infante no responde ante la vista de su mamá; el empleado no está respondiendo al regaño de su jefe; no se responde ante la vista de lo que se está quemando; y el nadador no responde al agua que se le mete en las fosas nasales, respectivamente.

Reaccionar de manera indirecta es ejemplo del *desligamiento funcional*. En tal caso, la persona además de reaccionar de manera directa al OE presente (timbre, pisadas, jefe, olor y ola) también responde ante dicho objeto como si tuviera las propiedades de otro OE, ampliando de esta manera su forma de

responder. Por ejemplo, ante la palabra tacos además de escucharla, también se saliva; no nada más se detecta el olor a quemado, la persona se levanta para buscar de dónde proviene dicho olor.

Sin embargo, a diferencia de las respuestas biológicas, las respuestas indirectas, desligadas, se caracterizan por su mayor plasticidad. Esto quiere decir que la persona puede responder específicamente ante la presencia de ciertos OE o bien, puede responder a otros OE. Si se está en casa de una amiga y suena el timbre de su teléfono, la persona que espera la llamada importante, puede no "brincarle el corazón" y decirle a su amiga que conteste. Si las pisadas pierden intensidad (la persona se está alejando), el infante en lugar de entusiasmarse puede empezar a llorar. Si el jefe viene con una jeta horrible pero buscando con la vista hacia otro lado, el empleado puede no ponerse a temblar y seguir haciendo su trabajo tranquilamente. Si el olor a quemado que se detecta es del arroz, la persona puede pedir a quien cocina que vea la parrilla pero no busca lo que se quema. Finalmente, si la ola está a más de 10 metros, puede hacer muchas cosas. Por esto, Ribes y López argumentan que:

*"El desligamiento es esencial para definir la conducta psicológica o interconducta, pues lo que la distingue del comportamiento biológico es su plasticidad interactiva con el ambiente" (Ribes y López, 1985, p. 58)*

El desligamiento, esto es, responder de manera ampliada ante un OE, puede ocurrir de cinco formas, cada una más compleja que la anterior. Ante la presencia de un mal olor, la respuesta directa (biológica) es olerlo, en este caso no hay desligamiento y por tanto, no se considera un comportamiento psicológico.



A partir de la respuesta de oler, pueden formarse distintas formas del comportamiento psicológico. Dado que en otra sección se describen de manera extensa los cinco niveles de desligamiento (ver funciones p. ), en este caso se presenta sólo un ejemplo de ellos. Ante la detección de un olor la persona puede a) decir de qué se trata; b) hacer algo específico como cerrar la ventana para dejar de oler o buscar la fuente de ese olor; c) aparentar que no detecta ese olor y sí en cambio percibe el perfume de la persona que está a lado; d) describirle a otra persona lo que está oliendo para verificar si la otra persona también lo huele; o bien, e) en el momento de detectar el olor piensa en la creación de un equipo detector de humo. Como se puede considerar, en esta ejemplificación si bien el OE es el mismo y la respuesta directa de la persona ante el olor es la misma, en cada caso, la respuesta es más amplia, dado el desligamiento implicado en cada ocasión. Por esto, Ribes y López (1985) apuntan:

*"La conducta biológica se convierte en interconducta en el grado en que las respuestas particulares se desligan funcionalmente de sus formas filogenéticamente determinadas, de reactividad biológica más o menos fija" (p. 58)*

# Diacronía

Alguien dice: Desde el primer momento sabía que todo esto pasaría. ¿Cómo diablos fui a caer? Cuando lo dice, se escuchan las palabras diacrónicamente, una a una, una después de otra. No se oyen simultáneamente. De hecho, eso no podría ocurrir a menos que 14 personas estuvieran presentes y cada una de ellas pronunciara al mismo tiempo una de las 14 palabras. Y si esto ocurriera, no se entendería nada al oír 14 sonidos diferentes al mismo tiempo.

El esquema de la causación lineal  $E \rightarrow R$  es diacrónico. Además, supone que sólo existe *un* estímulo, identificado como causal y posteriormente sólo ocurre *una* respuesta, identificada como efecto.

# Elementos Morfológicos de una función

En una función pueden distinguirse tres tipos de elementos a partir de sus propiedades.

La diferencia de ver que una niña está a punto de llevarse a la boca una canica o de que esa niña bostece, marca la distinción de la respuesta ante un evento con propiedades organísmicas (llevarse la canica a la boca), identificado por el símbolo  $P_o$  <sup>5</sup>, o un evento que sólo tiene propiedades fisicoquímicas (bostezar), identificado por el símbolo  $P_{fq}$ . Es importante notar que los eventos con propiedades organísmicas necesariamente tienen propiedades fisicoquímicas. La diferencia está en que los eventos con propiedades organísmicas afectan en tanto conducta, la conducta de otro individuo. Usualmente, el adulto que ve que la niña está llevándose la canica a la boca, hace algo inmediatamente para evitarlo. Pero cuando la niña bosteza puede o no hacer algo. El evento con propiedades organísmicas siempre incluye una reacción específica del individuo al que afecta, en este caso, al adulto que ve a la niña.

Al respecto, Ribes y López (1985) definen que:

*"Por propiedades organísmicas entendemos todas aquellas dimensiones de estímulo producidas por un organismo que afectan como conducta a otro organismo. En consecuencia, los eventos organísmicos incluyen siempre alguna*

---

<sup>5</sup> En la obra de Ribes y López (1985), para las propiedades morfológicas organísmicas, fisicoquímicas y convencionales de una función, se emplean los símbolos  $O$ ,  $\emptyset$ ,  $\bar{O}$ , respectivamente. Para facilitar su identificación, en esta obra se emplea una simbología diferente.

*forma de movimiento o acción de un organismo que afecta, en tanto conducta, a otro"* (pp. 56-57).

En muchas ocasiones, cuando una persona se cae, puede parecer motivo de risa por las extrañas y desesperadas acciones que realiza la persona que está cayendo. Reírse ante este tipo de eventos es muy propio de los niños. Pero, no es extraño que si quien cae es una persona a quien se le quiere mucho, se le respeta o se le tiene miedo, la persona que presencia la caída, muy posiblemente trate de ayudarlo inmediatamente (propiedad organísmica,  $P_o$ ) y no se ría. Si se contiene la risa, puede señalarse la presencia de la propiedad convencional ( $P_c$ ), esto es, mantenerse serio. En este caso, como en todos, el individuo responde a las propiedades fisicoquímicas del evento ( $P_{fq}$ ) que corresponde a la persona cayendo y realizando acciones inesperadas. Pero, en este caso, la persona se mantiene seria ( $P_c$ ) y trata de ayudarla de inmediato ( $P_o$ ). Ejemplos de interacciones que no poseen la propiedad convencional se observan en los infantes y niños pequeños que se duermen en público en el momento en que les da sueño. Por el contrario, un evento con claras propiedades convencionales es la mamá que sonríe cuando está cambiando el pañal de su hijo que acaba de defecar normalmente, después de haber tenido una infección estomacal.

Esta propiedad convencional es muy importante para la convivencia social. Si el ser humano no pudiera responder con esta propiedad, podrían ocurrir con cierta frecuencia los siguientes casos: Un médico que vomita al ver los hongos que su paciente tiene en el pie; Un ajustador de seguros que se "congela" al ver la forma en que quedó el carro accidentado; Un cocinero que observa impasible un

cabello que está en la sopa que está sirviendo; Una persona que insulta a otra que va en el camión y a quien le huelen muy mal las axilas; entre muchas otras situaciones. Estas personas no responden convencionalmente, responden sólo a las propiedades fisicoquímicas de los objetos y eventos con los que interactúan. Lo mismo ocurre con las personas que, ante el embotellamiento, tocan el claxon repetidamente (un claxon no mueve los carros); estacionan su carro en doble fila u ocupan más de un cajón al estacionarse; invaden con el carro el área peatonal cuando les toca el alto; cruzan corriendo la avenida sin hacer uso del puente peatonal que está enseguida; dejan el carro del supermercado en medio del pasillo o bien; dan vuelta con el carro sin accionar la luz direccional; irrumpen en un cuarto que no es el suyo, sin tocar antes de entrar; estornudan sin taparse la boca; contestan su teléfono celular en medio de la película en el cine o estando en clase o concierto; prenden un cigarro mientras otras personas siguen comiendo en la misma mesa; y la lista es larga. Todas estas respuestas son ejemplo de respuestas directas, no convencionales.

Es interesante, y congruente con la teoría interconductual, que este tipo de eventos se observen más frecuentemente en los niños, adolescentes, ancianos y en poblaciones donde el grado de desarrollo de su cultura no es muy alto. Los niños y adolescentes no responden fácil y consistentemente a la propiedad convencional de los eventos. Los ancianos, en ocasiones dejan de responder a dichas propiedades. En las poblaciones en las que el desarrollo cultural no es primordial, la respuesta con y ante propiedades convencionales puede no ocurrir frecuentemente. Otros ejemplos de esto se observan cuando en un evento musical

o en el cine, las personas siguen hablando entre ellas aun cuando el evento haya iniciado; aplauden antes de que termine el segmento musical o el acto teatral; transitan rápidamente por el museo sin apreciar lo que se exhibe; hablan indiscriminadamente de "tú" a todas las personas o les dicen "mijo", "mija"; entre otros.

Con base en lo anterior, puede argumentarse que un evento, aun cuando tenga las tres propiedades, puede afectar a las personas de manera distinta. Imagine, por ejemplo, que un señor repentinamente vomita en un restorán. Su esposa, su hijo pequeño, el mesero, el dueño del local y otros clientes están presentes. Es probable que las propiedades morfológico-funcionales de las reacciones de cada uno sean diferentes. Todos ven el acto de vomitar ( $P_{fq}$ ), esto es, responden a las propiedades fisicoquímicas. La esposa se espanta ( $P_o$ ), el niño se ríe, respondiendo sólo a las propiedades fisicoquímicas de la cara de su padre. El mesero corre por algo para limpiar ( $P_o$ ) y el dueño voltea a ver al resto de los clientes ( $P_o$ ) para calmarlos pues le preocupa que crean que los alimentos servidos hayan causado tal evento. En otras palabras, ante un objeto o evento, la respuesta del individuo puede tener una, dos o las tres propiedades morfológicas y esto en gran medida depende del grado de desarrollo psicológico. Reaccionar ante las propiedades fisicoquímicas de los objetos o eventos, es la manera más simple y, estrictamente es natural. Interactuar organísmicamente supone cierto grado de desarrollo más complejo que el anterior. Y la interacción ante y con propiedad convencional es la manera psicológicamente más compleja.

La forma en que Ribes y López (1985) manifiestan lo anterior es la siguiente:

*"Es conveniente hacer dos observaciones sobre las propiedades morfológicas de los elementos que participan en una función estímulo-respuesta. En primer término, el que un objeto de estímulo posea una morfología de tipo convencional, no excluye la acción de las demás propiedades contenidas (organísmicas y/o fisicoquímicas), de modo tal que un mismo objeto, como estímulo, puede afectar funcionalmente con base en las tres propiedades simultánea o sucesivamente a un individuo particular." (p. 57).*

Lo anterior no indica que la interacción de una persona sea correcta o no ya que este es un criterio diferente. Si la persona se estaciona en doble fila, es sancionable socialmente pero psicológicamente, sólo puede decirse que la persona reacciona ante las propiedades fisicoquímicas, espaciales y temporales del lugar donde considera que puede estacionar el automóvil que conduce.

Puntualicemos. La interacción biológica y psicológica no puede declararse como correcta o incorrecta dado que éstos son términos sociales y pertenecen a niveles de análisis diferentes. ¿Es correcto o incorrecto que un bebé se duerma en brazos de su madre, en medio de una reunión? ¿Es correcto o incorrecto que un alumno vea el examen de su compañero para contestar lo que no sabe? ¿Es correcto o incorrecto que el adolescente no conteste el saludo del padre que llega a casa? En el primer caso, no se puede argumentar el criterio de correcto o incorrecto. En el segundo, puede o no argumentarse. En el tercer caso, es difícil

que el padre no lo afirme. Pero es importante enfatizar que asignar la propiedad de correcto o incorrecto, bajo ningún caso obedece a un criterio psicológico, en todo caso, sería un criterio social.

En términos psicológicos, todo evento que tenga la propiedad convencional, necesariamente involucra también un elemento no-organísmico. Pero los eventos cuya propiedad es organísmica pueden o no poseer la propiedad convencional. Por ejemplo, Teocracio puede saludar amigablemente ( $P_c$ ) a un vecino que tiene un ojo de vidrio sin que esto cause una manifiesta reacción fisicoquímica ( $P_{fq}$ ) en Teocracio. Las propiedades no-organísmicas, también llamadas fisicoquímicas, son todas las dimensiones de los objetos y eventos a los cuales el individuo puede responder sensorialmente y que hacen contacto directo (respuestas táctiles, odorativas, gustativas y auditivas) o a distancia (respuestas visuales).



# Evolución de estímulo

En la psicología interconductual siempre que se hace referencia a la respuesta del individuo, implícita o explícitamente se considera al objeto de estímulo con el que interactúa. Para su descripción podemos conceptualmente separar las acciones del individuo y las del objeto de estímulo. Con base en esta licencia analítica, considérense dos situaciones: a) Una persona adulta levanta un garrafón lleno de agua, empleando ambas manos; b) La misma persona, en otra ocasión, levanta el garrafón vacío con una sola mano. En estos casos se muestra de manera explícita la descripción de la respuesta (levantar) y la del objeto de estímulo (garrafón, que está hecho de plástico transparente). Pero la interacción es diferente en cada caso: a) garrafón lleno – levantar con ambas manos, y b) garrafón vacío – levantar con una sola mano. La diferencia de las interacciones sugiere que la persona tiene experiencia para levantar garrafones y que su comportamiento (levantar) se adecúa a las condiciones que están presentes en el objeto de estímulo (garrafón). ¿Esa persona siempre ha levantado un garrafón de esas formas? Se supone que no. Es argumentable que la persona ha aprendido a levantar garrafones de acuerdo a muchas circunstancias, una de ellas ha sido observando si el garrafón está lleno (pesa más) o vacío (pesa poco). Un garrafón es un objeto de estímulo que al estar lleno o vacío requiere de una acción diferente para ser levantado y esto supone la evolución del estímulo a partir de una primer experiencia, supongamos, el garrafón vacío. ¿El garrafón “determina” el tipo de acción o es la persona la que determina el tipo de acción al observar el garrafón? La psicología interconductual considera que es una “acción” recíproca, en la que la interacción

de los elementos (respuesta y objeto de estímulo) es el ajuste a las condiciones del objeto y de la persona.

Otro ejemplo. Un alumno de primer año de primaria aprende a escribir con un lápiz. Posteriormente, teniendo el lápiz en la mano, sigue el ritmo de una canción golpeando el lápiz contra la mesa de su casa. Cuando su hermano le pregunta dónde está su mamá, sin decir palabra, el alumno señala con el lápiz la recámara de su casa. En otra ocasión, el alumno está leyendo su libro de ciencias naturales y al sentir comezón en la cabeza se rasca con el lápiz. En otra circunstancia, al ver que su compañero de banca ponía su mochila en el área que le correspondía, puso su lápiz en la mitad del mesabanco y le dijo a su compañero: tus cosas deben estar del otro lado del lápiz. Este lado es mío. El alumno de este ejemplo siempre es el mismo pero sus respuestas varían con relación al mismo objeto de estímulo (lápiz). Este caso ejemplifica cómo el lápiz se usa para escribir, para seguir el ritmo de una canción, para indicar una dirección, para rascarse, para delimitar un área. El ejemplo denota que la evolución del uso del lápiz (objeto de estímulo) para el alumno incluye al menos cinco formas (ajustes funcionales) diferentes. Sin embargo, esto no indica cuál fue la primera forma de interacción que el alumno aprendió. Establecer la cronología (historia) de las diferentes formas de actividad requeriría de otros elementos. Aquí sólo se denota la forma en la cual se puede considerar y asumir la evolución del OE y, consecuentemente, las distintas formas de responder ante un mismo OE.

En otras palabras, el análisis de la evolución del estímulo devela el(los) tipo(s) de interacción que existe(n) en un sujeto específico. Dicha evolución es

individual. El hecho de que para un individuo exista cierta evolución de un OE, no significa que la misma haya ocurrido para otro u otros individuos aun cuando hayan compartido las mismas situaciones, como ocurre en el ámbito familiar o escolar.

Aquí, es necesario puntualizar dos aspectos mediante las citas siguientes.

1. *"A primera vista puede requerirse algún esfuerzo intelectual para apreciar cómo un objeto físico-químico, que en su estado aislado es considerado como una cosa inerte, ejecuta acciones.*

*Pero este argumento se acepta cuando tal objeto es parte de un evento psicológico en tanto interactúa con el organismo. Reflexiónese, por ejemplo, cuánto contribuye una roca, mediante sus numerosas propiedades, a la conducta de percibir y juzgar de un geólogo. Puede ser útil considerar también que cuando los físicos o astrónomos estudian los eventos gravitacionales están forzados a describir el campo en términos de la mutualidad de la conducta de cada cuerpo inerte".* (Kantor y Smith, 1975, p. 35).

Y en segundo término:

2. *"La evolución del estímulo hace referencia a las variaciones que un estímulo particular ha tenido en el pasado como elemento de funciones estímulo-respuesta."* (Ribes y López, 1985, p. 45).

# Función (de Estímulo - Respuesta)

A diferencia de otros enfoques conductistas, el interconductismo establece como objeto de estudio la interacción formada históricamente entre el medio ambiente y el individuo. Con base en esta definición, Ribes y López (1985) proponen la clasificación de cinco formas interactivas diferentes, con base en la complejidad con que ocurren. Una interacción supone la interacción particular de los estímulos del medio y de las respuestas del individuo. Dichas relaciones son formas de mediación (contacto) de las contingencias entre ambos elementos participantes de la interacción.

El término función se ha usado en psicología de distintas formas. Wolman (1984) registra siete significados diferentes. Posiblemente, los dos más usuales son los empleados por el conductismo skinneriano y por el funcionalismo fundado por James y Dewey. El primero supone la variación de un elemento a partir de otro. Esto puede considerarse en la proposición siguiente.

$$R = f(E)$$

que se lee como la respuesta está en función del estímulo. Los cambios en la R están en función de los cambios que se operen en el E. Como puede considerarse, en este planteamiento de tipo matemático, la R es la variable dependiente y al E es la variable independiente. En este enfoque, dicha variable independiente es manipulada por el experimentador que observa sus efectos en las respuestas del individuo.

Una nota interesante es que quien bautizó al funcionalismo fue hecho por Titchener en 1898 cuando atacó la postura de Dewey, contrapuesta al

estructuralismo. El funcionalismo se caracterizó por abordar una gran diversidad de fenómenos aunque en todos ellos destaca el significado de función como el ajuste del organismo a su ambiente, siguiendo la teoría de Darwin. En este sentido, el empleo de función se refiere a un proceso y se interesa en el "cómo", no en el "qué" de la actividad.

La forma en la que en el interconductismo se entiende el término función, es simplemente como sinónimo de acto (acción). Pero, por ejemplo, una acción contextual es mejor nominarla como interacción contextual o, mediante la expresión sinónima: función contextual. El ejemplo de la forma en que se emplea el término función, lo proporcionan Kantor y Smith (1975):

*Cuando el niño nace, existen toda clase de objetos con los cuales eventualmente interactuará. Pero hasta que el niño entre en contacto con un objeto particular, obviamente ni el objeto ni el niño hacen algo respecto uno del otro. El niño no tiene un sistema reactivo con respecto al objeto y el objeto no tiene una función de estímulo para él. En otras palabras, los dos existen totalmente fuera de cualquier situación o interacción psicológica (p. 40).*

En general, cualquier persona acepta sin chistar la proposición de que un individuo realiza actos o actúa. El problema surge cuando se le dice que los objetos también actúan. Los ejemplos, nuevamente, los exponen Kantor y Smith (op. cit.)

*Una rata muerta que está en el camino de una persona, le provoca náuseas.*

*Cuando se llega a ver una rosa, ésta produce una respuesta agradable.*

*Debemos añadir que debe ser una rosa fresca ya que si está marchita, producirá una respuesta diferente. La calificación 5 en el examen de un estudiante, le genera una respuesta de depresión. No hay duda de que el secreto de esta acción por parte del objeto radica en el hecho de que es recíproca a la acción por parte del individuo en un campo conductual (p. 40).*

Las cinco funciones de estímulo-respuesta propuestas por Ribes y López (1985) se exponen a continuación. En este caso único, no están ordenadas alfabéticamente, sino con base en su complejidad creciente.

# Función Contextual

Este tipo de interacción es la más sencilla en términos psicológicos dado que el individuo sólo responde a lo que ocurre. Por ejemplo, ve la cortina que hay en su ventana, oye cuando alguien dice su nombre, huele el perfume que usa otra persona que pasa cerca, observa un sembradío sin saber de qué es, entre muchas otras actividades cotidianas.

Como puede considerarse, el individuo responde ante el objeto de estímulo (OE) pero dicha interacción no modifica en modo alguno al OE. Si no ocurre nada extraordinario, una persona siempre podrá ver su equipo de música en el mismo lugar, del mismo color, tamaño y forma. Dicho OE tiene propiedades temporales y espaciales relativamente invariantes. El equipo es visto de acuerdo a dichas propiedades y la respuesta de verlo, no lo modifica. Puede ser que la persona lo vea con forma y tamaño diferente al estar sentado, al verlo de lado o, si es una persona muy observadora, mientras se acerca al equipo para prenderlo, posiblemente lo vea cada vez más grande.

Este cambio de tamaño es un aspecto que pocas personas aprecian como tal. Una forma interesante de comprobar este cambio de tamaño, según se aproxima el individuo a un objeto, se puede realizar de la manera siguiente. Supóngase que Siricio está viendo su equipo de música que está frente a él a unos cuatro metros. En este punto, toma una fotografía del aparato, ubicándolo en el centro de la pantalla de la cámara. Después da un paso hacia el equipo y saca otra foto del equipo. Esta acción la repite después de cada paso hasta que llegue a estar a unos 30 cm del equipo, punto en el que toma la última fotografía. En el

momento en que revise la serie de fotografías tomadas, apreciará cómo cambia el tamaño, pareciendo ser más grande cada vez hasta el momento en que sólo aparezca una parte del equipo. Este cambio de tamaño parece imperceptible a la vista pero la respuesta sensorial siempre está ligada a las propiedades del equipo.

Estos cambios sensoriales forman parte de la cotidianidad y el individuo se ajusta a dichos cambios respondiendo perceptualmente de manera relativamente invariante. Esto es, Siriaco saluda a su amigo que está a unos 10 m aunque el tamaño con que lo percibe sea sensiblemente más pequeño que cuando están frente a frente. La respuesta sensorial de ver al amigo es variante de acuerdo a la distancia entre él y su amigo pero la respuesta perceptual-psicológica es relativamente invariante. Este aspecto se conoce como constancia perceptual ante la variación sensorial.

En este sentido, se argumenta que las propiedades relativamente invariantes del OE delimitan las propiedades espaciotemporales de la respuesta pero en todo caso, ésta es inefectiva para alterar la ocurrencia de los OE o de sus propiedades.

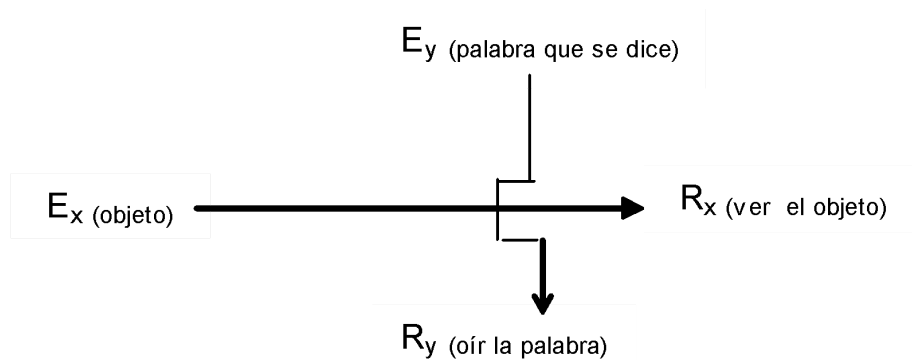
¿Pero acaso ésta no es la forma natural de responder ante el equipo de música o cualquier otro objeto? Como se analizó en el ejemplo de Siriaco, la respuesta de percibir algo, incluye dos respuestas diferentes y una de ellas se forma mediante un procedimiento que posiblemente no sea explícito. Las únicas respuestas que pueden llamarse naturales son aquellas que siempre son relativamente iguales y que el individuo realiza sin necesidad de experiencia alguna. Por ejemplo, la presencia de alimento en la lengua produce la respuesta



natural de salivar. Ante cualquier objeto al que la persona esté expuesta, ésta responderá naturalmente mediante la visión. Cualquier objeto que esté al alcance, podrá ser tocado, siendo ésta una respuesta natural. Tales respuestas de salivar, ver y tocar, son factibles dados los sistemas reactivos (de respuesta) que posee el individuo y siempre ocurrirán de manera invariante, a excepción de que ocurra alguna alteración o daño de tipo biológico. La persona saliva, ve y toca pero no identifica qué es, simplemente lo detecta como un objeto de estímulo. Esta primera respuesta es de tipo *sensorial* y no forma parte del comportamiento psicológico pues se trata de un comportamiento biológico.

La formación de una interacción contextual, que implica la inclusión de una segunda respuesta que acompaña a la respuesta sensorial, ocurre de la siguiente manera. Imagine que Randolph es un infante que está viendo algo. Llamemos  $E_x$  al objeto y  $R_x$  a la respuesta visual (sensorial). En el momento en que lo está viendo, su madre le dice "sonaja", lo cual es un estímulo que podemos nominar como  $E_y$  y la respuesta a éste es  $R_y$ . Así, el objeto es condición para que el infante lo vea ( $E_x \rightarrow R_x$ ) y la palabra dicha, es condición para que el infante la oiga ( $E_y \rightarrow R_y$ ). La interacción entre el infante, el objeto y lo que dice la madre, se configura temporalmente como se ilustra en la Figura 1 en la que la línea "quebrada" indica que no hay relación entre ambos estímulos y respuestas.

Figura 1



Es usual que tal acción se repita muchas veces en el hogar hasta que el infante interactúe de la siguiente manera:

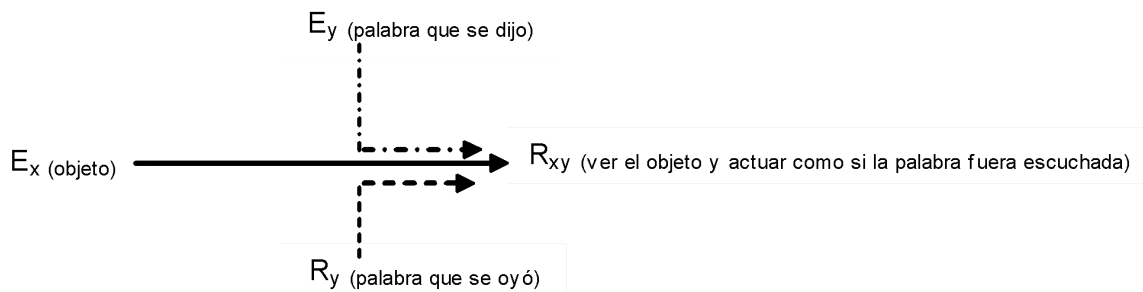


Figura 2

En esta Figura 2, las líneas discontinuas indican que cuando esté presente el objeto  $E_x$ , ocurrirá la  $R_{xy}$ . Además, esta respuesta integrada, ahora, no sólo se da ante la visión del objeto sino también puede ocurrir cuando la mamá dice al infante ¿Dónde está la sonaja? El infante responde auditivamente a la palabra sonaja y busca con la vista el objeto dado que su respuesta visual ante la sonaja ( $E_x$ ) ahora tiene un nuevo componente auditivo ( $E_y$ ). Como puede considerarse, la respuesta  $R_{xy}$  ocurre ante la presencia de  $E_x$  o bien de  $E_y$ .

En términos teóricos se argumenta que el  $E_x$  (sonaja) contextualiza a  $E_y$  (palabra que se dice) ya que inicialmente la madre dice "sonaja" sólo cuando el objeto está a la vista del infante. Es inusual que la madre que quiere enseñarle a hablar a su hijo,

diga "perro" cuando no hay ninguno a la vista. En general y de manera intuitiva, los adultos aprovechan las situaciones que dan contexto a nuevas respuestas.

Puntualizando, la respuesta de ver ( $R_x$ ) sólo ocurre cuando el objeto ( $E_x$ ) está presente, en otras palabras, es condicional a la presencia del objeto. De igual forma, la respuesta de oír ( $R_y$ ) sólo ocurre cuando la madre dice la palabra, lo cual constituye un estímulo acústico ( $E_y$ ) para el infante. La interacción reiterada auspicia la formación de la nueva respuesta  $R_{xy}$ .

Es pertinente aclarar que la relación entre  $E_x - R_x$ , así como la de  $E_y - R_y$  es directa, esto es, ante la estimulación fótica se responde visualmente y ante la estimulación acústica se responde auditivamente. Pero, como se ve en nuestro ejemplo, si ocurre el estímulo fótico ( $E_x$ ) éste no entra en contacto directo con la respuesta auditiva ( $R_y$ ) pues la palabra no es dicha. Por lo cual, en este caso, la  $R_{xy}$  no está en relación directa con  $E_y$  (estímulo auditivo). La relación se hace posible gracias a la mediación de contingencias, esto es, dada la relación que se forma entre el objeto visual ( $E_x$ ) y la respuesta resultante ( $R_{xy}$ ). Por tanto, lo que se denomina como función contextual, significa la integración de dos segmentos estimulativos ( $E_x - y - E_y$ ) en una unidad, representada por las propiedades  $x$  de  $R_{xy}$  y de  $R_x$ . Ribes y López (1985) lo expresan de la siguiente forma:

*"...la función contextual describe una forma de organización psicológica en la cual una forma particular de respuesta  $R_{yx}$  es condicional a dos estímulos, en forma directa con uno de ellos ( $E_y$ ) y de manera indirecta al otro ( $E_x$ )" (p. 114).*

La interacción del infante entonces, se puede describir como la respuesta ( $R_{xy}$ ) que es condicional a dos estímulos ( $E_x - E_y$ ). Una gran parte de las interacciones tempranas del infante son de este tipo y a partir de estas sencillas relaciones, pueden formarse interacciones psicológicas más complejas.

Las características de la respuesta en una interacción contextual, son condicionales a la respuesta directa que ocurre, dadas las propiedades físico-químicas del OE. En otras palabras, en nuestro ejemplo la respuesta visual depende totalmente del tamaño, color, forma, etc. que tiene la sonaja. Y la respuesta auditiva depende de los sonidos propios de la palabra dicha "sonaja". La respuesta resultante,  $R_{xy}$ , está ligada a las propiedades de ambos estímulos. De esta manera, cuando el infante ve la misma sonaja o una similar, en tanto que posee propiedades físico-químicas semejantes, interactuará con ella a partir de una respuesta integrada  $R_{xy}$  y, de igual forma, si otra persona le dice al niño esa palabra, sin que esté presente una sonaja, será posible que la respuesta integrada del niño sea  $R_{xy}$ .

Pero tales interacciones, aunque son muy usuales en la edad temprana, éstas siguen formándose aunque posiblemente en menor frecuencia durante toda la vida de un individuo. Por ejemplo, recuérdese la situación más reciente en la que se ha visto a un niño cuyo nombre se desconoce. Es obvio que se puede distinguir que se trata de un niño con características propias ( $E_x - R_x$ ) y se interactúa con él a partir de dichas propiedades. Si en algún momento posterior, se escucha ( $R_y$ ) que alguien dice ( $E_y$ ) el nombre de ese niño, en ese momento, a la

interacción se agrega otro elemento ( $E_y - R_y$ ). A partir de entonces, ante el niño, podrá ocurrir la respuesta integrada  $R_{xy}$ , no sólo  $R_x$ , como en el primer momento.

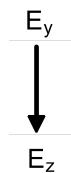
Gracias al surgimiento de esta relación espacio-temporal, establecida mediante la relación contingente de  $E_x$  (el niño, en nuestro ejemplo) respecto a  $E_y$  (el nombre que se le dice), puede entenderse mejor como parte de un conjunto de interdependencias.

En este tipo de interacciones, el individuo es mediado (puesto en relación) por las relaciones entre los objetos de su medio y por tanto, dicha interacción no afecta en modo alguno a los objetos. En el ejemplo de la sonaja, ni ésta ni la voz de quien habla se ven afectados por la interacción del infante ante los dos OE. El individuo sólo responde, es reactivo, a dichos OE sin que su respuesta afecte o modifique dichos objetos.

### **Sobre los diagramas**

Un aspecto importante en este escrito es que en los diagramas se presenta siempre el objeto de estímulo ( $E$ ) y la respuesta ( $R$ ) respectiva. En la obra de Ribes y López (1985), en ocasiones se omite en el diagrama la  $R$ , dado que los autores de manera explícita consideran que con ello se busca la simplicidad expositiva (ver p. 167) y a veces se omiten otros elementos dado que "En el caso de la esquematización de las formas de mediación representativas de cada nivel de función estímulo-respuesta, prescindiremos de todos los elementos de respuesta y de estímulo que no sean esenciales para captar visualmente la relación implicada." Ribes y López (1985, p, 67). Pero la lectura para el lector no

avezado puede no ser sencilla. Así, por ejemplo, los diagramas de la página 122 muestran lo siguiente:



Pudiendo ilustrarse mediante los tres diagramas siguientes:

a)



Gracias a la relación temporal repetida entre ambos segmentos, ocasionalmente, se tendría:

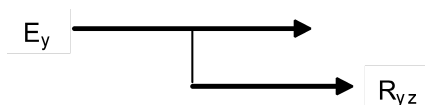
b)



O incluso, puede ocurrir que la  $R_{yz}$  se presente antes de que ocurra el  $E_z$ .

De esta forma:

c)



El segundo diagrama de esa página 122, se presenta de la siguiente forma:



Pudiendo representarse mediante los dos siguientes diagramas:

a)



Y eventualmente obtener la siguiente forma:

b)



El tercer y último diagrama de esta misma página, está más abreviado. Originalmente se muestra de la forma en que aparece en la Figura 3, aunque hay que indicar que la línea externa que une a  $E_y$  y a  $E_z$ , no debe aparecer, pues la flecha que las une internamente, es bidireccional, señalando con esto la interacción entre ambos estímulos y esto puede hacerse con los demás elementos.

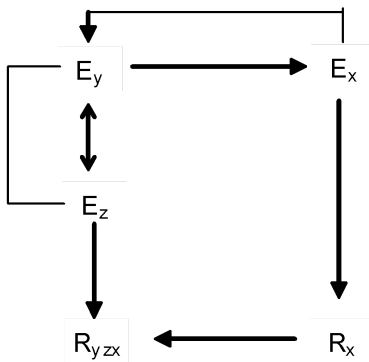


Figura 3

En el diagrama alternativo, de la Figura 4, se ilustra la posibilidad de que a una respuesta integrada ( $R_{xy}$ ), se agregue una nueva relación con un tercer estímulo  $E_z$ . De esta forma, ante la presentación de uno de los estímulos ( $E_x$ ,  $E_y$ ,  $E_z$ ), puede ocurrir la nueva respuesta integrada  $R_{xyz}$ . En cada caso, indicado en la figura con el numeral 1, 2 ó 3.

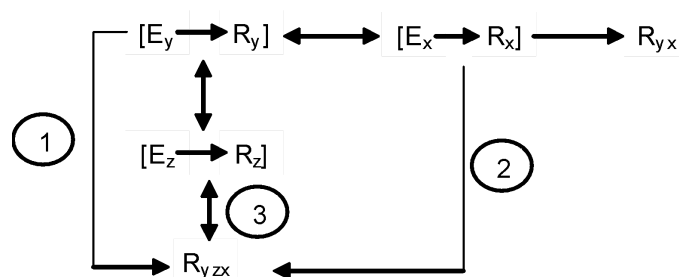


Figura 4

En su obra, Ribes y López presentan tres subcasos de este tipo de interacción mismos que se describen a continuación.

### Subcaso: Interrupción

El primer caso es el de *interrupción* y que se ilustra fácilmente con la conducta supersticiosa. En este caso, la diferencia estriba en que un  $OE_z$ , que no es condicional de otro  $OE_x$ , se presenta de manera independiente, pudiendo dar lugar a que el individuo forme una relación entre estos dos OE. Siguiendo nuestro ejemplo, si la sucesión  $EO_z$  (timbre de la puerta) –  $EO_x$  (la sonaja) ocurriera algunas veces, es posible que en nuestro ejemplo, cuando el niño oiga el timbre de la puerta ( $EO_z$ ), busque visualmente la sonaja o bien cuando vea la sonaja, haya expectación por la aparición del timbre ( $EO_z$ ).

Es importante resaltar que en los diagramas presentados por Ribes y López (1985), la nominación de los OE intervinientes casi siempre se presenta con las mismas notaciones: x, y, lo cual es correcto dado que dichas notaciones son genéricas, esto es, cualquier objeto puede ser x o y, pero puede inducir alguna confusión al lector principiante. En esta obra, se dan notaciones diferentes con el propósito de hacerlas claras, cuando se refiera un mismo ejemplo. En el subcaso



particular que se está describiendo, en la obra de Ribes y López (1985), el diagrama de esta situación de estímulo aparece como

$\bar{E}_{xy}$

para denotar que no hay una relación de contingencia entre  $y$  ( $z$ , en nuestro ejemplo que es el timbre) y  $x$  (sonaja) siendo que éste sí es contingente para la  $R_x$  (ver la sonaja). El símbolo

$\bar{E}$

indica que aunque se trate de una situación de estímulo, ésta no es condicional para el evento que se analiza. En nuestro ejemplo, el hecho de que suene el timbre es condicional para que ocurra la audición ( $R_z$ ), pero no es condicional para ver la sonaja, esto es, no constituye una condición necesaria ni suficiente.

Como se sabe, cuando una persona hace algo, pueden ocurrir muchas cosas antes o durante la actividad. Mientras una persona lee esto, es posible que alguien más esté hablando, que pase un carro haciendo mucho ruido, que alguien prenda un cigarro, que esté sonando una canción o un comercial en la radio, que se esté en cierta postura y que la persona tenga alguna prenda de vestir de color rojo. ¿Todos, uno o una combinación de estos elementos puede relacionarse en una interacción contextual del subtipo de interrupción? La respuesta es sí y de hecho, en conjunto todos esos OE

$\bar{E}$  constituyen una situación para el acto de leer pues se supone que sólo la interacción con el texto le permitirá a la persona entender lo que lee. Sólo el libro constituye la situación  $E$ .

Algunos de los aspectos que limitan en gran medida que el individuo forme relaciones de tipo supersticioso son las siguientes: 1) Consistencia en la sucesión de eventos. Usualmente cuando cae un objeto de cristal sobre una superficie dura, se produce un ruido al romperse. Es poco probable que ocurra lo contrario y mediante esta consistencia en la sucesión de eventos, se limitan las relaciones supersticiosas. 2) Consistencia de experiencias. En general, cuando una persona levanta su brazo ante el camión que se aproxima, el conductor reduce la velocidad hasta lograr que el camión se pare. Si en alguna ocasión, al levantar el brazo, la persona es llamada por su nombre, podría generarse una interacción supersticiosa dado que la secuencia levantar el brazo y que el camión se detenga, es interrumpida por el nombre que se escucha pero que no es condicional a la acción de levantar el brazo. La persona que levantó el brazo, puede provocar la misma situación en situaciones futuras y comprobar experiencialmente que rara vez, cuando levante el brazo, será llamada por su nombre. 3) Consistencia racional. En el momento en que una persona prende la radio, escucha su canción favorita. Racionalmente, esa persona no considerará que el haber prendido la radio haya ocasionado que tocan su canción favorita. O, en otro caso, en el momento en que una persona sale de su oficina, suena el teléfono particular. Suponer que la persona que le habla, "está esperando" a que esté fuera de su oficina para hablarle, tiene inconsistencia lógica ya que usualmente no es posible que la persona que habla del exterior, esté viendo y esperando a que el otro abandone la oficina para hablarle. 4) Privilegiar los actos condicionales vs. los no condicionales. En ocasiones, cuando se conduce un automóvil, el carro que va adelante puede ir

a una velocidad muy lenta, hecho que se aprecia porque rápidamente se le da alcance al auto que transita lentamente. Si el conductor que da alcance, privilegia los actos condicionales, raramente generará relaciones supersticiosas. En cambio, si el conductor valora más las circunstancias no condicionales, en poco tiempo creerá que "siempre que escoge un carril, surge un conductor lento delante de él". Si es frecuente esta tendencia de sobrevalorar los hechos no condicionales sobre los condicionales, pueden surgir muchas interacciones supersticiosas, incluso en personas que tienen una preparación intelectual sólida en algún ámbito.

### **Subcaso: Asociación**

El segundo subcaso es el de *asociación* y que ya está descrito en el caso del infante que ve una sonaja y un adulto dice la palabra "sonaja". En este punto, creemos necesario responder a algunas dudas que son frecuentes.

 Cuando el infante ve la sonaja, el adulto presente puede o no decir la palabra sonaja. Nótese que esto implica la existencia de la respuesta visual siempre que la sonaja ( $E_x - R_x$ ) está a la vista y la presentación de un segundo estímulo ( $E_y$  palabra) o bien su ausencia (ausencia de la palabra). Además, es probable que el infante vea la sonaja decenas de veces, estando ausente el adulto. Como se puede considerar, sólo en algunas ocasiones, ante la sonaja, se presenta la palabra dicha por el adulto. Incluso, mientras el infante ve la sonaja, pueden ocurrir muchos eventos. ¿Cómo se logra formar la relación sonaja-sonido?

Retomando el argumento anterior de la consistencia en la sucesión de eventos, podemos encontrar respuesta a esta pregunta. Imaginemos al infante que en su habitación ve muchas veces la sonaja. Si bien los eventos que pueden

ocurrir en esos momentos son numerosos, el evento correspondiente a que el adulto diga la palabra "sonaja", mientras el infante la ve, podemos considerar que será más frecuente que muchos de los demás posibles eventos. Además, la voz del adulto puede estar vinculada a muchas situaciones simultáneas o posteriores que benefician al infante. Imaginemos que mientras el infante ve la sonaja, la radio suena, alguien toca el timbre, suena el teléfono, una persona tose, alguien se aproxima al infante o le duele el estómago, entre muchas posibles situaciones. Cualquiera de éstos o cualesquiera otros eventos, difícilmente tendrá la consistencia en la sucesión de eventos ver sonaja – oír palabra ( $E_x - E_y$ ).

Además, ante los otros eventos, aún cuando se presentan de manera simultánea al hecho de ver la sonaja, lo que ocurra después puede no producir otra reacción del infante. En cambio, cuando el adulto dice "sonaja", es posible que los eventos que sigan para el infante, consistan en que el adulto mueva la sonaja para que suene, le sea acercada e incluso pueda tocarla y seguir escuchando la voz del adulto quien posiblemente haga contacto físico con el infante. Nada de esto sucederá después de que el infante vea la sonaja y ocurran cualquiera de los otros eventos. La frecuencia en la secuencia de eventos facilita que una de esas secuencias, sea más factible de formarse como evento condicional, no así las otras secuencias que pueden ser numerosas.

Aun cuando en esta interacción se presentan dos estímulos que se relacionan a una respuesta, la diferencia con el subcaso de interrupción, es que en la asociación existe una relación de condicionalidad, esto es, ante la sonaja el adulto dice "sonaja". Si lo que está viendo el infante es una manzana, el adulto

dirá "manzana". Cualquier otra palabra que diga, tendrá una baja consistencia de sucesión de eventos. En otras palabras, cuando esté la sonaja, el infante oirá más veces la palabra "sonaja" que cualquier otra. Cuando está ante una manzana, el infante oirá más frecuentemente la palabra "manzana".

El ejemplo empleado por Ribes y López (1985) describe el caso del condicionamiento clásico empleado por I. Pavlov en el que uno de los OE ( $E_y$ ) se llega a presentar antes que otro ( $E_x$ ) y esta sucesión -  $E_y$  y luego  $E_x$  - siempre es la misma a fin de lograr el condicionamiento. En nuestro ejemplo, es posible que el infante vea ( $R_x$ ) la sonaja ( $E_x$ ) antes de que el adulto diga la palabra "sonaja" ( $E_y$ ) o que ocurra de manera diferente en términos temporales ya que el adulto puede decir la palabra ( $E_x$ ) antes de que el infante vea ( $R_y$ ) la sonaja ( $E_y$ ). Esto no representa ningún problema teórico ya que Pavlov planteó el apareamiento de dos estímulos como condición para lograr el condicionamiento y por ello siempre empleó estímulos intensos ( $E_x$ ) a los que llamó *incondicionales*, para provocar una respuesta ( $R_x$ ) inequívoca y manifiesta, a la que nominó *incondicional*. Por otro lado, utilizó estímulos "suaves", como un sonido ( $E_y$ ), que no provocaban una respuesta notable pero sí provocaban la respuesta auditiva ( $R_y$ ). Como puede considerarse, se mantiene el planteamiento teórico que se diagrama en la Figura 5.

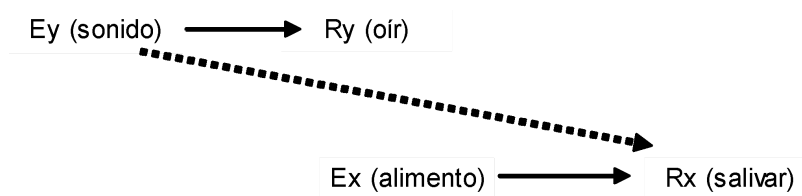


Figura 5

El planteamiento central es que, en un momento dado, ante la presentación reiterada de la secuencia de estos dos eventos, el  $E_y$  puede provocar la  $R_x$ , sin que esté presente el  $E_x$  lo que se indica mediante la flecha puntuada. Obviamente, la respuesta ante  $E_y$  no es igual a la respuesta que se obtiene ante  $R_x$ . Sin embargo, la nueva respuesta tiene la característica de ser  $R_{xy}$ .

En condiciones normales, ningún infante, llora, saliva, brinca, o responde muscularmente de manera enérgica cuando ve una sonaja, ni tampoco lo hace cuando el adulto dice la palabra "sonaja". En tanto que los dos estímulos no provocan respuestas intensas, como las estudiadas por Pavlov, cualquiera de los dos OE ( $E_x$  sonaja ó  $E_y$  palabra) puede ocurrir en primer lugar. Lo importante es que la respuesta que se forma en el infante da como resultado una respuesta integrada, esto es  $R_{xy}$ , o si ocurre,  $R_{yx}$ . La diferencia en la notación sólo pretende indicar cuál fue el estímulo que se presentó, esto es,  $x$  ó  $y$ , respectivamente y cuál fue el que no ocurrió  $y$  ó  $x$ , respectivamente.

### **Subcaso: Configuración**

El tercer subcaso corresponde a la *configuración*. Se ilustrará este subcaso mediante el siguiente ejemplo. Imagine que Crisipo ve una fotografía de alguien que es terriblemente gordo pero cuyo nombre desconoce y posiblemente haga cierto tipo de relaciones basadas en su aspecto físico. En otra ocasión, Crisipo oye hablar de una persona que es muy hábil en materia económico-empresarial y ante esto, hace también algún tipo de relaciones basadas en la habilidad que se le dijo, tenía esa persona a quien no conoce personalmente ni ha visto una fotografía de la misma. Hasta este punto, es poco probable que se relacionen las dos

situaciones anteriores: persona obesa y habilidad empresarial. En algún momento posterior, alguien le dice a Crisipo que se trata de la misma persona: el obeso es muy hábil empresarialmente. Esto puede dar pie a lo que, a partir de ese momento, se pueda considerar ante personas obesas o que se modifique la respuesta usual ante una persona que es hábil financieramente. Este es un ejemplo de configuración ya que elementos aislados (la foto de la persona obesa, alguien habla de la habilidad empresarial de una persona), independientes y que producen respuestas independientes (la reacción de Crisipo al ver la foto y al oír hablar de una persona hábil), se conjugan en un momento dado y ahora se responde de manera integrada a un sólo OE (persona obesa que es hábil empresarialmente), cuando antes se respondía de manera independiente a ambos OE.

La configuración también puede ocurrir de manera inversa cuando los elementos que integran un OE complejo se presentan en un momento dado, de manera aislada. Por ejemplo, si se ve a un cronista de deportes que entre otras características tiene una voz grave (OE complejo), cuando se oye a otra persona que no es locutor pero que tiene un tono de voz semejante (elemento del OE complejo), se le puede relacionar con el cronista. En este caso, se presenta en forma aislada una característica del OE original, esto es, el cronista.

En muchas situaciones este caso de configuración puede explicar el comportamiento de personas que actúan ante una situación porque "creyeron que era otra". Por ejemplo, pedir una hamburguesa en lugar de una torta a partir de ver el jitomate, llamar a alguien con el nombre de otra persona dado que usan el

mismo tipo de anteojos, llevarse a la boca el encendedor que se tiene entre los dedos en lugar del cigarro, llamarle a alguien José Luís en lugar de Jorge Luís en tanto comparten un mismo nombre, dar una manotazo a una pasa como si fuera una mosca, agacharse dentro del carro cuando se golpea la rama de un árbol, soplarle al pinole cuando antes la persona se quemó con atole, suponer que alguien tiene SIDA porque es homosexual, entre muchas otras.

Si bien los ejemplos anteriores pueden dar la impresión de que este subcaso de la configuración se refiere a actos "equivocados", no es así ya que el subcaso se define como la respuesta que se da a un elemento de un OE complejo y puede ocurrir en otras circunstancias "acertadas". Algunos ejemplos pueden ser: el poder decir el nombre de algo o alguien que no se recordaba, cuando alguien más le dice "acuérdate que empezaba con *t*"; decir que ahí viene la amiga que se está esperando sólo a partir de escuchar el ruido de su carro; entre muchos otros.

La formación de los OE complejos puede considerarse mediante el siguiente ejemplo compuesto por dos secuencias de eventos. En una de ellas, la mamá de Juníspéro toca la puerta ( $E_z$ ) antes de entrar al cuarto de su hijo. Una vez que lo hace, inmediatamente dice el nombre de su hijo ( $E_y$ ). De esta forma, la secuencia de los eventos que ocurren se ilustran en la Figura 6.

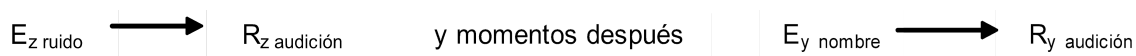


Figura 6



Así, la respuesta a  $E_y$  (nombre) puede llegar a convertirse en la respuesta integrada  $R_{zy}$ .

La otra secuencia de eventos puede ocurrir si la mamá, que está a punto de darle de comer a Juníspero, le dice su nombre ( $E_y$ ) y pone el alimento dentro de su boca ( $E_x$ ). La secuencia se presente en la Figura 7.



Figura 7

Si se repiten las dos secuencias anteriores, ocasionalmente se podrá obtener la salivación ( $R_x$ ) ante el toque sobre la puerta ( $E_z$ ). Pero en realidad, esta respuesta no es  $R_x$ , más bien es  $R_{zyx}$ , además debe notarse que  $E_z$  nunca ha estado en contacto con  $E_x$ . Este caso, en la literatura pavloviana es definido como precondicionamiento y constituye un ejemplo de configuración de la función que se expondrá más adelante (suplementaria).

Siguiendo nuestro ejemplo de Juníspero, éste se representaría de manera completa de la forma que se presenta en la Figura 8.

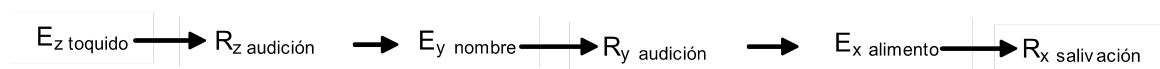


Figura 8

En el ejemplo se describió que se forman dos relaciones independientes: el toquido ( $E_z$ ) y el nombre ( $E_y$ ) y por otro lado, el nombre ( $E_y$ ) y el alimento ( $E_x$ ). El hecho de que la madre diga el nombre de su hijo ( $E_y$ ) antes de poner el alimento ( $E_x$ ) en la boca de éste, permite la formación de la respuesta  $R_{zyx}$  que puede llegar

a ocurrir sólo ante la presencia de uno de los elementos. Este caso se presenta en la Figura 9.

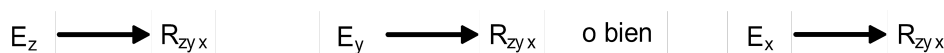


Figura 9

Es obvio que en estos dos casos, la salivación ( $R_x$ ) no será estrictamente la misma respuesta que cuando se presenta el alimento ( $E_x$ ). De igual forma, una vez formada la respuesta  $R_{zyx}$ , la respuesta de audición producida por el toquido ( $R_z$ ) o por su nombre ( $R_y$ ) no será igual si no se presenta el estímulo correspondiente. Para más de uno esto puede resultar confuso o simplemente descabellado. ¿Cómo se puede responder auditivamente, si no ocurre el toquido, no se dice su nombre o ambos? Para argumentar esto, se sigue la misma explicación que se da en el caso de la salivación, que efectivamente ocurre, ante la ausencia del alimento en la boca. En el caso de la salivación, la respuesta puede observarse pero en el caso de la audición, ¿Cómo se demuestra su existencia? Para esto, considérese un caso que les ha ocurrido a muchas personas al oír una nueva canción pero no se sabe quién canta. Este caso se puede representar así:



En ocasión posterior, cuando se vuelve a escuchar la canción, ahora se le pregunta al acompañante quién canta y aquél dice el nombre del intérprete, quien resulta tener un nombre extranjero y desconocido. En este caso:



La tercera vez que se oiga la canción, la respuesta de oír la canción será  $R_{zy}$ , aun cuando la persona no pueda pronunciar el nombre del cantante, como posiblemente le ocurre a Juníspero si todavía no es capaz de hablar. Un caso similar ocurre cuando Nayla está platicando de alguien pero dice que no puede recordar su nombre e incluso dice que "lo tiene en la punta de la lengua". Supóngase que Nayla está hablando de una persona a la que realmente vio ( $R_x$ ) y alguna vez, oyó ( $R_z$ ) que alguien decía su nombre ( $E_z$ ). Cuando Nayla habla de esa persona, cuyo nombre ahora no puede decir, lo que dice forma parte de su experiencia de haberla visto y oído su nombre ( $R_{zx}$ ). Es importante hacer notar que este aspecto tiene relación con lo que se conoce como historia reactiva (ver p. ).

Como posiblemente se ha apreciado en los párrafos anteriores, este tipo de interacción no sólo ocurre en niños pequeños, sino que existe en las actividades cotidianas de personas de toda edad. Para identificarlas sólo es necesario considerar la formación de nuevas respuestas ante dos o más estímulos diferentes que ocurren en una secuencia temporal corta y que pueden generarse de manera totalmente independiente. Por ejemplo, una persona recorre vías distintas ya sea para ir a su escuela y al trabajo. Cada una de ellas está relacionada a un lugar diferente:  $E_{z \text{ escuela}}$ ,  $E_{y \text{ trabajo}}$ .

Desde el momento en que la persona se dice a sí misma que va a ir a la escuela, hasta el momento en que llega a tal lugar, ocurren numerosas actividades que sería muy largo, complicado y arbitrario enumerar. De manera simplificada, se puede considerar que las circunstancias entre  $E_z$ - $R_z$  -y-  $E_y$ - $R_y$ , son semejantes si

consideramos que representan el momento inicial (E) y la respuesta final de llegar a un lugar específico. Así, la persona puede responder a dichas relaciones, generadas de manera independiente. Esto es, cuando la persona va al trabajo es una actividad independiente de ir a la escuela y viceversa ya que incluso, según el ejemplo descrito, son rumbos diferentes. Ahora, suponga que Antoliano tiene tales experiencias y acompaña a un amigo a casa de otra amiga, desconociendo dónde vive. Pero en el camino, Antoliano reconoce que parte de la ruta la comparte, por ejemplo, con el trayecto que usa para ir a la escuela. En un momento posterior, cuando Antoliano quiera regresar a esa misma casa cuya ubicación desconocía, la respuesta será un caso de interacción contextual de configuración pues relaciona estímulos formados en relaciones independientes, generando una nueva relación con algunos elementos de esas relaciones, y agregando nuevos elementos que forman parte de la ruta hacia la casa de su amiga.

Ribes y López (1985) argumentan que

*Este caso agrupa aquellas situaciones en donde lo que es contextualizado no es un segmento específico de estimulación, sino una relación entre dos [o más] estímulos que se encuentran en diferentes relaciones de condicionalidad respecto a Ex. La característica fundamental de esta estructura psicológica consiste en que los diversos segmentos de estímulo son integrados dentro de una totalidad funcional, de tal manera que el organismo responde a uno de los elementos, no de manera aislada o independiente, sino de acuerdo a la totalidad de estimulación a la que pertenecen (p. 121).*

## Función Suplementaria

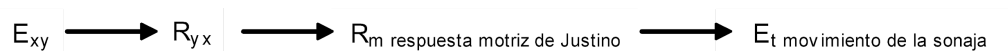
A diferencia de la función contextual, ante la cual el individuo sólo es afectado por las contingencias, sin que su respuesta afecte en modo alguno los objetos y eventos con los que interactúa, en este nuevo tipo de interacción, el individuo suplementa una interacción contextual, modificando el entorno. En este sentido, la interacción es efectiva. Al respecto, Carpio, Pacheco, Canales y Flores (2005) afirman que:

*Los criterios de efectividad son requerimientos conductuales orientados a la producción de efectos específicos en la situación en la que se encuentra el individuo, quien debe interactuar con objetos y/o eventos manipulándolos directamente, mediante aparatos e instrumentos, o hablando (p. 14).*

En este tipo de interacción resaltan tres aspectos. El primero es que el modelo interconductual asume que cada interacción más compleja incluye a la(s) anterior(es) más sencilla(s). Así, en el caso de la interacción contextual, la respuesta  $R_{yx}$  ante el estímulo compuesto  $E_{yx}$  incluye las respuestas básicas que corresponden a cada caso, esto es:  $E_y - R_y$ ,  $E_x - R_x$ . Por tanto, en la interacción suplementaria se asume que la respuesta y el estímulo incluyen eventos anteriores en los que la interacción fue más simple, esto es contextual (ver evolución de estímulo y biografía reactiva).

En segundo lugar, Ribes y López (1985) describen que esta función es una interacción mediada por el individuo. Supongamos que ahora Justino está ante la

sonaja ( $E_x$ ) y la ve ( $R_x$ ), teniendo la experiencia de que su madre ha dicho en repetidas ocasiones la palabra sonaja ( $E_y$ ) que él ha oído ( $R_y$ ) pero en este caso, la sonaja está al alcance de su mano, por lo cual llega a tocarla, moviéndola de lugar. En este ejemplo, podemos considerar que toda la situación original  $E_{xy} - R_{xy}$ , es mediada por el movimiento que Justino ocasiona en la sonaja. De esta forma:



Podemos considerar que la respuesta motriz de Justino media (pone en relación) el primer ( $E_{xy}$ ) y el último evento ( $E_t$ ) y con ello, modifica el ambiente en tanto que su respuesta tenga como efecto el desplazamiento de la sonaja. En otras palabras, la respuesta de Justino *suplementa* (agrega algo) la situación.

El tercer aspecto ya implicado en párrafos anteriores, es que la respuesta es efectiva en el medio, produciendo un efecto en él.

Si bien la particularidad de la función suplementaria es que se trata de una interacción efectiva, los otros dos aspectos señalados de inclusión y mediación, son características de todas las funciones, por lo cual se retomarán sólo a manera de declaración en la descripción de las siguientes funciones.

La interacción suplementaria incluye muchos de los fenómenos estudiados en el condicionamiento operante o instrumental aunque la diferencia es que en este caso, se considera una interacción entre el estímulo y la respuesta, no como una respuesta que es posibilitada por un estímulo discriminativo y posteriormente reforzada por sus consecuencias. Es posible que más de uno considere que esta aproximación interconductual sólo sustituye los nombres de los mismos elementos

del condicionamiento operante. No es así ya que la nomenclatura deviene de supuestos teóricos distintos. Para extender el conocimiento de esto, se recomienda leer el Capítulo IV sobre las tesis fundamentales de la taxonomía teórica (Ribes y López, pp. 55-72).

Un niño puede acercarse o alejarse de una pelota que está viendo en el parque. Al acercarse o alejarse, el objeto no se modifica, sólo se modifica la respuesta visual del niño que puede ver más pequeño o más grande el objeto de estímulo. Dar vueltas alrededor de la pelota tampoco afectará al objeto, sólo se afecta la respuesta visual del niño que puede ir viendo los "cambios" de la pelota si ésta, por ejemplo, está formada por gajos de diferentes colores. Si la pelota tiene un color uniforme, mientras da vueltas alrededor de ella, la respuesta visual será la misma en la medida en que no se acerque o aleje de la pelota. Acercarse o alejarse sólo modifica el campo de interacción visual del niño ante la pelota y en todo caso, puede constituir una interacción contextual.

Dado que el objeto es independiente, la orientación del niño respecto a la pelota y la locomoción hacia el mismo objeto no producen efecto en éste. El niño, estando cerca, lejos o junto al balón puede dar una patada ( $R_m$ ) pero sólo cuando el pie del niño haga contacto con el balón, se podrá configurar una interacción suplementaria ya que el movimiento de la pelota es condicional (contingente) a la respuesta ( $R_m$ ) que sea eficaz, esto es, aquella que haga contacto con el balón. La orientación y la locomoción facilitan la posibilidad del contacto, estando presente el balón (OE).

### Subcaso: Contingencia Simple

El primer subcaso de la función suplementaria es el de *contingencia simple*. El niño ante la presencia de diversos OE que pueden por ejemplo, ser visuales, táctiles, auditivos, y ante la sonaja ( $E_y$ ), la ve ( $R_y$ ) y además la empuja ( $R_m$ ), ocasionando el desplazamiento de la sonaja ( $E_t$ ), mismo que es visto por el niño ( $R_t$ ). En el diagrama de Ribes y López (1985, p. 141) para representar el paradigma de este subcaso, existen dos cambios que pueden no ser claros, dada la nomenclatura y símbolos empleados en la función contextual. En esta ocasión, los autores citados emplean el símbolo  $E_y$  -y-

$\overline{E}_{xy}$

para señalar la presencia o ausencia de un estímulo respectivamente, lo cual marca una diferencia con la notación que se empleó en la función contextual ya que la diagonal sobrepuesta en una letra, indicaba si un estímulo era o no condicional.

Si bien en esta obra nos hemos referido a  $E_y$  como el estímulo que interactúa con la  $R_y$  y el estímulo  $E_x$  interactúa con la  $R_x$  <sup>6</sup>. El segundo cambio es que en la descripción del paradigma de la función suplementaria (ver la siguiente ilustración), ejemplificando el método de la operante libre, Ribes y López (p. 142) indican que  $E_x$  corresponde a la comida o el agua,  $E_y$  a la palanca,  $E_x$ ,  $E_z$ ,  $E_n$  a estímulos visuales, auditivos o de cualquier otra modalidad y  $R_y$  es la presión de la palanca además de que  $R_x$  es la respuesta de olfatear, tomar o ingerir el alimento.

---

<sup>6</sup> En nuestro ejemplo: el timbre ( $E_y$ ) que se oye ( $R_y$ ) y la sonaja ( $E_x$ ) que se ve ( $R_x$ )



El diagrama que presentan Ribes y López (1985, p. 141) se observa en la Figura 10.

De acuerdo al texto, existe la imprecisión de presentar el símbolo

$\bar{E}_{yx}$

ya que debiera ser

$\bar{E}_{vzn}$

en tanto que se trata de eventos no contingenciales.

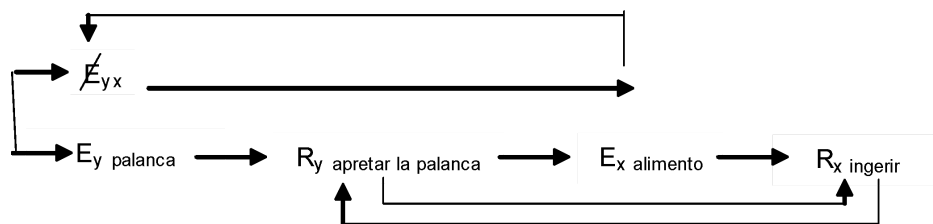


Figura 10

Aunado a esto, dado que las flechas en todos los diagramas indican la relación de la condicionalidad existente entre los distintos elementos intervinientes, posiblemente un mejor diagrama sería el que se presenta en la Figura 11.

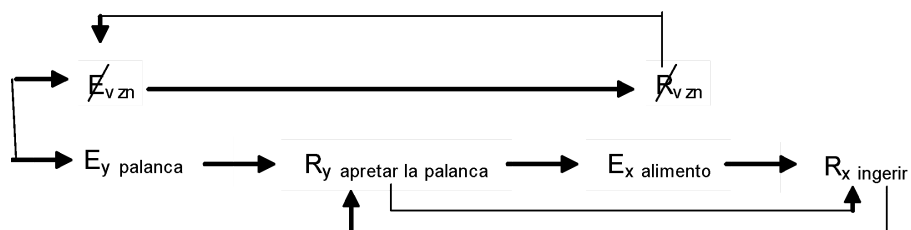


Figura 11

Dado que ver la palanca

$\bar{R}_v$

no es condición para que se presente el alimento ( $E_x$ ), entonces la palanca

( $\bar{E}_y$ )

en su modalidad visual no es condicional y por tanto, la respuesta de verla, no es efectiva. La respuesta que sí es efectiva es  $R_y$  apretar la palanca pues esta es la condición necesaria para que se presente el alimento ( $E_x$ ).

Otra variante de la contingencia simple, se presenta en el diagrama *b* (Ribes y López, 1985, p. 143) y representa entre otros fenómenos el de escape. En este caso, estando presentes la palanca ( $E_y$ ) y el choque ( $E_x$ ), la opresión de la palanca ( $R_x$ ) conduce a la eliminación del choque que se representa como  $\bar{E}_x$  y consecuentemente a dejar de responder a un choque ( $\bar{R}_x$ ) que ya no se presenta. Para evitar confusiones, en esta obra se empleará la notación  $\bar{E}_x$  y  $\bar{R}_x$  para denotar que se trata de un E y una R ausentes, sea por omisión y porque no ocurren. Un ejemplo cotidiano, puede ilustrar esta situación. Una persona tiene enterrada una espina ( $E_x$ ) y cuenta con unas pinzas ( $E_y$ ). Mediante el movimiento de las pinzas ( $R_m$ ) al retirar la espina ( $E_x$ ), se ocasiona que cese el dolor ( $\bar{R}_x$ ) ante la ausencia de la espina ( $\bar{E}_x$ ).

Como puede considerarse, el diagrama *a –y– b* de la página 143 en la obra de Ribes y López, corresponden a la presentación ( $E_x$ ) o ausencia/eliminación del estímulo ( $\bar{E}_x$ ). Los diagramas de Ribes y López, identificados como *a1 –y– b1*, corresponden a la presentación ( $E_x$ ) o ausencia de otro estímulo ( $\bar{E}_x$ ) ante la presencia ( $R_x$ ) o ausencia ( $\bar{R}_x$ ) de una respuesta que le antecede.

### Subcaso: Contingencia Intermitente

El segundo subcaso es la contingencia intermitente que se ilustra de la siguiente manera. Imagine que una persona marca un número telefónico que resulta estar ocupado. Es usual que después de algún tiempo, la persona marque una y otra vez hasta lograr que le contesten. En cada ocasión, una vez que se escucha ( $R_y$ ) el tono para marcar ( $E_y$ ), la persona oprime los botones ( $R_{x1,2,...,n}$ ) de los números correspondientes ( $E_x$ ). Pero en caso de oír el tono "ocupado" ( $E_p$ ) y no oír a quien se le habla ( $\check{E}_z$ ), la persona que marcó los números, no habla ( $\check{R}_h$ ) o bien, al oír ( $R_s$ ) la voz de alguien que contesta ( $E_s$ ), entonces quien marcó, procede a hablar ( $R_h$ ). Como se puede considerar, la misma secuencia  $E_y - R_y \rightarrow E_x - R_x$  puede dar paso a dos situaciones diferentes:

$E_p$  ocupado o  $E_s$  contesta

y con ello a dos respuestas diferentes:

$\check{R}_h$  no hablar o  $R_h$  hablar.

El diagrama completo se presenta en la siguiente Figura 12.

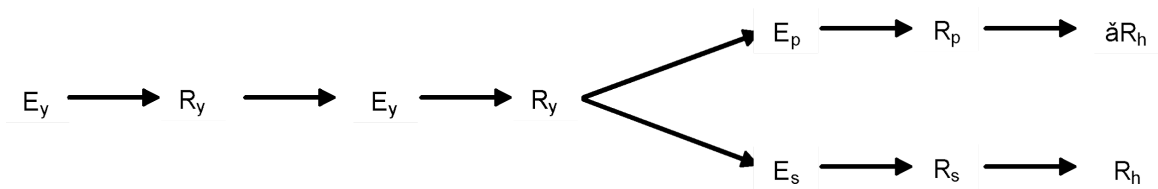


Figura 12

### Subcasos: Contingencia Compuesta y Concurrente

Los subcasos de la contingencia compuesta y concurrente se explican teniendo como base la descripción anterior, sólo que en el primer caso, deben cumplirse

dos o más relaciones contingenciales en algún momento y en el segundo caso, dichas condiciones deben darse de manera simultánea. Por ejemplo, Estifenio debe revisar la limpieza de los pasillos y además contar la mercancía que está en los anaqueles, antes de poder salir de su trabajo. Si estas dos tareas son independientes y se relacionan a contingencias diferentes, pueden ocurrir en cualquier secuencia. El ejemplo de la contingencia concurrente puede ejemplificarse cuando se cierra ( $R_x$ ) la llave del agua ( $E_x$ ) hasta que se ve ( $R_y$ ) que está llena la cubeta ( $E_y$ ). Nótese que esto implica no cerrar la llave ( $\bar{R}_x$ ) cuando la cubeta no está llena ( $\bar{E}_x$ ).

Otro ejemplo, que involucra a un segundo individuo, se considera cuando alguien escucha lo que el otro dice y se espera a que el interlocutor haga una pausa para empezar a hablar en relación a lo que se le dijo. Como puede considerarse, no sólo es lo que dice ( $E_x$ ), sino también la pausa ( $E_y$ ) las dos condicionalidades que permiten el inicio de la respuesta del hasta entonces escucha. Al igual que en los casos anteriores, en cada caso existen al menos circunstancias diferentes: se escucha ( $R_x$ ) lo que se dice ( $E_x$ ) en silencio ( $\bar{R}_h$ ) y ante la pausa ( $E_y$ ), la persona que escuchaba ahora habla ( $R_h$ ). Situaciones como las que se describen, les ocurren a muchas personas de manera cotidiana.

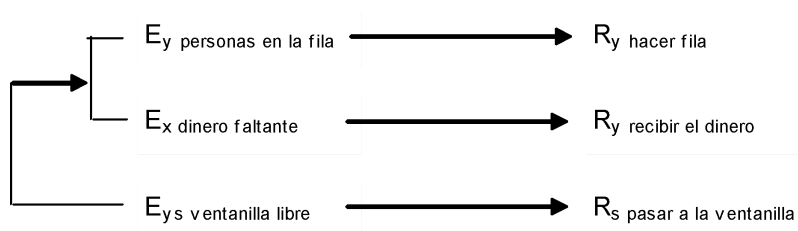
Este último tipo de interacción es la forma más compleja de la función suplementaria y por ello es el antecedente necesario para la emergencia de formas de interacción más complejas que se describen en la siguiente sección.

# La Función Selectora

Fulgencia está haciendo fila en el banco para realizar un pago y también está esperando que llegue su amiga Dulcinea que le va a dar el dinero que le hace falta para cubrir la cantidad que va a pagar. Pueden ocurrir dos situaciones. En un caso, Dulcinea llega antes de que a Fulgencia le toque pasar a la ventanilla. Si así ocurre, Fulgencia recibirá el dinero pero aún deberá esperar su turno para pagar. En una segunda situación, a Fulgencia ya le toca pasar pero su amiga no ha llegado. En este caso, Fulgencia deja pasar a la persona que está detrás de ella. Para que Fulgencia pase a la ventanilla, deben cumplirse dos contingencias: tener el dinero que le falta y que la ventanilla esté libre. Si está presente sólo una de estas contingencias, Fulgencia no actuará.

Como puede considerarse, este caso es más complejo que el comprendido en la función contextual y en la suplementaria pero incluye ambos tipos de interacciones. Esto puede representarse mediante el diagrama que presenta la Figura 13.

Figura 13



La relación completa  $E_y - E_x$  depende de  $E_s$  pero a la vez,  $E_y$  y  $E_x$  afectan funcionalmente a  $E_s$ . Las propiedades de la situación  $E_s$  son condición necesaria para que operen funcionalmente las relaciones  $E_y - R_y$  y  $E_x - R_x$ . En este

sentido,  $E_s$  es una contingencia concurrente. Cada vez que avanza la fila, las propiedades de  $E_{y \text{ fila de personas}}$ , varía en cada ocasión.

Como se puede considerar, el caso de la función selectora comprende dos segmentos de estímulo. Por una parte, está el segmento formado por los estímulos  $E_y$  -y-  $E_x$ , que entre ellos constituyen una relación suplementaria y, por otro lado, está el  $E_s$  que funge como selector. Otro ejemplo cotidiano ocurre cuando Geracio está eligiendo lo que va a comer de un menú pero debe ajustar lo que pida a la cantidad de dinero que tiene en el bolsillo. Algunos platillos que le gustan, rebasan la cantidad de dinero que trae. Por lo cual, debe hacer su selección combinando algún platillo que, aunque no sea su favorito, sí pueda comprar además de otro que sí le gusta mucho. El menú constituye el  $E_x$  del que puede adquirir algunos platillos mediante el dinero ( $E_y$ ) del que dispone. Si paga, le dan ese alimento  $E_y - E_x$  y en este caso, el sujeto produce la situación  $S$  que es precisamente la combinación de platillos que sí puede adquirir.

Otro ejemplo de la función selectora se ha puesto de moda mediante los exámenes que muchas escuelas de nivel medio superior y superior practican para clasificar y admitir o rechazar a los aspirantes. En dichos exámenes se incluye una sección a la que, entre otros nombres, se le ha denominado como inteligencia o razonamiento verbal. Esta sección incluye preguntas a manera de silogismos. Un ejemplo es la siguiente pregunta.

Blusa es a botón como idioma es a:

- a) castellano      b) lenguaje c) palabra      d) ninguna de las anteriores

La pregunta puede descomponerse en dos segmentos: El primero ( $E_y$ ) lo forma la primera aseveración "Blusa es a botón" que de hecho, señala un tipo de relación entre las palabras blusa y botón. En otras palabras, presenta la forma de resolver lo que sigue a continuación. El segundo elemento ( $E_x$ ) está formado por el resto de la pregunta y las opciones, esto es:

idioma es a:

a) castellano      b) lenguaje c) palabra      d) ninguna de las anteriores

Tomando en cuenta el primer elemento (blusa – botón), ahora el aspirante debe considerar qué opción (*a, b, c ó d*), es la palabra que guarda la misma relación con la palabra idioma. Con objeto de hacer más clara la función selectora, se abordará un ejemplo que se ha estudiado ampliamente.

### **Igualación de la muestra**

En múltiples investigaciones realizadas se ha empleado el procedimiento nominado *igualación de la muestra*, dado su gran potencial para estudiar respuestas de diferente nivel de complejidad entre las que puede encontrarse la función selectora. El procedimiento consiste en presentar un estímulo que se usa como muestra, además, dos o más estímulos con los cuales se hace la comparación. Por ejemplo, Nicasio le da como muestra a Rascón, la fotografía de una persona y le pide que la compare con otras tres fotografías. Nicasio puede hacer la presentación de dos maneras. En una de ellas presenta todas las fotografías (estímulos) simultáneamente. Una segunda forma consiste en presentar en primer lugar la fotografía (estímulo) que servirá como muestra y

posteriormente, las tres fotografías restantes (estímulos de comparación). Esta última forma de presentación se conoce como demorada y el intervalo entre la primer fotografía y las tres restantes, puede variar de acuerdo al interés de Nicasio. La tarea de Rascón consiste en igualar una de las tres ultimas fotografías (estímulos de comparación) con la primera (estimulo de muestra) de acuerdo a un criterio que Nicasio no le comenta a Rascón. Suponiendo que Nicasio decide hacer la presentación de las fotografías de manera simultánea, le presenta todas las fotografías a Rascón y le dice: ¿Cuál crees que es la que va junto con la fotografía que puse encima de las otras tres? Este ensayo se ilustra en la Figura 14.



Figura 14

La selección de cada una de las tres opciones puede o no ser correcta de acuerdo al criterio que tiene Nicasio y que no le comunicó a Rascón. Si el criterio de igualación que está considerando Nicasio es de identidad, la opción correcta es la fotografía de la izquierda. Pero si el criterio de Nicasio es de semejanza, entonces la fotografía de en medio sería la correcta en tanto que se trata de la



fotografía de un perro. La semejanza de las dos fotografías es que ambas contienen un perro. Finalmente, si el criterio de igualación elegido por Nicasio es de diferencia, entonces la opción correcta será la fotografía de la derecha en tanto que no se trata de un perro.

Otro ejemplo de este procedimiento ocurre si se presentan las siguientes letras.

|   |   |   |                            |
|---|---|---|----------------------------|
|   | G |   | (Estímulo de muestra)      |
| g | 5 | G | (Estímulos de comparación) |

Si el criterio de igualación que establece el experimentador es el de identidad, la última opción es la correcta (es la misma letra y ambas son mayúsculas). Si el criterio es el de semejanza, entonces la primer opción (g) es correcta en tanto que aunque se trata de la misma letra, una está escrita con mayúscula y la otra con minúscula. Pero si el criterio de igualación es de diferencia, entonces la opción correcta será el "5" en tanto que no es una letra.

En ambos ejemplos sólo se ilustra un ensayo de dicho procedimiento. Usualmente, en la investigación se emplean 20, 30 o más ensayos y los estímulos que se presentan en cada ensayo son diferentes, cuidando que la relación entre el estímulo muestra y los estímulos de comparación, corresponda al criterio establecido por el investigador. Por ejemplo, el segundo ensayo de la identificación de relación entre letras, podría ser el siguiente.

|   |   |   |                            |
|---|---|---|----------------------------|
|   | M |   | (Estímulo de muestra)      |
| 3 | M | m | (Estímulos de comparación) |

En este ensayo puede apreciarse otra característica del procedimiento que consiste en variar la ubicación de la opción correcta.

Ahora, considérese como  $E_y - R_y$  al estímulo "M" y la respuesta visual respectiva. Cada estímulo de comparación y su respuesta visual correspondiente puede nominarse  $E_{x1, 2 \text{ ó } 3} - R_{x1, 2 \text{ ó } 3}$ . La selección ( $R_s$ ) de una opción se hace bajo un criterio ( $E_s$ ) que generalmente no conoce el participante. La  $R_s$  será efectiva si se ajusta al criterio que el experimentador haya establecido previamente. ¿Porqué lo establece él? ¿Qué ocurre si el participante responde empleando otro criterio?

### **El establecimiento de un criterio**

¿Quién determina el criterio de igualación? Debido a que este aspecto ha generado muchas polémicas, es necesario detenerse a considerar cuál es el "origen" de este criterio. Imagine las cinco situaciones siguientes.

- a) Alguien quiere bajar el volumen de un aparato de sonido que no le es familiar. Ante su vista están presentes diferentes controles y manipula uno de ellos, desconociendo cuál será el efecto.
- b) Otra persona quiere tocar un timbre de un tablero que está en la entrada de un edificio, pero el tablero no tiene señalamientos y los que aparecen no son legibles. La persona tocará uno de ellos, esperando escuchar la voz de la persona a la que va a visitar.
- c) En otra circunstancia, una persona resuelve un examen con preguntas de opción múltiple que elaboró su maestro. La respuesta que dé a cada pregunta se ajustará a las opciones que estableció el maestro.

d) Otro caso ocurre cuando una persona está escribiendo una carta pero no sabe exactamente en qué lugar poner la fecha, esto es al inicio o al final de la carta.

Finalmente decide escribirla en la parte superior de la hoja.

e) En otra circunstancia, una persona quiere pintar una mesa y dispone de cuatro colores de barniz. Aunque todos los colores combinan con los muebles que ya tiene, termina eligiendo uno de ellos porque le parece que "le dará vida al cuarto" en el que la pondrá.

Como puede considerarse, en las cinco situaciones anteriores, el origen del criterio es diferente en tanto que se trata de terceros desconocidos, conocidos o, en otros casos, quien establece el criterio sin o con alguna razón, es la persona que actúa. Los aparatos de sonido son diseñados por múltiples personas siguiendo indicaciones de diverso tipo como pueden ser los de tipo ergonómico. Es difícil saber quién eligió el criterio final para ubicar el control del volumen pero, dicho control accionará sólo cuando éste sea manipulado. Quien diseñó el tablero de timbres de un edificio y quien se mudó a una casa específica en algún caso pueden señalarse como los responsables de establecer el criterio de qué timbre tocar, pero resulta un sin sentido preguntarse quién puso el criterio. La decisión de qué opciones aparecen en el examen y el lugar específico que ocupan cada una de ellas, fue una decisión del maestro. El alumno se ajusta a las mismas en cada pregunta para probar su conocimiento sobre la materia. Escribir la fecha al inicio de la carta, aunque es decisión del que escribe, aparentemente no tiene razón para ello. Decidir pintar la mesa de un color específico, teniendo cuatro opciones,

corresponde a quien va a pintar la silla aunque en este caso, sí existe una razón de la elección.

Independientemente de quién y cómo se establece el criterio que debe tener una respuesta específica, todas las situaciones anteriores son ejemplo de una interacción selectora por parte de la persona que pretende bajar el volumen, tocar un timbre, contestar las preguntas del examen, escribir la fecha de la carta o emplear cierto color para pintar. Con esto, se pretende argumentar que el tipo de configuración de la interacción alude, entre otros factores, a la manera en que se estructuran las contingencias en que ocurre la respuesta, no al origen del criterio. Esto ha dado pie a una discusión en la que se distingue si el experimentador o el participante es quien genera los criterios y para algunos ha marcado la diferencia que hay entre comportamiento inteligente y creativo (ver Silva, Arroyo, Carpio, Irigoyen y Jiménez, 2005).

Ribes y López (1985) exponen cuatro subcasos de esta función selectora. El primero de ellos, *condicionalidad de la relación suplementaria*, se ejemplifica con el desempeño del alumno ante el examen de opción múltiple que en realidad puede ilustrarse como un ejemplo del procedimiento de la igualación de la muestra de primer orden. El segundo subcaso nominado *condicionalidad del evento suplementario* corresponde en general al fenómeno conocido como discriminación condicional. El tercer subcaso de la *condicionalidad del evento contextual* se aplica al fenómeno conocido como generalización mediada de segundo orden y, finalmente, el último subcaso de la *doble condicionalidad de la relación*

*suplementaria*, corresponde en general al desempeño ante un procedimiento de igualación de la muestra de segundo orden.

# Función sustitutiva referencial

La teoría interconductual postula que este tipo de función es exclusiva del ser humano y supone tres elementos que se requieren describir puntualmente antes de abordar los casos de esta función.

## **Sistema Reactivo Convencional**

Imagine que Marsilio desea llamar a su amigo Lotario quien vive en una casa de asistencia en Francia. Marsilio marca el número y le responde una persona que sólo habla francés, y Marsilio no entiende una sola palabra. Sea lo que digan ambas personas -con la posible excepción de la palabra Lotario, si lo conoce la persona que contestó-, dicho intercambio aunque por la forma en que se presenta, pareciera lingüístico, en la teoría interconductual no se considera como tal, dado que si bien Marsilio habla (referidor) preguntando por su amigo (referente), en realidad la persona que contestó, no puede actuar como escucha (referido) de lo que se le dice. Y lo mismo se puede afirmar en el caso contrario: Marsilio no actúa como escucha (referido) de lo que le dice (referente) la persona que contestó (referidor). Esto ocurre porque el lenguaje que emplean ambos es producto de diferentes acuerdos convencionales y ante su desconocimiento, no se pueden comportar lingüísticamente. En este aspecto, Ribes y López (1985) consideran que:

*La sustitución referencial requiere, como condición necesaria, de la existencia de un sistema reactivo convencional, aunque la mera disponibilidad de dicho sistema no signifique que los individuos participantes*

*en una interrelación de morfología lingüística se desenvuelvan en un nivel sustitutivo (p. 185).*

En nuestro ejemplo, Marsilio sabe hablar (dispone de un sistema reactivo convencional), al igual que la persona que le contestó pero en este caso, aun cuando ambos dispongan de un sistema reactivo convencional, no podrán interactuar sustitutivamente de manera referencial dado que el sistema reactivo disponible es diferente para cada persona.

¿Porqué es necesaria la existencia de dicho sistema reactivo convencional? Las razones de esto son las siguientes. Para poder levantar una moneda que está en el suelo, la morfología (forma) de los dedos de la mano se ajusta a la morfología (forma) de la moneda. Si la morfología de los dedos de la mano, por ejemplo, fuera la que se usa para coger una cuchara, no se podrá levantar la moneda. El ejemplo puede parecer terriblemente obvio pero lo que resalta de él es precisamente que en estos casos, la morfología de la respuesta debe ajustarse a la morfología del objeto con el que se interactúa, en otras palabras, la interacción ocurrirá sólo si la morfología de la respuesta se ajusta (es dependiente) a la morfología del objeto de estímulo.

Esta característica es totalmente distinta en el caso del lenguaje como puede considerarse en los dos ejemplos siguientes. Ante el auge de la tecnología electrónica, a nadie se le erizan los cabellos ni grita aterrorizada cuando se le dice que manipule el ratón (*mouse*) de su computadora. De manera semejante, nadie mide la temperatura ambiental cuando se le dice que "las cosas están ardiendo" en la oficina. Estas situaciones enfatizan la independencia morfológica de las

respuestas lingüísticas en relación a la morfología de los objetos o eventos referidos. Pero esta independencia morfológica no sólo ocurre en el caso de analogías y metáforas. De manera más sencilla, en un segundo ejemplo, se puede considerar que no existe relación morfológica entre el agua (objeto) y la palabra agua. El agua, en tanto objeto, puede verse o tactarse, la palabra agua puede verse si está escrita u oírse, cuando es dicha. Cuando alguien dice agua, nadie se "bebe la palabra o es mojado por ella" al igual que ante la vista del agua, nadie "oye la palabra".

Esta independencia morfológica entre el objeto y la respuesta permite la argumentación de la posibilidad de la autonomía funcional del sistema reactivo en relación a las propiedades fisicoquímicas y espaciotemporales de los objetos y eventos con los que se interactúa. Esta autonomía ocurre gracias al desligamiento (ver p.) con respecto a las propiedades del *aquí* y *ahora*. Un magnífico ejemplo es el hecho de que ante la palabra "tacos" muchos mexicanos salivan. Biológicamente, la respuesta ante una palabra que se dice, es oírla. ¿Porqué se saliva ante un estímulo acústico? La explicación está en el desligamiento que consiste en responder al estímulo que se presenta y también *como si* se estuviera ante otro objeto o evento que no está presente. En nuestro ejemplo, la persona responde escuchando y *como si* tuviera los tacos en la lengua. De esta forma, la persona responde de manera desligada a las propiedades presentes en la situación. Una de las ventajas de esto es que la conducta lingüística, en tanto respuesta desligada de las propiedades morfológicas de los objetos y eventos, puede ocurrir en ausencia de los mismos.



Esto permite explicar porqué el individuo puede hablar de los tacos en ausencia de los mismos, al igual que puede hablar de Aristóteles, Atila, Matisse, de la cocina de su casa cuando está en la escuela, de la fiesta a la que asistirá el fin de semana y de muchas cosas que no están presentes en la situación. Es interesante observar que la psicología tradicional ante estos actos, ha recurrido erróneamente, desde nuestro punto de vista, a la gramática y con ello suponer que cuando la persona *habla* en pasado o se *refiere* al futuro, realiza una "regresión" o bien una "proyección". El punto central es que cuando la persona habla del pasado o se refiere al futuro, está hablando y refiriéndose en el *presente*. Por esto, en la psicología interconductual se considera que es un error considerar los tiempos verbales gramaticales para analizar la conducta del que habla. El habla siempre ocurre "en el presente", esto es, la conducta siempre se da como acto en tiempo y espacio real.

Como se puede considerar, la persona puede responder en cierta forma, a eventos ya ocurridos aunque no los haya presenciado como es el caso al hablar o escuchar a alguien que habla acerca de Aristóteles. O bien, puede responder lingüísticamente a eventos no ocurridos (como acontece en el caso de la mentira o fantasía) o por ocurrir, como sucede cuando alguien dice lo que va a hacer en las próximas vacaciones. Esto marca una gran diferencia con los animales ya que éstos sólo responden a los eventos del aquí y ahora de acuerdo estrictamente a su experiencia individual. Nuevamente, es importante enfatizar que responder de manera desligada **no** implica que la persona no responda a los objetos y eventos presentes. ¡Por supuesto que la persona responde a éstos! pero a dicha respuesta

se integra(n) otra(s) respuesta(s) que finalmente configuran una respuesta diferente. Retomando el ejemplo de la persona que saliva ante la palabra tacos, al argumentarse que esto ocurre debido al desligamiento, dicho argumento no niega ni ignora que la persona oye la palabra. Lo que ocurre es que la persona no sólo oye la palabra sino que *además* responde como si estuviera ante dichos objetos. Como puede considerarse en este sencillo ejemplo, el desligamiento en la teoría interconductual de ninguna manera implica que la persona deje de responder biológicamente a los objetos y eventos. Lo que se afirma es que a dicha respuesta se agrega(n) otro(s) elemento(s) para configurar una respuesta cualitativamente diferente.

### **Referido y Referidor**

Por otro lado, otra característica de la respuesta lingüística es que requiere de dos individuos o de uno sólo que responde convencionalmente en dos momentos diferentes. Por ejemplo, Hildegunda fue a ver una película que Landolfo no ha visto pero le interesa. Landolfo tiene al menos dos opciones: ir a ver la película o bien, pedirle a Hildegunda que se la cuente. En el primer caso, Landolfo verá directamente la película, en otras palabras, se expondrá a las contingencias que se presenten en dicha película. Suponiendo que la película es *El Laberinto del Fauno*, Landolfo, gracias a la descripción que le haga Hildegunda, podrá imaginar la figura del Fauno pero no será lo mismo que si lo viera directamente en la película. La opción de que su amiga le cuente la película, implica que Hildegunda lo medie (lo ponga en contacto) con el contenido de la película y entre otras cosas, con la figura que tiene el Fauno. Mediante este acto, Landolfo podrá *sustituir* las

contingencias propias de la película, exponiéndose a las contingencias de lo que le platique Hildegunda.

Así, supóngase que Hildegunda le cuenta la película a Landolfo. Hildegunda, mediante la *referencia* que hace de la película, permite que Landolfo responda en forma parecida a como lo haría si viera la película. De esta forma, Hildegunda posibilita que Landolfo *sustituya* las contingencias a las que estaría expuesto si viera directamente la película. Después de la plática, aunque Landolfo no ha visto la película, podría hablar de ella, gracias a la sustitución referencial ofrecida por Hildegunda. En el momento en que Hildegunda platica, no sólo está respondiendo a lo que cuenta sino que también está respondiendo a la postura y cambios gestuales que Landolfo hace mientras le habla. Mediante la plática, Hildegunda media (pone en contacto) a Landolfo con el contenido (referente) de la película. Dependiendo de lo que haga Landolfo, Hildegunda seguirá hablando, le llamará la atención o se callará para escuchar a Landolfo. Ribes y López (1985) se refieren a este aspecto de la manera siguiente:

*"... la sustitución referencial, como respuesta, incluye dos instancias de responder bien determinadas: una la del referidor que responde a los eventos situacionales y habla, escribe, gesticula o lee acerca de ellos a otro; una segunda, el referido, que responde tanto a los eventos y al referidor, como a la respuesta convencional del referidor a los eventos. La interacción total permite que tenga lugar la sustitución referencial" (p. 186).*

### **¿Qué se sustituye?**

La diferencia con una teoría tradicional que afirme que mediante la plática se sustituye el evento (la película), es que en el caso de la teoría interconductual se afirma que lo que se sustituye son las relaciones de contingencia. Siguiendo el ejemplo anterior, se hará clara esta diferencia. Estando en el cine, Hildegunda reaccionó de manera específica cuando vio la figura del Fauno y oyó el matiz de su voz. Cuando Hildegunda le platica a Landolfo, éste interactúa con la descripción del Fauno que le hace su amiga y cuando oye lo que dijo el Fauno, no oye la voz de éste, la voz que oye es la de su amiga. De esta forma, Landolfo no sustituye el evento, *sustituye las relaciones de contingencia* a las que su amiga estuvo expuesta. Esta diferencia es importante ya que por ejemplo, permite explicar porqué en el momento que Landolfo quiera contar dicha película a una tercera persona, incluso siendo hombre, difícilmente podrá reproducir el matiz de la voz del Fauno. En una situación posiblemente más común, cuando alguien le platica a otra persona la primer película de El Padrino, la persona que escucha, podrá platicarle a alguien más la película, pero difícilmente podrá describir cómo hablaba El Padrino, a menos que la persona que se la platicó haya tratado de imitar la voz original de El Padrino. Esto permite considerar que no se trata de la sustitución del evento sino de la sustitución de las relaciones de contingencia.

De lo anterior se desprende un aspecto que vale la pena recalcar. La referencia de algo que una persona hace a otra, generalmente ocurre en una situación diferente a la que está o estuvo expuesta el Referidor (la persona que platica). Un ejemplo sencillo ocurre cuando una persona le describe a otra que

frente al que describe (Referidor), está una torre cuadrangular de plástico, de 15 X 15 X 25 cm, de color naranja y que sirve para guardar hasta 40 cassettes de audio. Quien describe la torre, la está viendo y por tanto responde a las relaciones contingenciales que implica su interacción visual con la torre. El Referido sólo "verá" la torre mediante la descripción que se le proporciona. Las relaciones contingenciales a las que están expuestas ambas personas son necesariamente diferentes. El Referidor, mediante su conducta lingüística describe a otra persona, lo que ve. El Referido interactúa primordialmente de manera auditiva ante la descripción, pero no ve directamente la torre aludida. Por esto, se argumenta que la sustitución referencial del Referido se basa estrictamente en las relaciones contingenciales provistas por el Referidor y que necesariamente son diferentes a las relaciones contingenciales a las que el Referidor está o estuvo expuesto ante la presencia del objeto o evento interactuante.

En la teoría interconductual se asume necesariamente la existencia de un sistema reactivo convencional. Dicho sistema es el conjunto de respuestas que son independientes de las propiedades fisicoquímicas y espaciotemporales (ver p. ) de los objetos con los que se interactúa. Como se describió antes, esto alude a que las propiedades fisicoquímicas de cualquier objeto o evento no corresponden a la palabra respectiva con que se les nomina, en tanto que se trata de un acto convencional. Expuesto lo anterior, se describen ahora los subcasos de la sustitución referencial.

### Subcaso: Referencia a Eventos Independientes

Imagine dos personas que platican entre sí. Aunque los temas pueden ser muy variados, su conversación puede clasificarse en cuatro grandes rubros. En un primer subcaso de la sustitución referencial, dichas personas pueden estar platicando respecto de terceros, sean éstos eventos, objetos, personas ausentes o una combinación de ellos. Este subcaso se nomina *referencia a eventos independientes* en tanto que la mediación referencial incluye un objeto o evento distintos de las personas que actúan como Referidor y Referido.

Imagine que Fulvia y Dulcidio platican de una película que ambos vieron. Mientras Fulvia habla, Dulcidio la ve a los ojos y posiblemente haga alguna gesticulación ante lo cual, Fulvia continúa hablando. El habla de Fulvia consiste en la producción de palabras que se refieren a la película logrando la atención de Dulcidio. Esto puede diagramarse de la forma que se presenta en la Figura 15.

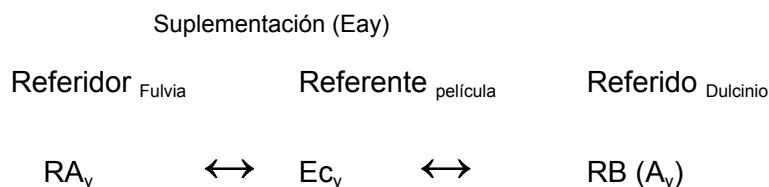


Figura 15

Pero si el tema de conversación (referente) es algún aspecto de uno de quienes conversan, entonces se está en un caso diferente al anterior, cuando las personas se referían a eventos independientes. Quienes platican (que pueden ser más de dos), en un momento dado pueden cambiar su papel, pues mientras uno de ellos habla (referidor) el (los) otro(s) escucha(n), siendo por tanto referidos por el hablante. Imagine que Dulcidio ahora está platicando con Fulvia en relación a

algún aspecto de esta última, lo cual constituye el segundo subcaso. Dado que el papel del hablante puede intercambiarse, cuando Dulcidio habla, se refiere al comportamiento de Fulvia quien le escucha pero cuando ésta habla, se refiere a su propio comportamiento, teniendo a Dulcidio como escucha, lo que forma el tercer subcaso. Estos dos aspectos implican subcasos diferentes, de acuerdo a lo planteado por Ribes y López (1985), esto es, hablarle a alguien respecto a algo de la persona que escucha es el segundo subcaso descrito como la *referencia del referido* y, por otro lado, hablarle a alguien respecto de uno mismo es el tercer subcaso definido como la *referencia del referidor*. La diferente complejidad de ambos subcasos se analizará de manera independiente.

### **Subcaso: Referencia del Referido**

Si Dulcidio le habla a Fulvia de ella misma, esto es, el Referidor hace referencia al Referido siendo el referente algún aspecto de ella, dicho acto usualmente requiere de la existencia de varios elementos por parte de Dulcidio. En términos coloquiales, puede decirse que un elemento es que Dulcidio conoce en alguna medida cómo es y qué ha hecho o hace Fulvia. Otro elemento es que Dulcidio se lo puede describir a Fulvia, existiendo correspondencia lo que dice con lo que Fulvia ha hecho. Un tercer elemento consiste en que Dulcidio puede "plantear las cosas de frente" y posiblemente sin llegar a molestar a Fulvia. Por esto, el hecho de que Dulcidio pueda hablarle a Fulvia refiriéndose a ella misma, supone la existencia de al menos las siguientes habilidades. La primera, nada extraordinaria, es que ha presenciado o ha oído lo que Fulvia hace y ha hecho. Otra habilidad es hablar en forma tal que lo que diga (referente), corresponda al comportamiento de

Fulvia. Y la última habilidad es hablarle apropiadamente sin provocar respuestas graves o desagradables. Coloquialmente, este aspecto puede describirse como "tacto social" y de acuerdo a la teoría interconductual puede decirse que la interacción de Dulcinio se ajusta al medio de contacto normativo ante la presencia de Fulvia.

Decir las cosas de frente, es una respuesta que puede ser común en niños de poca edad y en personas que no tienen "tacto social" para decir algo que puede ser considerado como impertinente en situaciones sociales. Esta forma de comportarse psicológicamente se caracteriza por su reactividad a las propiedades fisicoquímicas de los eventos cuando el desligamiento es deficiente en términos de la situación en que se interactúa. Esto ocurre, por ejemplo, cuando una persona busca a Dulcidio y el hijo pequeño de éste, dice que su papá no puede salir porque "está borracho". El dicho de que "los niños no mienten" describe este tipo de comportamiento no regulado o regulado de manera insuficiente en términos sociales (ver contexto normativo p. ).

Por otro lado, las personas que además de responder a las propiedades fisicoquímicas de los objetos y eventos, responden a lo convencional, puede resultarles difícil o imposible actuar ante un hecho concreto, se tenga o no conocimiento de la otra persona. Existen muchas situaciones cotidianas en las que este aspecto ocurre. Por ejemplo, en la calle o en cualquier otra situación, una persona observa que alguien: tiene rota la parte trasera del pantalón; se mueve accidentalmente el bisoñé que trae puesto; tiene restos de mucosidad en la nariz; tiene el zipper del pantalón abierto, entre otras que suelen ser embarazosas



socialmente. Como puede considerarse, este tipo de interacción de "hablar de frente", es más complejo que hablar con alguien haciendo referencia a eventos independientes, esto es, acerca de terceros sean éstos objetos, eventos o una combinación de los mismos.

Considérese que el evento Eby (referente) es una acción o propiedad del individuo B (Referido) de la que le habla el individuo A (Referidor). Aun cuando lo que se dice es un referente de estímulo concreto, éste no es independiente de la misma relación que se establece entre el Referido y el Referidor. De hecho, éste responde a una doble dimensión pues no sólo responde a lo está diciendo (Referente) sino que está expuesto a la suplementación proporcionada por el Referido, a partir de lo que se le está diciendo y que concierne a él mismo. En nuestro ejemplo, Dulcidio responde a lo que está diciendo y a la respuesta de Fulvia acorde a lo que a ella se le está diciendo. Esquemáticamente, Ribes y López (1985) presentan este subcaso en la Figura 16, siguiente:

| Referente | Referidor | Respuesta ante Fulvia | Referido   |
|-----------|-----------|-----------------------|------------|
| EBy       | RABy      | EABy                  | RB [A(By)] |

Figura 16

### **Subcaso: Referencia del Referidor**

El tercer subcaso ocurre cuando el Referidor habla de sí mismo ante alguien, lo que implica otro tipo de habilidades. Cualquier persona, normalmente observa lo que otros hacen y cómo se comportan. Sin embargo, hablar de uno mismo, de alguna forma supone que la persona se "observa a sí misma" y es capaz de hablarle a un tercero acerca de su propio comportamiento. No es raro que cuando

se reúnen dos amigos y uno de ellos quiere hablar de un problema que tiene, inicialmente éste diga: "No sé cómo ni por dónde empezar". Hablar de uno mismo con alguien más, es una práctica menos frecuente que los subcasos anteriores. Incluso existen personas clasificadas como "muy sociables" que hablan de todo con quien sea y pueden ser confidentes de varias personas, pero son "muy reservados", esto es, no hablan de sí mismos. Algo similar se observa en personas que son calificadas como introvertidas o tímidas socialmente, sólo que en estos casos, las personas en general no se involucran en las interacciones sociales, cualquiera que sea la temática de éstas.

Es usual que cuando una persona empieza a platicar sobre sí misma, lo que platica ya se lo ha dicho a sí misma muchas veces. Esto conduce al último subcaso de la sustitución referencial: hablar consigo mismo, descrito por Ribes y López como *autorreferencia* (p. 192).

### **Subcaso: Autorreferencia**

A lo largo de los años, los individuos de la comunidad en la que convive una persona le indican que preferentemente debe leer en silencio, además de recomendar varias prácticas: no hablar en voz alta lo que se piensa, no hablar en voz alta cuando se está sólo, no contar intimidades a nadie o sólo a personas que sean de su total confianza, entre otras. De esta forma, el individuo aprende, por ejemplo, a caminar por la calle sin hablar en voz alta lo que va "pensando"; aprende a estar callado mientras otro habla, no obstante que quien escucha posiblemente está "pensando" lo que se le dice y lo que va a contestar; aprende a "pensar" antes de decir algo. En primer lugar, es necesario puntualizar que estas

son expresiones coloquiales, pero para la teoría interconductual, en ninguno de los casos descritos hasta aquí en este párrafo, la persona está pensando. Lo que ocurre es que la persona se habla a sí misma en silencio pero esto no es sinónimo de pensar y teóricamente no se justifica el empleo de la palabra pensar.

Dado que el habla coloquial está inmersa en la teoría tradicional sobre el pensamiento, las personas consideran que pensar es un acto interiorizado, no es el acto de hablarse en voz baja. Además, dicha teoría considera que lo que se dice, es *efecto* de lo que se ha pensado antes. Por esta razón, la investigación cognitiva prima el estudio de lo que ellos denominan pensamiento, pues consideran que este es la causa de lo que se habla. Por tanto, en la teoría cognitiva, estudiar el habla, es superficial, en tanto que deja de lado las "causas profundas" de la misma. Con esto, no se pretende generar la polémica correspondiente, sino que sólo se enfatiza que la perspectiva teórica del interconductismo es radicalmente diferente. Esto es, cuando la persona se habla a sí misma, si lo hace en silencio, no está pensando, sólo se está hablando en silencio. Dado que la persona puede hablarse a sí misma en voz alta o en silencio, se puede considerar que hablarse en silencio o en voz alta, no hace alusión a fenómenos diferentes. Se trata del mismo fenómeno con morfología diferente y por ello, no se requiere ni se justifica emplear el término pensamiento.

En este cuarto subcaso, el Referidor (Habla) y el Referido (Escucha) es la misma persona y lo que se dice constituye el Referente (Contenido). De lo que se puede hablar consigo mismo, lleva a los subcasos siguientes:

1. Hablar consigo mismo respecto a objetos y terceras personas [Me hablo de algo o de alguien] o bien, hablar consigo mismo, como si se estuviera hablando con alguien respecto a quien escucha [Me habló de lo que le dije, diría o diré a mi amigo de él mismo];
2. Hablar consigo mismo respecto a uno mismo [Me hablo de mí mismo]. Ribes y López (1985) indican que en

*"En este caso, el referente puede ser un evento independiente C, el referido B, o el propio referidor. Lo que distingue la relación ... es que las funciones de referidor y referido se centran en un mismo individuo A, ya que la persona se 'habla' a sí misma de algo, inclusive, puede ser ella misma" (p. 192).*

Al considerar que en este caso las funciones del Referidor y del Referido se centran en la misma persona, se dan dos situaciones que son pertinentes destacar. La primera es que el subcaso de la referencia del referidor (hablarle a alguien de él mismo), en esta ocasión ocurre como una referencia de eventos independientes puesto que siempre que una persona se hable a sí mismo, respecto de alguien, ese alguien no puede actuar como Referido. Imagine que Dulcidio, después de su plática con Fulvia sobre ella misma, ahora se habla a sí mismo y reproduce parte de lo que le dijo. Cuando esto lo hace, Fulvia no está presente y por tanto no actúa como Referido, el único Referido es Dulcinio mismo.

El segundo aspecto es que debido a que la retroalimentación de la referencia y el acto mismo de referir son función de la misma persona, puede ocurrir el mayor desligamiento posible de los descritos anteriormente. Por ejemplo, en el momento en que Dulcinio le está hablando a alguien más, quien lo escucha

puede indicarle que no le entiende, que las cosas ocurrieron de otra forma o que está de acuerdo con lo que dice, entre muchas otras posibilidades. Pero, al hablarse Dulcinio a sí mismo, él tiene que desempeñar simultáneamente la función de Referido. Una situación que puede ser común ocurre cuando una persona "reconstruye" algún evento que le haya afectado en gran medida, como puede ser una fuerte discusión con un amigo o familiar, un accidente grave en el que se haya visto involucrado, entre otras situaciones. Cuando la persona se habla a sí misma de un hecho como éstos, es posible que la misma persona se corrija a sí misma, dude de que lo que se dice a sí misma haya ocurrido de esa forma, considere que "todo fue confuso" o todo lo contrario. En dichos momentos, quien se habla (Referidor) sólo dispone de sí mismo como escucha (Referido) y lo que se cuenta (Referente) a sí mismo, de alguna manera debe corresponder a lo ocurrido y de ello está pendiente como Referidor y como Referido. Es precisamente este "papel doble" el que representa un desligamiento más complejo que todos los anteriormente descritos. Como Referidor, la persona responde a lo que está diciendo y como Referido responde a lo que él mismo se está diciendo.

### **Sobre la sintaxis**

Un aspecto que no existe en la obra de Marras pero que, desde nuestro punto de vista, puede incorporar nuevos elementos para el conocimiento y discusión es el relativo a la sintaxis.

Supóngase que Rainelda, por alguna causa, puso a prueba a su amigo Elpidio y le pidió que realizara algunas actividades, a lo que Elpidio accedió rápidamente, también por causas desconocidas. Las peticiones de Rainelda

fueron: 1) ¿Exactamente con cuántas muchachas bailaste antes de pedirme que bailara contigo?, 2) Acuérdate palabra por palabra, qué fue lo que te dije antes de aceptar tu invitación para bailar, 3) Ahora, dime cuál era la intención de lo que tu me dijiste, 4) Escribe lo que le recomendarías a un amigo para que le acepten una invitación a bailar, y 5) Sin decir palabra alguna, muéstrame cómo te acercaste a mí, cómo me viste y cómo me pediste que bailara contigo.

Dado que Elpidio aceptó realizar todas las actividades que le pidió Rainelda, supóngase que en cada caso, Elpidio, al que le gusta mucho bailar, hizo lo siguiente: 1) Para poder decir exactamente con cuántas muchachas bailó antes, se imaginó a cada muchacha que invitó antes a bailar, 2) En silencio trató de recordar cada una de las palabras y el orden en que se las dijo a Rainelda, 3) Le dijo a Rainelda cuál fue su intención al sacarla a bailar, 4) Escribió lo que le diría a su amigo Numeriano para que cuando invite a alguien a bailar, le acepten dicha invitación, y 5) Se alejó de Rainelda, dio media vuelta y luego se aproximó, de la misma en que lo hizo, viéndola con cierto gesto y le hizo el ademán clásico entre los jóvenes, para que lo acompañase a bailar.

En términos más precisos, ¿qué hizo Elpidio cuando imaginó, se dijo en silencio, se dijo en voz alta, escribió y actuó? En la literatura psicológica parece no haber duda respecto a la diferencia de cada actividad, incluso se las analiza y trata de explicar, tomando en cuenta categorías bastante diferentes de manera tal que en pocas ocasiones se pueden relacionar dos o más de estas actividades. Así, la imaginación se ha concebido como la "reorganización y empleo constructivos de las experiencias perceptivas pasadas en forma de imágenes a un nivel ideativo

durante una experiencia presente" (Wolman, 1984, p. 195) y se le ha clasificado en distintas formas: activa, compuesta, creadora, eidética e imitativa. Entre éstas, para nuestros propósitos destaca la imaginación eidética que se define como la "imagen visual especialmente clara y detallada de objetos previamente observados, en ocasiones incluso meses después de la visión real de los mismos" (*idem*, p. 195). Pasando por alto la pregunta de cómo una imagen puede ser "visual" de experiencias pasadas, se puede aceptar el hecho de que Elpidio imaginó eidéticamente a las personas con las que bailó. Esto es, imaginó a cada persona con las cuales bailó.

Al pensamiento se le ha hecho aparecer como el *quid* de la racionalidad y los modelos cognitivistas le han asignado la calidad de variable independiente. Dado que el pensamiento no es visible para un observador, irremediablemente, siguiendo la lógica dualista, se le ha asignado el carácter de evento o proceso interno, subjetivo, privado, mental o una combinación de éstas. Si se tiene como punto de partida esta concepción, al analizar otras conductas, se está expuesto a distorsionar su estudio, como es el caso del habla y de la escritura que son considerados como variables dependientes, a manera de simples vehículos de expresión de lo que la persona "piensa". En este marco, el habla oral y la escritura parecen ser los sistemas traductores de lo que la persona "piensa". Bajo esta lógica, lo que Elpidio dijo y escribió, son los productos de su "pensamiento".

En otra de las actividades, Elpidio se aproximó con cierto gesto e hizo un ademán. ¿Qué palabra en castellano puede englobar a estas tres actividades que se desarrollan mediante movimientos del cuerpo o partes de él? Acción, acto,

conducta motora desempeño, desplazamiento, ejecución, ejercicio, guiño, hacer, movimiento, mueca, operación, practicar, realizar y cualquier otro sinónimo, puede implicar a todo el cuerpo o a una parte de él por lo que ninguna de ellas sirve para nominar al conjunto de acciones. De manera particular, gesto, estrictamente se refiere a expresiones (movimientos) de la cara para denotar un estado o afección, como al hacer gestos de alegría o de asco. Ademán, por su parte, se usa para los movimientos realizados con las manos y brazos como el que se realiza para decir adiós o el chasqueo de los dedos para demandar o indicar rapidez. Mímica tampoco es útil pues aunque se refiere a movimiento, implica imitación. Imaginar, pensar, (sea lo que se quiera decir con esta palabra), hablar y escribir son palabras que relativamente abarcan las distintas maneras en que pueden ocurrir, pero no existe término para incluir la actividad motora-gestual-ademán-mímica. Ante la inexistencia de un término, dado que en castellano el sufijo *aje* se añade para formar un colectivo como es la palabra lenguaje, y asumiendo la irresponsabilidad que pueda implicar, en esta obra se emplea el término *actuaje* para referirse a cualquiera de las actuaciones descritas.

En el interconductismo se considera que la conducta lingüística es biestimulacional en tanto se responde a un referido (escucha) y al referente (contenido). Como se verá enseguida, dicha conducta, al ocurrir en modos diferentes, implica la participación de diferentes elementos constituyentes, parámetros, características y sistemas reactivos biológicos diferentes.



## **Hipótesis sobre la genética de los modos lingüísticos**

Imaginar y el actuaje parecen tener una relación primaria con el funcionamiento biológico en cuanto a su génesis. Recuérdese el accidental hallazgo de Harlow y Harlow (1966) sobre la actividad onírica de los monos y por otro lado, los estudios realizados sobre la risa por Darwin (1873). Sobre tales bases, se puede argumentar que tales comportamientos originalmente son de tipo biológico y por tanto, responden a las propiedades físicas de los objetos. En el ser humano, dichas reacciones gradualmente pueden llegar a acompañar al habla y al actuaje.

Como lenguaje intercomunicativo (referencial), el habla y el actuaje son anteriores al lenguaje gráfico en la historia de la humanidad. Ante el surgimiento de este tipo de lenguaje, es probable que los primeros escritos fuesen comunicaciones de guerra, caza, agricultura, almacenamiento de víveres o alguna actividad similar y posiblemente con un alto grado de especificidad y brevedad debido a su elaboración inicial. En esta primera etapa, la forma de hablar indiscutiblemente influyó en la manera de escribir obligando, también a especificar reglas particulares para la escritura para evitar confusiones, ambigüedades o ambas cosas. Imagínese por ejemplo la diferencia si un comunicado decía: "barcos de guerra" en lugar de "guerra de barcos". Este aspecto es un ejemplo de la importancia que tiene la sintaxis.

Ante el surgimiento del lenguaje gráfico, en algún momento se tuvieron que inventar los sustitutos que correspondieran a los ademanes, gestos y expresiones de desagrado, aceptación, negación, rechazo, las inflexiones de voz, las enumeraciones, los cambios de tema, entre otros aspectos explícitos, en el

actúe y en el habla oral. ¿Puede suponerse que parcialmente éstos sean los orígenes de la sintaxis y de la puntuación? Creemos que sí además de que en esta forma de conceptualizarlos, rescata su connotación conductual, en contraposición a lo que con frecuencia se enseña en las escuelas: ante la "coma" se hace una pausa breve, ante el "punto y seguido" una pausa más larga, ante el "punto y aparte", una pausa todavía más larga y en el "punto y coma" una pausa entre la del punto y la de la coma.

La relación entre las palabras que forman una oración es a lo que alude el término "sintaxis" -objeto de estudio de civilizaciones incluso anteriores a la antigua Grecia-. Aunque la sintaxis se refiere al lenguaje en general, en algún momento posterior el concepto se usó -sobre todo en la educación básica en México- casi exclusivamente para el lenguaje escrito. Así, a la sintaxis en la actualidad, erróneamente se le considera como "prescriptora" de la conducta de escribir en las escuelas primarias. Por ello, a partir de un estudio no publicado (Varela, 1986), se consideró la utilidad de generar otro término que no lleve a considerar la regla (cosa lingüística) sino la conducta, tal como fueron sus orígenes y de igual forma, especificar su homólogo para la imaginación, el pensamiento, el habla y el actúe.

El pensamiento está constituido parcialmente por respuestas implícitas que llamaremos ideas (ἰδέα = imagen), y por palabras, mismas que en el habla se hacen explícitas oralmente (vocalizaciones lingüísticas). La escritura ocurre por medio de letras (grafos lingüísticos) y el actúe por movimientos corporales parciales o totales (actúe lingüístico). Tomando como base la palabra *taxis* (τάξις

= orden), se puede especificar la *eidetaxis* (orden del pensamiento o autohabla), *orataxis* (orden oral), *gramataxis* (orden de las palabras escritas) y *mimetaxis* (orden de los movimientos). Con estas categorías pueden considerarse distintas configuraciones de las interacciones en las que la práctica de un modo lingüístico es influido por algunas propiedades pertenecientes a otro modo lingüístico, como por ejemplo, puede ser hablar moviendo las manos de forma que "acompañan" lo que se dice. En la Tabla 1 se muestran algunas posibilidades en las que el ejercicio de un modo lingüístico puede ser modulado por algunas características de algún otro.

Tabla 1. Taxias de la conducta lingüística

| Modo             | Categoría  | Subcategoría    | Descripción                                                                           |
|------------------|------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Habla            | Orataxis   | 1. Oral *       | Habla ordinaria                                                                       |
|                  |            | 2. Gramatical   | Se habla como si se estuviese escribiendo lo que se dice                              |
|                  |            | 3. Eidética     | Habla desarticulada eminentemente predicativa                                         |
|                  |            | 4. Mimética     | Se habla auxiliándose de alguna forma de actuaje                                      |
| Escritura        | Gramataxis | 5. Oral         | Se escribe como si se estuviese hablando lo que se escribe                            |
|                  |            | 6. Gramatical * | Escritura ordinaria, formalmente correcta                                             |
|                  |            | 7. Eidética     | Se escribe en forma desarticulada                                                     |
|                  |            | 8. Mimética     | Se escribe-dibuja                                                                     |
| Habla silenciosa | Eidetaxis  | 9. Oral         | Se dice en silencio como si se estuviese diciendo en voz alta lo que dice en silencio |
|                  |            | 10. Gramatical  | Se autohabla como si se estuviera escribiendo palabra por palabra                     |
|                  |            | 11. Eidética *  | Autohabla ordinaria con imágenes y palabras                                           |
|                  |            | 12. Mimética    | Autohabla sólo con imágenes de actuaje                                                |
| Actuaje          | Mimetaxis  | 13. Oral        | Se imita el habla sin hablar                                                          |
|                  |            | 14. Gramatical  | Se imita la escritura sin escribir                                                    |
|                  |            | 15. Eidética    | Se imita el autohabla                                                                 |
|                  |            | 16. Mimética *  | Movimiento de manos, gestos, posturas o cualquier combinación de éstos.               |

\* Estos casos se agregan sólo para especificar el ejercicio del modo "puro", en los que no ocurre una clara afectación de las características de algún otro modo lingüístico.

La descripción y ejemplificación de cada subcategoría de la tabla anterior se muestra en seguida, respetándose la numeración mostrada para cada subcategoría en la tabla.

1. La orataxis *oral* incluye sólo al modo oral, no es la ocurrencia de un modo afectado por las características de algún otro. El ejercicio de esta categoría constituye el habla común de cualquier persona que se caracteriza por su sincronía, por cambios en la inflexión de voz, cambios de volumen, a veces con cambios bruscos de temática, proposiciones sin terminar, repeticiones de lo ya dicho, etc. Una forma en que se puede demostrar claramente lo que aquí se afirma es cuando se pretende transcribir la plática de alguien, tal como lo dijo. Quien haya intentado hacerlo, en general ha tenido grandes problemas para poder escribir literalmente lo que la persona dijo ya que cuando se habla, se está expuesto a las contingencias de lo que se va diciendo, lo que se quiere decir, de lo que se acuerda, etc. y puede ser que la persona no esté consciente de ello. Por lo cual, la transcripción de lo que se dijo, puede parecerse en ciertos momentos a un habla desquiciada. Otro ejemplo frecuente ocurre en los talleres de microenseñanza que consisten en filmar a un profesor que simula dar clase a un grupo de estudiantes. No son pocas las personas que se sorprenden a sí mismas al observar y escuchar el video por la forma en que han hablado.

Una gran deuda que la educación tiene es que en general la comunidad le enseña al infante a hablar pero no le enseña a escucharse. Un ejemplo extremo de orataxis oral es el famoso estilo cantinflesco. El concepto relacionado es *idiolecto* que se define como la forma en que una persona particular habla su propio idioma.

2. La orataxis *gramatical* ocurre cuando se habla con precisión, sin repeticiones, completando una proposición antes de iniciar la siguiente, esto es, como si

estuviese escrito lo que la persona dice. Esta forma de hablar no es usual ya que requiere de un entrenamiento específico propio de los grandes oradores. Esto incluye al menos dos aspectos. El primero es que la persona sea susceptible a su propio discurso y haga las autocorrecciones en el momento, justo después de haber dicho algo. Es poco frecuente que la persona que habla se corrija inmediatamente a sí misma a partir de lo que ha dicho. El segundo aspecto, nada fácil de lograr, es que hable coherentemente, sin repeticiones y siempre continuando la proposición que acaba de terminar.

3. La orataxis *eidética* se matiza por ser un habla desarticulada o bien en la que predominan los predicativos como ocurre en el habla egocéntrica. El habla psicótica también podría ser ubicada en esta subcategoría. Suponga que un profesor pide a sus alumnos que lean un párrafo de algún texto. Posteriormente, el profesor pregunta a sus alumnos qué fue lo que entendieron. Las respuestas de los alumnos pueden ser ejemplo de esta orataxis eidética si las mismas consisten en frases o palabras aisladas. Una transcripción de dichas respuestas, revelaría la total desarticulación del discurso oral de los alumnos.

4. La orataxis *mimética* es el habla matizada por gestos y ademanes que pueden ayudar a enfatizar o simplemente acompañan lo que se dice. El primero de los casos ocurre cuando la persona levanta su mano extendiendo el dedo índice mientras dice "Primero, lo que se va a hacer es..." y cuando prosigue con la enumeración oral, la enfatiza con el levantamiento de sus dedos de manera acumulativa indicando "segundo, tercero...". Por otro lado, los ademanes que

"acompañan" son todos aquellos que pretenden eliminarse en un buen orador al mantener quietas las manos, no balancear el cuerpo mientras habla, etc.

5. La gramataxis *oral* consiste en escribir algo tal como si la persona estuviera hablando, lo cual puede incluir no solamente el empleo de expresiones populares muy particulares de una zona o clase social, sino también recursos tipográficos diferentes a los usuales. Esto ocurre en la escritura de una persona cuando el conocimiento que tiene de las reglas gramaticales es nulo o insuficiente o bien, cuando se tiene el conocimiento respectivo, pero se violentan expresamente las reglas y se da origen a textos del género *urbano*, como son algunas obras de José Agustín, J. Emilio Pacheco, entre muchos otros. Un magnífico ejemplo es el texto siguiente:

*Al rato se le va a pasar  
lo pachecota a esta chava y entonces platicaremos  
sabrosamente para que no vaya a quedarse confundida ...  
... Le aviento la neta condensada para que no se  
vaya a quedar con miedo y ondas así;  
así que me subí en el tronco de un árbol y desde allí me clavé viendo  
Cómo fluía el arroyo de la barranca -----<sup>7</sup>*

6. La gramataxis *gramatical* incluye sólo al modo escrito, sin la influencia de otro modo lingüístico y puede identificarse como la escritura gramaticalmente correcta. Ejemplo de esto son los productos de dictados, de transcripciones, la redacción de un artículo publicable o cualquier tipo de texto que fue revisado por correctores.

---

<sup>7</sup> Tomado de *Luz Externa*, José Agustín, p. 20. 1977: Ed. Grijalbo.

7. La gramataxis *eidética* puede identificarse con las "notas personales", memos, dibujos, acordeones (chuletas), ecuaciones, anuncios internacionales compuestos por iconos y en general en la escritura simbólica. En general, este tipo de escritura no se ajusta a las reglas sintácticas como puede verse en la siguiente lista de supermercado que una persona elaboró:

- escoba
- carne para cocer
- leche
- verdolagas
- focos
- lija para madera

Como puede verse, las palabras no forman parte de una oración, ni siquiera de una frase y entre ellas no existe signo de puntuación. Nadie elabora la lista anterior formando oraciones completas y uniéndolas para formar un texto como el que sigue:

Al rato, cuando vaya al supermercado, debo comprar una escoba para reponer la que tengo pues ya está muy desgastada. Además compraré medio kilo de carne para hacer el próximo sábado, el guisado que tanto le gusta a mi hija. Necesitamos un litro de leche para el desayuno de mañana y un poco de verdolagas para la sopa de hoy. Como me gusta ser precavido, compraré dos focos porque la época de lluvias está próxima a iniciar y ya he tenido problemas



dadas las interrupciones de corriente eléctrica. Por último, debo acordarme de comprar dos hojas de lija para pulir la mesita que me acaba de regalar mi prima. Cuando termine, compraré la pintura para cubrirla.

Como puede verse, el tipo de escritura empleado para elaborar la lista tiene una gramataxis eidética, diferente a los otros casos que se describen en esta sección.

8. La gramataxis *mimética* se compone de la escritura combinada con dibujos que representan objetos o acciones. En la actualidad su uso se ha hecho frecuente entre las personas que se comunican por medios electrónicos enviando mensajes como el que sigue.

No fuiste :( si me hablas <●emos q' õ

Quien reciba el mensaje leerá: "No fuiste, estoy enojada. Si me hablas, veremos qué onda". Como se observa, la sintaxis del mensaje no corresponde a la forma usual del texto dado que posee las características de la gramataxis mimética. El uso de los "emojicons" constituye un claro ejemplo de este tipo de escritura.

9. La Eidetaxis *oral* ocurre cuando la persona piensa como si estuviese diciendo en voz alta lo que se está pensando. Esto puede ocurrir en el ensayo silente que una persona hace antes de decir algo a alguien más. Otro ejemplo ocurre cuando una persona repasa en silencio la forma exacta, palabra por palabra, en que pedirá un aumento de sueldo cuando esté frente a su jefe inmediato.

10. La Eidetaxis *Gramatical* acontece cuando la persona piensa como si estuviese escribiendo lo que está pensando. Este caso ocurre cuando alguien piensa en la carta que le dictará a otra persona. También sucede cuando en silencio se repasa un *script*, o cuando se practica la memorización textual de alguna definición, de una poesía o de un enunciado cualquiera, como ocurre frecuentemente en algunos estudiantes antes de presentar un examen.

11. La Eidetaxis *eidética* es el pensamiento con imágenes, caracterizado por ser sumamente dinámico y aparentemente no lineal dada su brevedad. El lector interesado en este tema puede buscar información respecto a los trabajos la Escuela de Wuzburgo.

El comportamiento con propiedades de eidetaxis eidética, puede ocurrir, por ejemplo, cuando una persona piensa (se habla en silencio) qué hizo durante e inmediatamente después de verse involucrado, de manera involuntaria, en un accidente automovilístico. La forma en que esa persona piensa (se habla a sí misma) en el suceso, tiene una taxis particular, formada muy posiblemente de imágenes con duración muy breve, posiblemente en desorden cronológico pero que se suceden una a otra de manera vertiginosa y posiblemente en forma repetitiva. Cuando las personas dicen no poder expresar en palabras lo que piensan, puede tratarse de un segmento de ideotaxis eidética. Si esto es así, se puede estar ante una de las variantes siguientes:

a. Las imágenes no son descriptibles ya que la persona no tiene palabras para referirse a ellas, como posiblemente le ocurra a un adolescente que vio un

cuadro de pintura abstracta en el museo y después otra persona le pregunta qué fue lo que vio en el museo.

b. La experiencia de sensaciones gustativas y odorativas son difíciles de explicar a alguien más. Por ejemplo, ¿cómo se puede explicar a alguien a qué sabe el mamey? Si la otra persona no sabe qué es, se resuelve fácilmente al decirle que se trata de una fruta. Pero ¿cómo se explica su sabor?

c. Un caso interesante es escuchar a alguien que trata de explicar su profundo enamoramiento. El uso de analogías es frecuente: sentir frío en el estómago, sentir mariposas en el estómago, oír campanitas, etc. pero no son suficientes ni describen el evento.

d. Tratar de relatar eventos dramáticos que se atestiguaron, puede ser otro ejemplo de esta eidetaxis eidética ya que la persona aunque tiene la experiencia, no puede describirla en palabras.

En general, coloquialmente en estos casos, las personas dicen que "tienen la idea pero no saben cómo contarla".

12. La Eidetaxis *mimética* es el pensamiento (autohabla) matizado eminentemente por los actos de otras personas que incluso puede ser la misma persona que lo piensa. Este subcaso es muy semejante al anterior sólo que ahora, los elementos participantes son sólo imágenes de actos percibidos. Un ejemplo ocurre cuando una persona sólo piensa en el desplazamiento, gestos, ademanes o una combinación de estos provenientes de una persona como puede ser el hecho de recordar o trata de recordar la cara de su novia cuando le dio que quería casarse.

El otro caso ocurre cuando la misma persona trata de recordar qué cara puso él mismo cuando su novia le dijo lo anterior.

13. La *Mimetaxis oral* este subcaso se identifica en aquellos actos en los cuales la persona imita lo que una persona hace cuando habla. Esto puede ocurrir en al menos dos maneras. La primera ocurre cuando una persona imita la voz de otra persona. Una segunda forma sucede si una persona hace los movimientos propios de una persona que habla, pero sin hablar, lo cual es un acto característico de un mimo.

14. La *Mimetaxis gramatical* consiste en actuar como si se estuviera escribiendo sin hacerlo. Esto puede observarse en la "escritura" de infantes de preescolar que dicen estar escribiendo, aunque en realidad no lo hacen pues aun no saben escribir. Otro caso puede ocurrir en los salones de clase cuando el profesor cree que un alumno está escribiendo algo y en realidad, siguiendo el ritmo del dictado, el alumno está escribiendo algo diferente al dictado, está dibujando o sólo mueve la pluma sin apoyarla en el cuaderno. En estos casos, el actuaje del alumno parece corresponder al de la escritura pero no es así.

15. La *Mimetaxis eidética* ocurre cuando una persona actúa como si estuviera pensando. Algunos estereotipos sociales relacionados a "pensar" consisten en rascarse la cabeza, entrecerrar los párpados, bajar la mirada ante la perorata de alguien que lo reprende, entre muchas otras formas. Sin embargo, la *mimetaxis eidética* puede o no corresponder a lo que se le demanda a la persona que piense.

16. La *Mimetaxis mimética* consiste en el actuaje de una persona sin que sea afectado por las características de ningún otro modo lingüístico. Esto ocurre

cuando la persona se comporta lingüísticamente con otra persona sólo mediante gestos, ademanes, posturas o desplazamientos corporales. Ejemplo de esto puede ser levantar las cejas, hacer guiños, sonreír a alguien, caminar lentamente, mover la mano "diciendo hola o adiós", llevarse las manos a la boca, poner un dedo índice en la frente y mover la mano circularmente, levantar o bajar el pulgar de cualquier mano en dirección a otra persona, levantar ambos hombros, mover la cabeza repetidamente hacia la derecha e izquierda, entre muchas otras que resultan difíciles de describir mediante la escritura.

Como se podrá considerar, mediante la clasificación anterior, se pueden analizar muchas las formas de la conducta lingüística propias de los modos productivos (habla, habla silente, escritura y actuaje) y se puede continuar en la explicación de la estructura del lenguaje egocéntrico, la memorización, la mímica, etc. Además, podría ayudar a identificar algunas de las posibles interacciones lingüísticas del sujeto, sus deficiencias, propiedades y aspectos funcionales.

En forma semejante, esta categorización lleva a considerar diversos grados de dificultad que no sería otra cosa que el sujeto sea capaz de interactuar con más eventos lingüísticos dentro de un campo o bien, estructurar uno o más campos simbólicos. Afirmar que en términos generales es más difícil hablarse a sí mismo (pensar, en el lenguaje coloquial) que hablar en voz alta o que esta segunda forma cuesta menos trabajo que escribir, es una mera falacia. Otros aspectos sobre los que se debe hacer énfasis son el ritmo y velocidad en que cada modo ocurre dada su *taxís* y los sistemas reactivos biológicos intervinientes. Pongamos por ejemplo un ferrocarril. Imaginarlo, decir esa palabra, escribirla o actuar como si uno fuera

un tren, requiere de un tiempo diferente, debido a los sistemas reactivos implicados y al tipo de respuestas que ocurren en cada caso.

A partir de la constitución biológica, cada organismo adquiere sobre esta base un ritmo y velocidad idiosincrásicas gracias a la interacción con su medio. El ritmo, como hemos podido constatar en otro estudio sin publicar, es un elemento importante que debe considerarse como parte de cada taxis. En el estudio aludido, un profesor ante un grupo de alumnos leyó en voz alta un párrafo en forma rápida. Después leyó otro párrafo lentamente, pidiendo al finalizar, en ambos casos que los alumnos escribiesen lo que recordaran de la lectura. Los resultados fueron mucho mejores cuando se leyó rápidamente pero aún así, los alumnos comentaron que era muy difícil seguir una lectura que no ocurriese con un ritmo semejante al que ellos tenían. Obviamente, las palabras que emplearon no fueron las mismas que se aquí se usan, simplemente dijeron rápido o lento pero no se refirieron explícitamente al ritmo seguido por el profesor.

Aún más, con la clasificación propuesta, se puede analizar también la influencia que la gramática formal tiene en el pensamiento (habla silenciosa), en el habla y en la escritura. El conocimiento de las reglas gramaticales es a su vez una interacción lingüística del escritor (referidor) que puede o no ser necesario para el lector (referido), dependiendo de lo que se quiera comunicar pero, el hecho de que tanto el referidor como el referido puedan interactuar con tales aspectos formales, típicamente es una conducta simbólica (sustitución no referencial) y, si ésta es importante en la ocasión particular, se puede o no tener la comprensión del texto. Ésta es una razón por la cual el análisis formal de la conducta lingüística no debe

ser completamente rechazado, como algunas personas lo consideran de manera tajante. Más bien, debe ser incorporado como uno más de los elementos de análisis. Así, la consideración de la taxis de lo escrito y de lo hablado, podría ayudar a explicar en qué forma el sujeto está integrando su propia taxis, si ésta es comunicativa en forma clara o confusa, cómo y cuándo ocurre, entre muchos otros aspectos.

Por último, debe señalarse que la imaginación, siendo originalmente un proceso biológico, éste puede ser modificado en la medida en que el individuo participa de interacciones inicialmente orales. Cuando la persona llega a ser capaz de pensar el ferrocarril, imaginando el objeto y usando la palabra oral, ocurre una transformación cualitativa: el nivel de lo biológico ha trascendido a conducta lingüística. La interacción implicada en la lectura es todavía más compleja aunque aquí es difícil que la imagen que produce el individuo, corresponda total y realmente con la que el referidor (escritor) tuvo en el momento de escribir. Este problema que se ha analizado como parte de la "comprensión de la lectura", remite en última instancia a la conducta típica de leer y estudiar, en las que la mal denominada tecnología de la educación, ha dado pseudosoluciones o soluciones parciales ya que generalmente considera sólo algunos de los elementos contextuales o constituyentes del campo propio de la interacción pero no analiza la interacción misma del que lee o estudia. Este aspecto es semejante a lo ocurrido en el AEC y que ya se ha comentado. A una persona se le puede decir que debe conservar siempre una buena cantidad de luz en su cuarto de estudio, no leer por períodos más largos de 15 minutos corridos, entre muchas otras cosas. Pero no

se le puede recomendar o exhortar a que "trate de comprender la lectura". Al estudiante se le puede decir "siéntate" pero no tiene sentido decirle "comprende". Sin embargo, dentro de los salones de clase esto ocurre en más de una forma cuando por ejemplo, se le dice: "entiende muchacho...", "fíjate en lo que está escrito".

Finalmente, para terminar la descripción de este último subcaso de la sustitución referencial, es importante hacer notar que en este cuarto subcaso, en tanto una misma persona actúa como Referidor y Referido, puede considerarse que el Referido "desaparece", en tanto que no se necesita de una segunda persona que escuche lo que se dice. Esta "desaparición" del Referido, constituye el eslabón necesario para lograr interactuar en términos de la siguiente función que es psicológicamente, la más compleja en el ser humano.

### **Los eventos concretos y abstractos en la teoría de campo**

La función más compleja en términos psicológicos emerge, al igual que todas las funciones precedentes, gracias a la existencia de la función anterior inmediata que es más simple, en este caso, la función de sustitución referencial. Como puede considerarse, la sustitución referencial y todos los subcasos comprendidos, tienen como "punto de contacto funcional a eventos concretos" (Ribes y López, 1985, p. 203). Antes de continuar, es importante aclarar el sentido en que los autores emplean el término *eventos concretos* que no debe interpretarse como una categoría gramatical.

Bello (1951) expone que "los substantivos no significan sólo objetos reales o que podamos representarnos como tales aunque sean fabulosos o imaginarios



(v. gr. *esfinge*, *fénix*, *centauro*), sino objetos también en que no podemos concebir una existencia real, porque son meramente cualidades que atribuimos a los objetos reales, suponiéndolas separadas o independientes de ellos, v. gr. *verdor*, *redondez*, *temor*, *admiración*. Esta independencia no está más que en las palabras, ni consiste en otra cosa que en representarnos, por medio de sustantivos, lo mismo que originalmente nos hemos representado, ya por nombres significativos de objetos reales, como *verde*, *redondo*, ya por verbos, como *temo*, *admiro*. Las cualidades en que nos figuramos esta independencia ficticia, puramente nominal, se llaman *abstractas*, que quiere decir, separadas; y las otras, *concretas*, que es como si dijéramos inherentes, incorporadas. Los sustantivos son asimismo *concretos* o *abstractos*, según sean concretas o abstractas las cualidades que nos representamos con ellos: *casa*, *río*, son sustantivos concretos; *altura*, *fluidez*, son sustantivos abstractos" (pp. 42-43).

En la cita anterior, Andrés Bello describe cómo entender un sustantivo desde la gramática y la forma en que gramaticalmente se entiende el concepto de concreto y abstracto. Aunque hay muchas coincidencias con dicho planteamiento, debe hacerse claro que la gramática tiene un objeto de estudio que aunque legítimo, es diferente al de la teoría interconductual, interesada en la interacción psicológica. Para ésta, un evento concreto es aquel que se refiere a algo específico, sea esto la esfinge, el fénix, el centauro, el verdor, la redondez, el temor o la admiración en tanto que la persona puede interactuar no sólo con los objetos reales (a decir de Andrés Bello), sino con los objetos que son parte de una fábula, de la imaginación o bien de la consideración de características que son

comunes a varios objetos como puede ser el verdor o la redondez. En este punto, es importante considerar que lo que Andrés Bello llama "características abstractas", corresponde a lo que en psicología se conoce como un tipo de concepto, esto es, verdor, redondez, etc. El siguiente diálogo puede ser clarificador.

- ¿Sabes dónde está Silvino?, pregunta Abundio.
- Sí, está en la ventana. Por cierto, por la forma en que está sentado, se parece a la esfinge, responde Herminia.
- ¿Lo dices por la redondez de sus ojos?
- No hombre, lo digo porque tiene la mirada fija en el verdor del pasto.
- ¡Uy sí, como si la Esfinge pudiera tener admiración por el pasto del desierto!

Nótese que en el diálogo anterior, las palabras esfinge, redondez, verdor y admiración, son usadas para *referir eventos concretos* ante los que interactúan Abundio y Herminia. Abundio no ve a Silvino y Herminia lo media (pone en contacto) con lo que Silvino está haciendo. Ambos interactúan referencialmente ante eventos concretos ya que si los objetos reales, imaginarios, producto de fábulas y gramaticalmente abstractos, para la teoría interconductual son *eventos concretos*. Si esto es así, en la obra de Ribes y López, ¿qué es un evento abstracto? Se requieren dos aclaraciones antes de formular la respuesta a esta pregunta.

En primer lugar, se debe aclarar que el uso del lenguaje *no* necesariamente implica la funcionalidad referencial. Un ejemplo, que se presta a muchas bromas, es el hecho de que un infante diga "Papá" cuando aparece éste, y ante muchas

otras personas que tienen algunas características en común. El niño está empleando una palabra, pero su funcionalidad referencial no está totalmente definida. En el momento en que diga Papá sólo cuando éste aparezca, puede decirse que el niño interactúa funcionalmente de manera referencial ante su padre.

En otro extremo, un caso interesante está en la referencialidad múltiple que es una de las bases sobre la cual se elaboran algunos chistes o situaciones jocosas. Considere el caso del profesor de secundaria que pide a sus alumnos que pongan atención y uno de ellos, pregunta ¿Dónde la ponemos Profe? Este tipo de reacciones de los adolescentes saca de quicio a muchos adultos, pero es interesante ya que está mostrando que el adolescente posiblemente está ajustando la referencia de algunos vocablos, a su propia conveniencia. El fenómeno, fuera de la psicología, es conocido como polisemia o multiplicidad de significados de las palabras.

En términos coloquiales, puede decirse que cuando las personas hablan, pueden hacer referencia a innumerables objetos, animales, personas, eventos, características y relaciones de y entre los mismos. En palabras de Andrés Bello, estas características y relaciones, que gramaticalmente pueden clasificarse como sustantivos abstractos, no son "otra cosa que en representarnos, por medio de sustantivos, lo mismo que originalmente nos hemos representado, ya por nombres significativos de objetos reales". Así, cuando se habla de domesticabilidad, ferocidad, amistad, tempestad y cualquier otra característica o relación que se establezca entre objetos reales, para la psicología interconductual la referencia a

estos objetos, eventos, características y relaciones, es concreta, incluso si la referencia se hace genéricamente.

Por ejemplo, Hildegunda puede platicar muchas cosas sobre un gato que tiene. Todo lo que hable de su mascota, es una referencia concreta. También son referencias concretas cuando Hildegunda habla de los gatos de toda la ciudad, o del trato que reciben por parte de los humanos de acuerdo a estadísticas mundiales, o bien cuando relaciona a los gatos con cualquier otro felino. Incluso, imaginando que Hildegunda da clases de biología, hará referencias concretas cuando en su clase exponga que "Félido es el nombre aplicado a una familia de animales exclusivamente carnívoros que pertenecen a la clase de los Mamíferos. Están muy bien adaptados para vivir como depredadores; todos los miembros de la familia poseen un cuerpo ligero y ágil con el pelaje suave, tienen la vista y el oído muy desarrollados, y sus garras y dientes están diseñados de forma perfecta para lacerar la carne de sus presas. Habitan en todos los continentes, excepto en la Antártida y en Oceanía".<sup>8</sup>

Como puede considerarse, la exposición que Hildegunda realiza en su clase, hace referencia a relaciones (es el nombre de; pertenecen a; para vivir; poseen; etc.), y múltiples objetos (familia, animales, carnívoros, mamíferos, depredadores, etc.), todos ellos concretos.

En segundo término, el empleo de palabras "abstractas", tampoco implica necesariamente que la persona interactúe en términos no referenciales. Por ejemplo, si un alumno regular de secundaria escribe: "Todas las palabras

---

<sup>8</sup> Los Félidos. Tomado de Encarta, 2006

esdrújulas [sic] se acentúan", este hecho puede estar indicando que el alumno no está interactuando correctamente en tanto que escribe la palabra esdrújula sin acento.

Con base en el párrafo anterior, en este momento se puede definir que en la teoría interconductual, la interacción con un evento abstracto es aquella en la que no existe referente, esto es, no hay un evento concreto y por eso a dicha interacción se le llama *sustitución no referencial* ya que *no* hace referencia a un evento concreto. Esto marca una gran diferencia con el lenguaje ordinario en el que el vocablo referir es sinónimo de hablar, decir, contar, aludir, expresar, platicar, manifestar, entre muchas otras palabras. Así, en la proposición "Anzaldo refiere que las fiestas son aburridas", el término "refiere" puede intercambiarse por habla, dice, cuenta, alude, expresa, platica o manifiesta, sin que se cambie el sentido de la proposición de Anzaldo. Sin embargo, en la obra de Ribes y López (1985), el acto de referir se limita sólo a aquellos casos en los que la persona interactúa con objetos y eventos concretos. Si la persona interactúa con objetos puramente lingüísticos, entonces, su interacción es no referencial. Dicha función se aborda en seguida.

## Función sustitutiva no referencial

Para una mejor comprensión de la diferencia entre la sustitución referencial y la no referencial, a la siguiente cita de Ribes y López (1985, p. 213) se añaden varias notas ubicadas al final del mismo párrafo.

*"Las respuestas convencionales, genéticamente<sup>1</sup>, poseen una historia interactiva que incluye la reactividad a relaciones entre eventos físico-químicos<sup>2</sup>; la producción de cambios en el entorno mediante la acción de otros individuos<sup>3</sup>; la posibilidad de producir cambios en el entorno, condicionales a relaciones complejas entre eventos convencionales y no convencionales<sup>4</sup>, así como el mediar la relación de otros individuos con eventos y sus contingencias modificadas<sup>5</sup> ... en este nivel referencial, el individuo puede responder convencionalmente a los eventos y producir estímulos convencionales a los que respondan otros individuos<sup>6</sup>".*

<sup>1</sup> Con este término los autores se refieren a la *génesis* de dichas respuestas, por lo que no debe confundirse con el significado usual del lenguaje coloquial.

<sup>2</sup> Por ejemplo, cuando una persona dice que vio cómo se desparramaba el agua de la cubeta. El agua, la caída de ésta y la cubeta son eventos físicos. Pero el hecho de decírselo a alguien, constituye un evento lingüístico.

<sup>3</sup> Esto se observa por ejemplo, cuando una persona, a petición de alguien, cierra una ventana.

<sup>4</sup> Dos personas se ponen de acuerdo para que cuando una de ellas diga "maravilloso", estando ante una tercera persona, la otra persona que se puso de acuerdo, a su vez diga que se siente mal y que será mejor retirarse.

<sup>5</sup> Una persona que escucha a otra la descripción de algún suceso, no está ante las contingencias de lo que ocurrió, sino que está sujeto a las contingencias de lo que se le narra.

<sup>6</sup> Una persona estornuda (evento no convencional), otra le dice "Salud" (evento convencional) y ante esto, quien estornudó dice "Gracias" (evento convencional).

En comparación con las funciones anteriores, los autores argumentan que "la mediación sustitutiva no referencial es la reorganización funcional de los sistemas reactivos convencionales con base en su interrelación por respuestas también convencionales". En este caso, la sustitución de contingencias se realiza a partir de las propiedades convencionales tanto del estímulo como de la respuesta. Considerando que las propiedades convencionales de los estímulos y de las respuestas son creaciones lingüísticas, por definición *no* tienen un referente (objeto o evento concreto). Por ejemplo, suponga que Hildegunda emplea en su clase de español la información sobre los félidos, proporcionada en la clase de biología (ver p. 96). En tal caso, puede pedir a sus alumnos que ahora identifiquen en dicho párrafo: a) las tres oraciones que lo constituyen; b) los 10 sustantivos masculinos (félido, nombre, animales, mamíferos, miembros, cuerpo, pelaje, oído, dientes, continentes); c) las cuatro palabras esdrújulas (félido, carnívoros, mamíferos, Antártida); y d) los ocho diferentes sustantivos que están en singular (félido, familia, clase, vista, forma, carne, Antártida, Oceanía).

En el momento en que un alumno considere la palabra inicial del párrafo y localice los dos puntos y seguido existentes en el párrafo, es posible que esté

respondiendo a las propiedades convencionales de la situación estímulo (instrucción y texto). Si tal es el caso, el alumno *posiblemente* esté interactuando con el texto en el nivel sustitutivo no referencial. ¿Posiblemente? Sí, porque un alumno puede aprender a contar el número de puntos y seguido que hay en un párrafo y agregar un dígito para contestar la pregunta. En este caso, no se trata de una interacción sustitutiva no referencial, pues su respuesta está basada en el conteo de los puntos y seguido que aparecen en el párrafo y si tal fuera el caso su interacción se basa en eventos concretos: puntos y seguido que están presentes. En cambio, identificar los 10 sustantivos masculinos del párrafo, con mayor probabilidad puede constituir un caso de sustitución no referencial ya que en varios casos, el alumno necesita agregar el artículo masculino en varios de ellos (v. gr. félido, animales, continentes) y en algunos otros casos, requiere diferenciarlos de los adjetivos que en otro contexto pueden ser sustantivos (carnívoros, adaptados, depredadores).

Para identificar como sustantivos masculinos las palabras félido, animales y continentes, no se requiere hacer ninguna referencia al "contenido" o significado" de tales palabras. El criterio pertinente para clasificarlas como sustantivos es que sean palabras que tienen género y número, determinados intrínsecamente (desde el punto de vista gramatical, esto es, no sometidos a concordancia, como en el adjetivo). A estos criterios definidos por la enciclopedia Salvat (2000), se puede agregar que a dichas palabras se les puede anteponer un artículo (el, la, los, las, un, uno, una, unos, unas) sin que se modifique el sentido de lo que se expresa. Como puede considerarse, las respuestas para clasificar las palabras como



sustantivos masculinos, son sólo de tipo convencional ante los estímulos que se presentan.

Posiblemente para algunos, la argumentación anterior no baste. Si es el caso, considérese que en el idioma inglés no existe equivalencia de género (masculino - femenino) de los sustantivos. En inglés éstos sólo pueden ser singulares o plurales (fox-foxes, potatoe-potatoes, etc.) y no existe el género para los sustantivos simplemente porque en ese idioma no existe esa propiedad convencional. Entre muchas otras, otra gran diferencia de propiedad convencional entre el inglés y el castellano es el acento escrito.

En el siguiente caso imaginario, supóngase tres circunstancias. La primera es que una persona ante un plano ( $E_{y\bar{o}}$  = estímulo convencional), tiene alguna experiencia para leerlo, lo que constituye la  $R_{y\bar{o}}$  = respuesta convencional. La segunda es que a esa misma persona le han platicado algunas cosas de Londres ( $E_{x\bar{o}}$  = estímulo convencional), pero nunca ha estado en esa ciudad. Oír hablar de Londres es la respuesta  $R_{x\bar{o}}$  = respuesta convencional. De acuerdo a esto, para ese individuo, la historia interactiva respecto a los planos y Londres es independiente una de otra. La tercera circunstancia es que platicando con un amigo, al que le quiere explicar cómo distinguir por su acentuación las palabras graves, le dice que la palabra planes y la palabra Londres son graves dado que la sílaba tónica es la penúltima, esto es *planes* y *Londres*. En este ejemplo, la respuesta convencional planes ( $R_{y\bar{o}}$ ) tiene una historia directa de referencialidad y ante la palabra Londres ( $R_{x\bar{o}}$ ), su historia es de referencialidad no inmediata. En la plática con su amigo, dicha persona le dice que ambas palabras son graves ( $R_{n\bar{o}}$  = respuesta convencional). Así, el paradigma

general de la sustitución no referencial es descrito mediante el diagrama de la Figura 17.

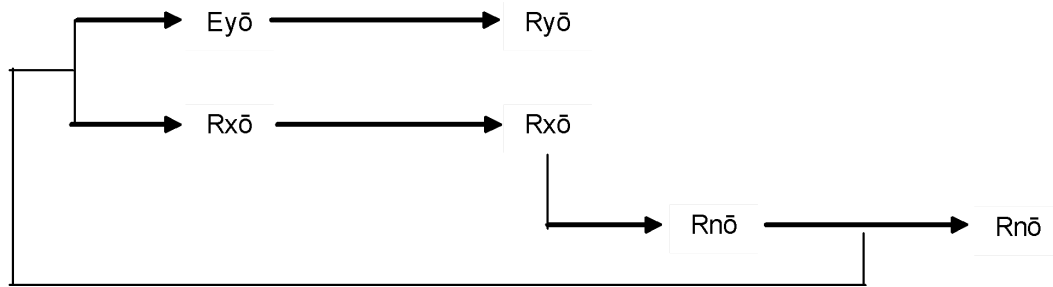


Figura 17

En el ejemplo anterior queda manifiesto que las relaciones E-R convencionales son independientes y que  $E_{n\bar{o}} - R_{n\bar{o}}$  es el elemento crítico que relaciona funcionalmente a los dos elementos anteriores. Es importante hacer notar que aunque en el ejemplo descrito una respuesta tiene historia referencial inmediata (planes) y la otra tiene una historia referencial no inmediata, las interrelaciones pueden ocurrir cuando ambas respuestas tienen o no una historia de referencialidad inmediata.

## Proceso de Traducción

Antes de abordar los subcasos de la sustitución no referencial, se debe considerar el proceso de *traducción*. Por ejemplo, con algún propósito, alguien puede proponer que los colores azul, morado, rojo y verde, equivalgan a los números 1, 2, 3 y 4, respectivamente. Así, la combinación del azul con el verde será idéntico a 1 + 4 pero dadas estas condiciones, no tendría sentido decir que la combinación del azul con el verde es *igual* a 5 (sumando 1 + 4) dado que el 5 no existe en los

sistemas originales y no tiene sentido realizar operaciones con los dígitos que en este caso son nominales. De acuerdo a esto, es necesario enfatizar que la traducción no opera como un sistema funcional de relaciones biunívocas ni tampoco opera en un mismo nivel de relaciones. Pueden existir dos posibilidades. En un caso, el establecimiento de una traducción no implica que el azul siempre se relacione biunívocamente con el número 1 y de igual forma que el número 1 equivalga siempre al color azul, esto es cierto sólo para el proceso de traducción propuesto. En otro caso, dado que las pigmentaciones forman diferentes colores según se les combine dicha traducción no tiene relación con las combinaciones que podrían hacerse mediante los números. Por ejemplo, de acuerdo a lo establecido, si se considera la combinación  $1 + 3 = 4$ , la traducción no tiene sentido si se pretendiera considerar que la combinación del azul y el rojo darán por resultado el color verde.

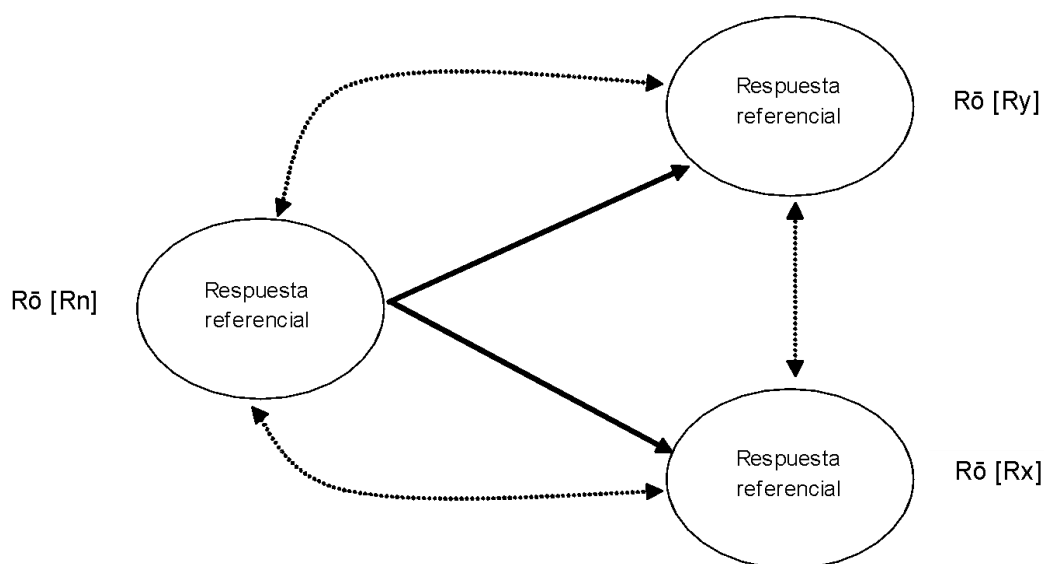
El proceso de traducción puede ocurrir en una etapa (azul es idéntico a 1, por ejemplo) y este proceso es la condición necesaria para que ocurra la sustitución no referencial que siempre ocurre en al menos dos etapas. Por ejemplo, ante el sistema de traducción aquí descrito, ahora podría agregarse que los colores equivalen a las letras *a*, *m*, *r* y *v*, lo cual constituiría la segunda etapa del proceso de traducción. De esta forma, puede establecerse que  $m - r = 1 - 2$  o bien que  $a + v = 1 + 4$ . Como puede considerarse, cualquier proposición que, bajo este sistema de traducción, se elabore con las siglas *a*, *m*, *r*, *v* y los dígitos 1, 2, 3, 4, será el resultado de una traducción de dos etapas. En cuanto las siglas sean traducidas a los colores que equivalen, el sistema se reduce a la primer etapa.

Expuestas las consideraciones anteriores, enseguida se abordan los seis subcasos de la sustitución no referencial.

### Subcaso: La mediación referencial de respuestas referenciales

Ribes y López, basados en las posibilidades de interrelación de respuestas con historia de referencialidad o sin ella, identifican seis subcasos de esta función de sustitución no referencial. El primero de ellos corresponde a *la mediación referencial de respuestas referenciales* cuyo diagrama se presenta en la Figura 18 y en la que las flechas indican la dirección en que ocurre la relación. Las líneas discontinuas indican que las relaciones implicadas ocurren en un primer momento y las líneas discontinuas suceden en momentos posteriores.

Figura 18. La mediación referencial de respuestas referenciales



Imagine que una persona lee la siguiente proposición: Los planes no se consideran y se le pide que en ella encuentre dos palabras que sean iguales. A primera vista, las seis palabras de la proposición son diferentes pero la posibilidad de que la persona desligue ( $R_{n\bar{o}}$ ) las palabras de acuerdo a su

acentuación (*planes*, y *consideran*, son palabras graves), respecto a la situación de referencialidad que describen, permite que el sujeto mediante la  $R_{n\bar{o}}$  vincule funcionalmente  $R_{y\bar{o}}$  (*planes*) y  $R_{x\bar{o}}$  (*consideran*), al margen de las condiciones particulares en que las respuestas se emiten también bajo circunstancias particulares. En otras palabras, el individuo responde lingüísticamente a su propia conducta convencional, relacionando la funcionalidad de sus respuestas lingüísticas, independientemente de su historia y de contingencias específicas.

Como puede considerarse, en el ejemplo anterior, el individuo responde conceptualmente con respecto a dos palabras que tienen una historia de referencialidad pero para poder relacionarlas, debe atender a las propiedades puramente convencionales. Si el sujeto responde referencialmente a cada una de las palabras de la proposición, no podrá encontrar igualdad entre dos o más palabras ya que dependería de las contingencias situacionales que ocurran ante cada palabra. Como Ribes y López argumentan:

*"Cuando una persona 'soluciona problemas', 'aplica y forma conceptos', o bien 'piensa lingüísticamente', no responde a los eventos concretos disposicional o potencialmente involucrados por las respuestas en interacción, sino que responde lingüísticamente de manera diferencial a las respuestas lingüísticas, propias o ajenas, que se dan a dichos eventos."*  
(1985, p. 216).

## Subcaso: La mediación referencial de respuestas referenciales y no referenciales

El segundo subcaso consiste en la *mediación referencial de respuestas referenciales y no referenciales*. Imagine que Segismundo está en el primer grado y tiene que resolver el siguiente problema. Pedro y Juan ganaron muchas canicas al jugar juntos. Al inicio, Juan tenía 32 ( $E_{x1}$ ) y Pedro 18( $E_{x2}$ ). ¿Cuántas canicas ganaron juntos Pedro y Juan si entre ambos ahora tienen 95 canicas?

Hasta aquí, este segmento tiene elementos que son referenciales para Segismundo en tanto que él ha jugado a las canicas y conoce a ambos niños. Por otro lado, en la clase de matemáticas a Segismundo ya le enseñaron las bases de la teoría de conjuntos ( $\bullet R_y$ )<sup>9</sup>. Dado el sistema de enseñanza que caracteriza a la educación básica, puede suponerse que en general las respuestas generadas en el aprendizaje de la teoría de conjuntos son respuestas no referenciales. En el momento en que Segismundo haga la traducción ( $R_n$ ) de  $R_{x1y2}$  (canicas de Pedro, canicas de Juan, y agregue las canicas que ambos ganaron) hacia  $\bullet R_y$  (intersección de los conjuntos A y B), estará efectuando la mediación referencial de respuestas referenciales (canicas de cada uno y las de ambos) y no referenciales (intersección de conjuntos). De esta forma, el conjunto reactivo  $\bullet R_y$  adquiere referencialidad directa en la medida en que se hace equivalente a  $\bullet R_x$  y

---

<sup>9</sup> En la obra de Ribes y López (1985), para indicar que una respuesta es no referencial, los autores emplean la letra R cruzada por una línea inclinada. Debido a que esta forma de notación (cruzamiento con línea inclinada) se hizo anteriormente para denotar los elementos de una interacción que **no** son condicionales o que **no** están presentes físicamente, en la presente obra para denotar que se trata de una mediación de respuesta no referencial, se emplea un punto, antes de la sigla R, esto es:  $\bullet R$ , confiando en que este señalamiento sea más claro visualmente además de poder distinguirlo de la no condicionalidad y la no presencia.

con ello obtiene la funcionalidad para interactuar con los eventos y contingencias situacionales implicadas por la historia de referencialidad de  $R_x$  y de  $R_n$ .

Es importante resaltar el hecho de que la traducción de respuestas no referenciales a respuestas referenciales opera también en sentido inverso, esto es, a partir de dicho acto, el individuo tiene la posibilidad de interactuar con los eventos situacionales o de manera desligada, generando nuevas fuentes de suplementación que no existían antes. Por ejemplo, a partir de la experiencia anterior, Segismundo puede ampliar su interacción considerando que la teoría de conjuntos también se aplica en el caso de los planetas que están o no en el sistema solar o bien que existe una intersección en algunos de los servicios de distintas comunidades. De la misma forma, en otro momento podrá proponer ejemplos específicos de intersecciones vacías. Este subcaso puede representarse mediante el diagrama de la Figura 19.

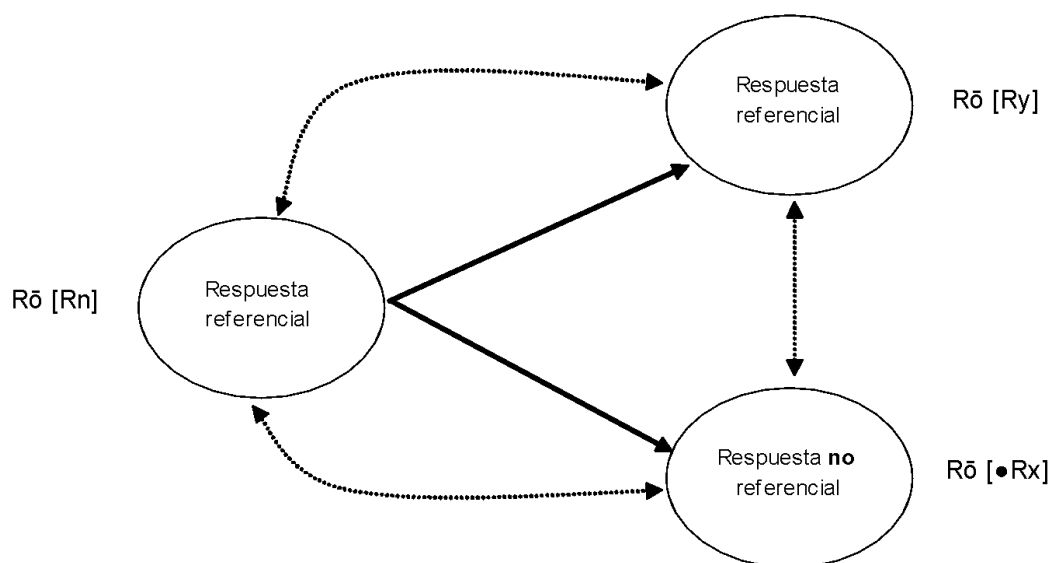


Figura 19. Mediación referencial de respuestas referenciales y no referenciales

Como argumentan Ribes y López (1985), esta función permite "la adquisición de sistemas lógicos y matemáticos para denotar relaciones que se 'describen' en lenguaje ordinario." (p. 217). Es obvio que este tipo de interacción es necesario para resolver los clásicos problemas que se presentan en la enseñanza de las matemáticas pero los recursos didácticos empleados por algunos profesores, muchas veces no hacen énfasis en el establecimiento de las dos etapas de traducción con lo cual, los alumnos aprenden a resolver el problema propuesto pero al no interactuar de manera no referencial, sus respuestas ante nuevos problemas, son erráticas. De hecho, el ordenamiento de los subcasos de la mediación sustitutiva no referencial ofrece una interesante y útil pauta para estructurar las prácticas que los profesores podrían seguir con el fin de que sus alumnos puedan lograr interactuar de manera más compleja. En la medida en que el alumno logre descubrir la relación funcional entre el lenguaje ordinario y el empleado en la matemática, podrá ajustar su interacción a las demandas que plantea el lenguaje formal y viceversa.

### **Subcaso: La mediación referencial de respuestas no referenciales**

Este subcaso consiste de una respuesta referencial que relaciona dos elementos que carecen de referencialidad lo cual es designado como la *mediación referencial de respuestas no referenciales*. Esto ocurre cuando en el lenguaje ordinario una persona puede establecer correspondencias entre dos sistemas descriptivos. Considere los dos ejemplos siguientes.



Eustelia le reporta a Liana mediante la tabla inferior, que la semana pasada vendió 87 productos del catálogo.

|           |    |
|-----------|----|
| Lunes     | 14 |
| Martes    | 12 |
| Miércoles | 23 |
| Jueves    | 5  |
| Viernes   | 18 |
| Sábado    | 15 |

Dado que Liana está interesada en ver la fluctuación de ventas diarias de manera más clara, le pide que haga su reporte mediante gráficas que permitan ver esa característica. Posteriormente, Eustelia le presenta las gráficas de la Figura 20.

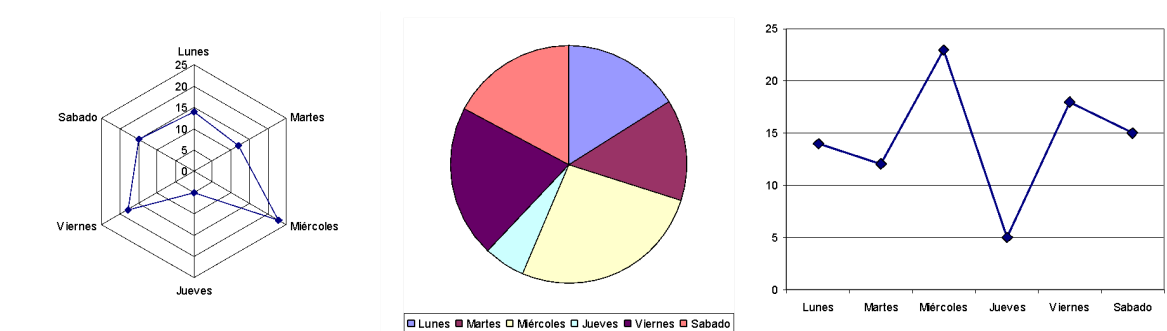


Figura 20

Las tres gráficas corresponden a sistemas simbólicos diferentes pero corresponden a los mismos datos reportados en la tabla que elaboró Eustelia. Puesto que Liana está interesada en la fluctuación, le parece más pertinente la gráfica de la izquierda ya que ella manifiesta de manera más clara la fluctuación diaria de las ventas. La lectura de las tres gráficas en correspondencia con los datos reportados mediante lenguaje ordinario, ilustra la mediación referencial de respuestas no referenciales.

Un segundo ejemplo ocurre cuando una persona compara un mayor cociente intelectual (sea lo que eso signifique) de una persona con una mayor velocidad de un carro y relaciona estas proposiciones ordinarias con las fórmulas de ambos conceptos. Este caso es una variante del ejemplo anterior, ya que en este caso, los sistemas simbólicos del CI y el de la velocidad no se corresponden entre sí pero, mediante el lenguaje, la persona iguala la razón que hay entre los distintos términos que definen ambos conceptos de acuerdo a las ecuaciones respectivas:

$$v = d/t \qquad ci = ec/em$$

En la primera ecuación,  $v$  es igual a velocidad,  $d$  corresponde a distancia y  $t$  representa el tiempo. En la segunda, se expresa que el  $ci$ , cociente intelectual es igual a  $ec$  (edad cronológica) sobre  $em$  (edad mental). Se hace la aclaración que este ejemplo sólo ilustra la forma en que opera la mediación no referencial, pero no significa que se esté de acuerdo con el planteamiento que se hace en relación al cociente intelectual y la velocidad. El diagrama de este subcaso se ilustra en la Figura 20.

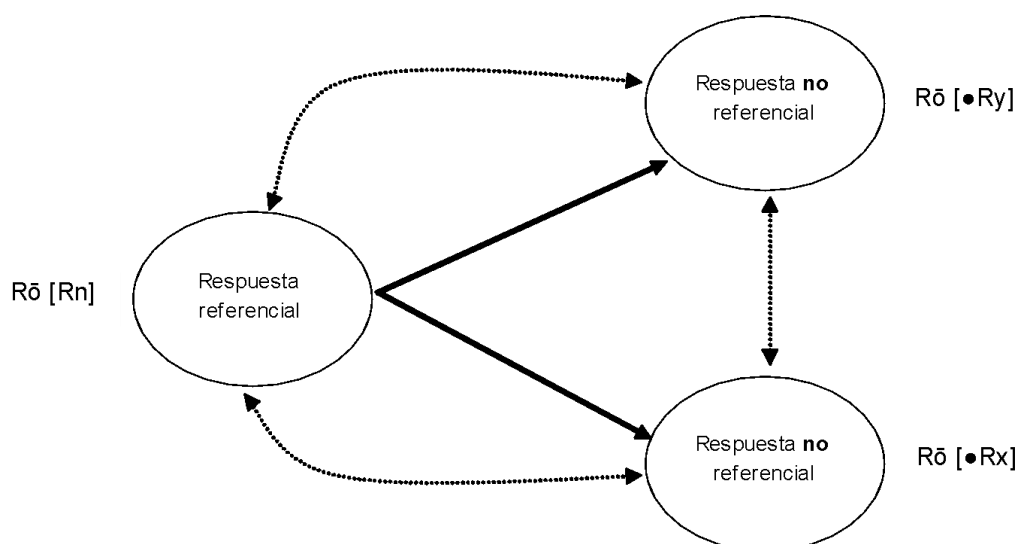


Figura 20. Mediación referencial de respuestas no referenciales

### Subcaso: La mediación no referencial de respuestas referenciales

El subcaso de la *mediación no referencial de respuestas referenciales* se caracteriza por el hecho de que ahora una respuesta no referencial sustitutiva es la que relaciona dos elementos que sí poseen referencialidad específica aunque ésta sea diferente. Por ejemplo, una persona que tiene historia de referencialidad respecto a la palabra montaña ( $R_y$ ) y por otro lado, tiene historia referencial respecto a la palabra libro ( $R_x$ ), gracias a la gramática puede relacionarlas al considerarlas como sustantivos ( $\bullet R_n$ ). Mediante esta respuesta no referencial ( $\bullet R_n$ ), se establecen las relaciones de correspondencia funcional entre  $R_y$  y  $\bullet R_n$  (montaña es un sustantivo y un sustantivo es la palabra montaña) y entre  $R_x$  y  $\bullet R_n$  (libro es un sustantivo y un sustantivo es la palabra libro). Nótese que en este subcaso, a diferencia de los anteriores, la  $\bullet R_n$  es una respuesta no referencial que relaciona dos respuestas del lenguaje ordinario. El diagrama se muestra en la Figura 21.

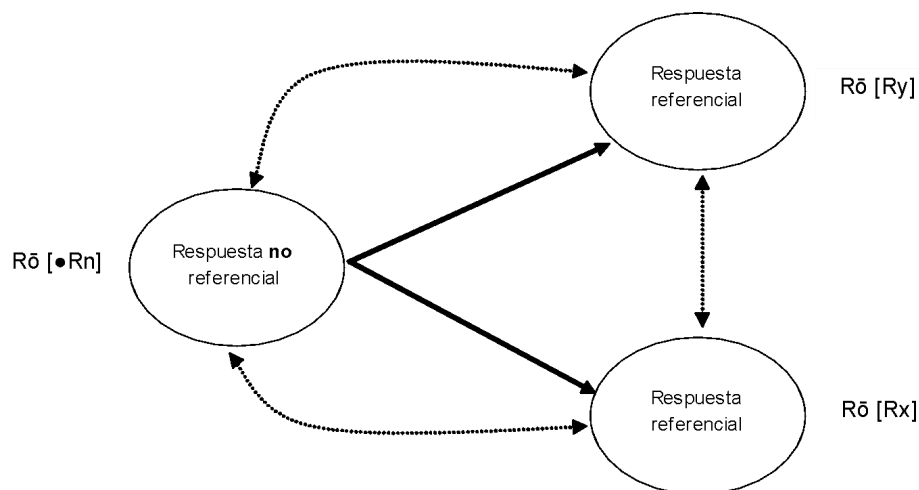


Figura 21. Mediación no referencial de respuestas referenciales

Es interesante observar que la enseñanza de la gramática, como muchas otras áreas, en la educación básica tiene bajos resultados en términos del aprovechamiento y en cambio, los mismos alumnos son capaces de interactuar de manera muy habilidosa con las computadoras. Aunque las razones por las cuales esto ocurre son múltiples, y escapa al objetivo de esta obra, resalta el hecho de que los sistemas computacionales nominados "amigables", se caracterizan por no requerir interacciones no referenciales mismas que son necesarias para aprender la gramática a partir de situaciones ordinarias.

Otro aspecto a resaltar es que la mayor parte de los ejemplos que se ofrecen a lo largo de este libro, están elaborados de forma tal que el lector, a partir de situaciones ordinarias, pueda lograr interactuar de manera no referencial ante los planteamientos expuestos por Ribes y López que, en general, requieren una mediación que se analiza en el último subcaso de esta sección.

### **Respuesta, Segmento y Conjunto Reactivo**

Antes de iniciar con el siguiente subcaso, es necesario hacer la aclaración que Ribes y López (1985) para describir cada uno de los subcasos, emplean los términos respuesta, segmento y conjunto reactivo de manera aparentemente intercambiable. Así, por ejemplo, al iniciar la descripción de este subcaso, dichos autores establecen que en "este caso ... una *respuesta* de naturaleza no referencial relaciona funcionalmente a un *conjunto* con historia referencial ..." (pp. 218-219). Más adelante, al iniciar la descripción del siguiente subcaso, describen que "los tres *segmentos* reactivos involucrados en la relación funcional ..." (p.

219). Para entender este distinto uso, imagine que un profesor le dice a su compañero de trabajo que el día de hoy "un alumno respondió de manera notable una pregunta que hizo en el salón y que le parece que el grupo va muy bien por lo que espera que tenga buen aprovechamiento en el siguiente grado". En esta supuesta plática, nótese las palabras "alumno, grupo y grado". Cuando el profesor dice "grupo", posiblemente está considerando que en él está el alumno al que puso de ejemplo y cuando dice grado, también está considerando que en el siguiente ciclo, ese alumno estará en el grupo y que el grupo será el mismo. Como puede considerarse, aunque los tres términos podrían "intercambiarse" en la plática del profesor, se refieren específicamente a diferentes aspectos: el alumno es un individuo, el grupo es el conjunto de individuos y el grado corresponde a un segmento del ciclo escolar. En tanto se hace alusión al alumno, se destaca la *respuesta* del mismo. Cuando se refiere al grupo, implica que los alumnos (individuos) que forman ese *conjunto* podrían responder de manera semejante y, finalmente, cuando el profesor se refiere al grado, está considerando un *segmento* de los ciclos escolares.

De esta forma, cuando Ribes y López se refieren a una respuesta como puede ser  $R_n$ ,  $R_y$  o  $R_x$ , están aludiendo a un elemento en particular, en cambio el conjunto reactivo es la colección de eventos particulares (respuestas) que poseen una o más propiedades similares. Un segmento, por su lado, se considera como una parte de algo más complejo. Retomando lo descrito por Ribes y López en las páginas 218-219, el texto puede leerse de la siguiente forma: "Este caso puede representarse como  $R_{\delta} [\bullet R_n] \quad (R_{\delta} [\bullet R_y] \leftrightarrow R_{\delta} [R_x])$ , en donde una respuesta [esto

es, un evento de respuesta particular] de naturaleza no referencial [que en este caso, es representada en el libro por  $R_n$ ] relaciona funcionalmente a un conjunto [colección de respuestas] con historia referencial con otro ...". Y en el siguiente subcaso (p. 219), dicen que "Este puede ser descrito como  $R_{\delta} [\bullet R_n] \quad (R_{\delta} [\bullet R_x] \leftrightarrow R_{\delta} [\bullet R_y])$ , en donde los tres segmentos [por ejemplo, el primer segmento de toda la representación es:  $R_{\delta} [\bullet R_n]$ ] reactivos involucrados en la relación funcional carecen de propiedades...". Hecha esta aclaración, se describe ahora el subcaso siguiente.

### Subcaso: La mediación no referencial de respuestas referenciales y no referenciales

El quinto subcaso de la sustitución no referencial es la primer ocasión en que ocurre la mediación de un conjunto no referencial  $R_{\delta} [\bullet R_n]$  con otro conjunto semejante  $R_{\delta} [\bullet R_y]$ , esto es, no referencial, como se muestra en el diagrama en la Figura 22.

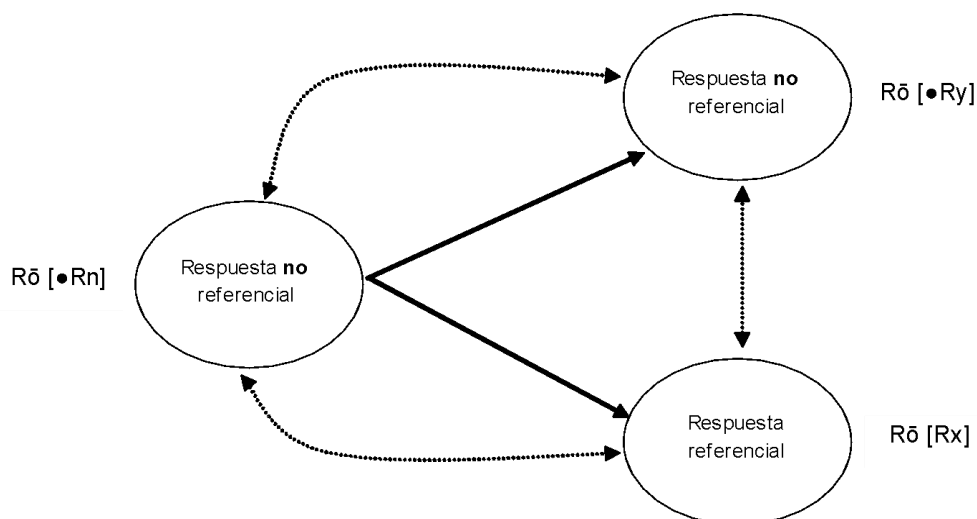


Figura 22. Mediación no referencial de respuestas referenciales y no referenciales

Es importante hacer notar que al igual que los conjuntos reactivos referenciales, los conjuntos reactivos no referenciales no surgen espontáneamente (de la nada), siempre existen antecedentes. Para que una persona pueda interactuar no referencialmente, requiere tener la competencia de interactuar referencialmente para que en un momento dado, pueda hacerlo en otro nivel de complejidad. Un ejemplo que ilustra este *proceso* ocurre cuando Reveriano, interactúa ante hechos concretos como pueden ser las noticias bélicas de algún país. En algún momento, esta persona puede relacionar esos hechos con algunos sucesos históricos como pueden los de la guerra de independencia de México. En este caso, en tanto son históricos, su interacción concreta es por medios convencionales, o si se prefiere, son interacciones concretas, convencionales y mediadas indirectamente dado que un texto o alguien se lo dice.

Reveriano puede interactuar ante algunas disecciones de animales en el laboratorio escolar de biología y de la misma forma, puede conocer muchos objetos y eventos propios de la biología en forma concreta directa o mediada convencionalmente. Un ejemplo de esto último es el estudio de textos que refieren la estructura celular a la que muy posiblemente Reveriano nunca ha visto directamente. Este tipo de hechos concretos, ante los que se interactúa de manera directa, o referidos convencionalmente pueden ocurrir en el campo de la física, de la sociología y de muchas otras áreas del conocimiento. Supóngase ahora que el conjunto reactivo referencial en cualquiera de esas áreas del conocimiento, corresponde a  $R_o$  [ $R_x$ ] del diagrama presentado en el inicio de esta sección.

Como parte de su formación escolar, en algún momento Reveriano llega a interactuar con las categorías propias de la gramática que son no referenciales. Así, los términos: palabra, sustantivo, verbo, entre muchas otras, tienen la propiedad de referirse a nada en particular, en tanto que son elaboraciones puramente convencionales. De cualquier manera, es interesante que para su aprendizaje estos términos sean ejemplificados mediante colecciones de palabras que son propiamente referenciales. Por ejemplo, para enseñar lo que es un sustantivo, la profesora puede emplear las palabras vaso, comida, salón, pizarrón, amigos, señalando siempre que todas son sustantivos.

Reveriano seguirá interactuando directamente con esos objetos que sirvieron de ejemplo y cuando quiera responder a preguntas sobre los sustantivos que su profesora le haga, puede hacerlo referencialmente, dando los ejemplos que dio la profesora u otros, pero también podrá hablar no referencialmente si su respuesta consiste en la definición de lo que es un sustantivo. Como se puede considerar, la relación que existe entre el término y sus ejemplos no es biunívoca pues un sustantivo no es lo mismo que una palabra (cuaderno, por ejemplo) ni tampoco la palabra cuaderno es el sustantivo. Al conjunto de respuestas no referenciales, formado gradualmente, que ahora Reveriano puede hacer, se le puede nominar como  $R_o [\bullet R_y]$  que también forma parte del diagrama.

Estando bajo las circunstancias descritas, imagine que la profesora de Reveriano le pide que lea un texto en el que se dice: "Para escribir una palabra compuesta que está formada por dos palabras, se siguen dos reglas básicas. La primera es que si el escritor desea indicar la independencia de los componentes



de la palabra, entonces debe escribir ambas palabras separadas por medio de un guión. En cambio, si el escritor quiere resaltar su combinación o dependencia, entonces se omite el guión. La segunda regla es que en el caso de que uno o los dos componentes de la palabra compuesta requieran acento escrito, lo conservarán si están separadas por un guión. En caso contrario, sólo se escribe el acento en el último componente". Como puede considerarse, la descripción que en el texto se ha hecho de los criterios para escribir palabras compuestas, está escrita en términos formales, esto es, se describen las relaciones que existen en un sistema simbólico y con ello, se posibilita que se establezca la relación entre esa descripción y el conjunto correspondiente de eventos referidos lingüísticamente.

El párrafo anterior contiene una regla para la escritura y acentuación de palabras compuestas y, en tanto que no hace alusión a ningún objeto o evento específico, se puede decir que está escrito en un lenguaje convencional *no* referencial. Además, es importante notar que las reglas describen las relaciones que se establecen entre los componentes involucrados, en este sentido, la descripción formal constituye el elemento  $R_0 [\bullet R_n]$ , del diagrama expuesto. Si Reveriano leyó la regla anterior, está en posibilidad de interactuar no referencialmente mediando un conjunto de respuesta no referenciales con un conjunto de respuesta referenciales. Esto puede ocurrir cuando escribe 10 palabras compuestas que le dicta su profesora quien, en cada caso, le indica

verbalmente si lo que se pretende expresar es la independencia o la relación <sup>10</sup> de las siguientes palabras compuestas: 1) socio-histórico-cultural, 2) *histórico cultural*, 3) *fisicoquímica*, 4) físico-químico, 5) biológico-conductual, 6) *grecorromana*, 7) *derechohabiente*, 8) político-social, 9) *sociopolítica* y 10) organismo-ambiente.

Si Reveriano las escribiera de la misma forma en que aparecen en el párrafo anterior, no habría cometido ningún error y sería indicativo de que a partir del lenguaje no referencial expresado en la regla, su escritura de palabras compuestas tiene la característica de haber sido mediada de manera sustitutiva no referencial.

#### Subcaso: La mediación no referencial de respuestas no referenciales

Este último caso se representa en el diagrama de la Figura 23 en la que, como puede verse, sólo intervienen conjuntos que *no* tienen propiedades referenciales directas.

De acuerdo a Ribes y López (1985), esta es la forma más compleja y de mayor desligamiento en el que puede interactuar el ser humano. Como se afirmó antes, el surgimiento de este tipo de interacción no deviene de la nada, necesita antecedentes que posibiliten su surgimiento. En este sentido, si este texto es claro, al menos en esta sección de la mediación no referencial, en este momento el lector podría interactuar no referencialmente con el diagrama y con lo que hasta aquí se ha descrito. Si así fuera, no haría falta exponer ningún ejemplo, pero ante gran la posibilidad de que el texto no sea lo suficientemente claro, se seguirá con

---

<sup>10</sup> Para hacer explícitos estos aspectos, se escriben con letra normal las palabras compuestas que denotan la independencia de los términos, y la letra itálica indica que la profesora señaló que se quería denotar la relación entre los términos.

el ejemplo anterior, suponiendo que las circunstancias descritas de Reveriano son ciertas.

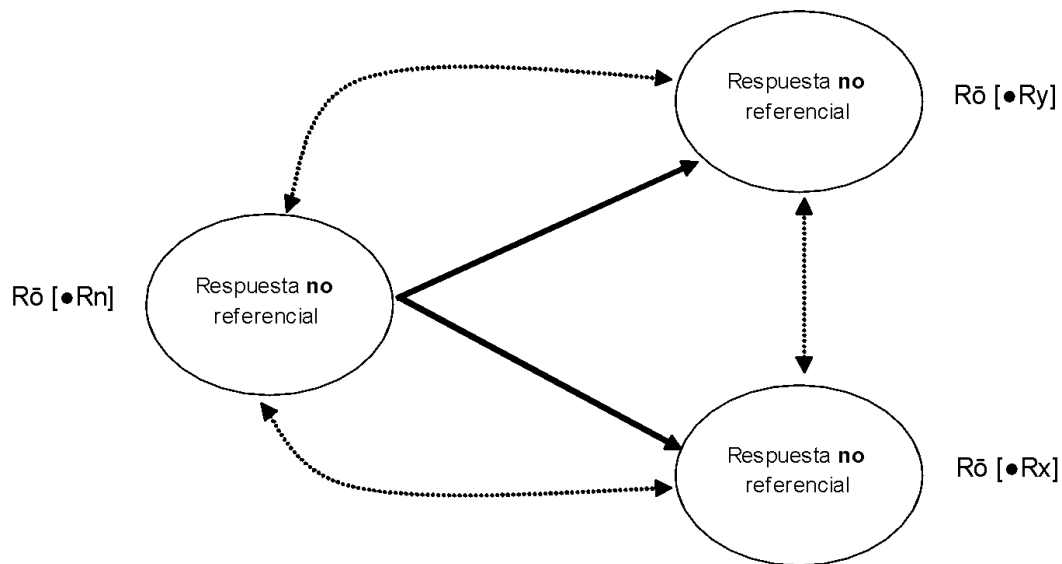


Figura 23. Mediación no referencial de respuestas no referenciales

Además de Reveriano sabe qué es un sustantivo ( $R_{\circ} [\bullet R_n]$ , en el diagrama) también ya sabe, inicialmente, que un tipo de adjetivos son las palabras que califican al sustantivo. Esto es, la palabra amiga es un sustantivo que puede ser calificado cuando se dice cómo es. Por tanto, las palabras: buena, simpática, celosa, gorda, paranoica, enojona, etc., si se anteponen o van después del sustantivo amiga, son adjetivos calificativos. La interacción no

referencial de Reveriano con el término adjetivo, puede representarse como el componente  $R_{\delta} [\bullet R_y]$  del diagrama anterior.

Dadas las condiciones anteriores, Reveriano oye que un compañero le dice "La Gorda está enojada contigo". Entre muchas de las cosas que pueden suceder, supóngase que ocurre una de las dos siguientes. En un primer caso, Reveriano analiza lo que le dijo su compañero y juzga que hay algo extraño porque "gorda" es un adjetivo y por tanto, debería modificar un sustantivo pero éste no existe en la expresión de su compañero. Es más, considera que es muy extraño porque la palabra "la" es una prueba más de que la palabra a la acompaña es un sustantivo, si ésta se refiere a un objeto, persona o evento <sup>11</sup> y en este caso, se está refiriendo a una persona. Ante la duda, Reveriano le pregunta a su profesora por qué la palabra gorda, en ese caso, va junto a la palabra "la", si se trata de un adjetivo. La profesora le responde que se trata de un adjetivo sustantivado, lo cual puede actuar como el elemento  $R_{\delta} [\bullet R_y]$  en tanto Reveriano interactúe no referencialmente con la respuesta de la profesora y ésta le permita vincular los dos conjuntos de respuestas no referenciales. En el segundo supuesto caso, Reveriano hace el mismo análisis anterior, pero dada la definición de lo que es un sustantivo y de lo que es un adjetivo, él solo concluye que en la expresión de su compañero, la palabra gorda "es un adjetivo que parece sustantivo".

La diferencia entre el primer y el segundo acto de Reveriano es el papel reactivo (escucha la respuesta de su profesora) o productivo (hace la conclusión él sólo), pero esto no obsta para que la interacción de Reveriano constituya un

---

<sup>11</sup> En este ejemplo, se excluye la posibilidad de la palabra "la" como forma de un pronombre personal.

ejemplo de la sustitución no referencial en el nivel más complejo posible. Hecho este planteamiento, para estudiar y entender la diferencia que hay entre el primer y segundo evento, se recomienda el estudio del comportamiento inteligente (Ribes, 1981; Varela y Quintana, 1995).

En la educación básica que se otorga en México, siguiendo los planteamientos de la psicología piagetiana, explícita e implícitamente se ha considerado que los alumnos de ese nivel sólo pueden efectuar preoperaciones y cuando mucho, operaciones concretas. Una prueba patente de esto se obtiene al hacer un análisis de las actividades que se requieren en los textos escolares de ese nivel (Varela, 2002) y que dan pie al planteamiento de las prácticas escolares dirigidas por los profesores. Piaget defendió dichos principios, dados los resultados de las investigaciones iniciales que Berlyne y Smedslund, entre otros, desarrollaron para tratar de probar que los niños podían interactuar en formas más complejas que las implicadas en las operaciones mencionadas. Pero tales principios finalmente han sido cuestionados a la luz de diversos estudios (ver por ejemplo, Carretero, 1995).

Desde el punto de vista de la psicología interconductual, la edad no es una variable determinante para la interacción de una persona, sino su historia interactiva y por tanto, el planteamiento de esta teoría interconductual en la educación se preocupa más por el tipo de actividades que debe desarrollar el alumno que por la edad de los mismos. Así, es posible que un alumno en la educación básica logre interactuar en múltiples niveles y no sólo en los que

corresponderían, mediante algún tipo de traducción, con las primeras etapas del desarrollo postulados en la teoría piagetiana.

La exposición que Ribes y López hacen de la sustitución no referencial, puede dar pie a considerar que este tipo de interacción es propia sólo de los grandes expertos en los sistemas conceptuales de la filosofía, la ciencia y el arte. Pero no es así ya que los autores sólo ilustran que este tipo de interacción es propiedad característica de ese tipo de personas pero en ningún momento restringen la posibilidad de que otras personas puedan interactuar en estos niveles de complejidad.

# Formación de funciones de estímulo y de respuesta

Un niño de preescolar está pintando con una crayola sobre una hoja de papel. Su maestra se acerca y le pregunta dónde está su mochila. Gelasio voltea y con la crayola señala una de las mochilas que están alineadas en la pared. Momentos después, toca con la crayola el brazo de su compañera y cuando ella voltea, le comenta que él ya terminó su dibujo. Puesto que no tiene qué hacer, coge la crayola y empieza a jugar con ella como si fuera un avión y la desplaza por el aire haciendo con la boca el ruido de un avión. La maestra le pide que guarde silencio y entonces Gelasio juega con la crayola moviéndola sobre su pupitre, imaginando que es un carro silencioso.

En este ejemplo, Gelasio emplea la crayola de cinco formas diferentes: para dibujar, para señalar, para tocar a su compañera, como avión y como carro. Supongamos que Gelasio aprendió a usar la crayola en primer lugar para dibujar. En términos interconductuales, entre el objeto-crayola y la respuesta de Gelasio, se formó una función de E y R. En ocasión posterior, cuando Gelasio la empleó de manera diferente, psicológicamente se explica como la formación de otra función de E y R, relacionado al mismo objeto de estímulo-crayola. De esta forma, nuestro ejemplo se representa en la siguiente figura.

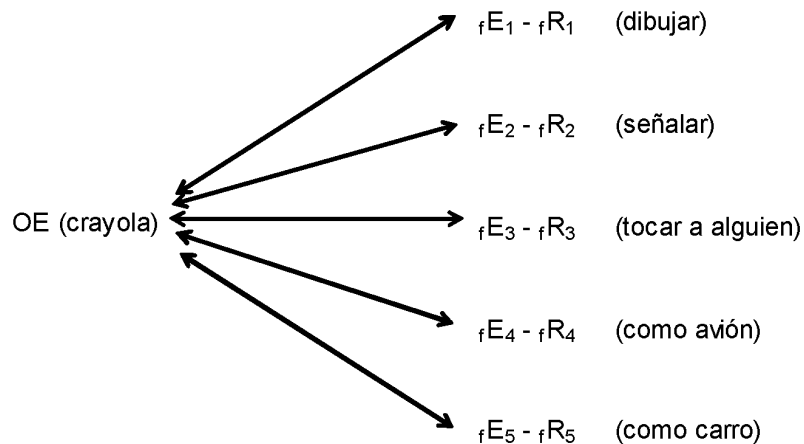


Figura 24

La importancia de este concepto es precisamente que permite diferenciar entre el objeto de estímulo y la forma en que se relaciona con el individuo, esto es, la función de E y de R. En términos coloquiales, esto se expresa como "sirve para". Así, la maestra podría reportar a los padres de Gelasio que su hijo es muy distraído y poco cuidadoso ya que emplea el material escolar para jugar, no sólo para dibujar. La maestra espera que la crayola, en nuestro ejemplo, sea usada sólo en un sentido, sólo para dibujar, lo que implica que entre el OE y el alumno se establezca una sola función de E y R.

A veces, coloquialmente este aspecto se relaciona con el significado de las cosas. Por ejemplo, alguien pregunta a otra persona si le gusta el osmazomo. Si la persona a quien se le pregunta no sabe qué significa esa palabra, no responderá directamente y en su lugar preguntará posiblemente qué significa tal palabra. En nuestros términos, se considera que entre el OE-palabra osmazomo y la persona, al no existir una función de E y R específica, no ocurre la interacción correspondiente.



Como hemos expuesto, entre un mismo OE y una persona pueden formarse una o más funciones de E y R. Pero es posible que diferentes OE tengan la misma función de E y R para un individuo. Este sería el caso si, por ejemplo, para jugar a los carros Gelasio usa un dulce, una cuchara, el control de la TV o un zapato. Esto se representa en la Figura 25.

En el AEC, sin hacer distinción entre las funciones del objeto y las de respuesta, el primer caso, un estímulo con varias respuestas, se conoce como generalización de respuesta y el segundo, varios estímulos con una sola respuesta, constituye la generalización de estímulo.

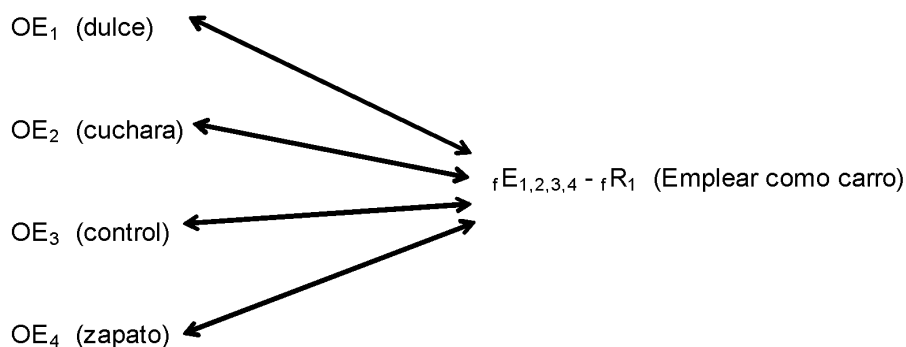


Figura 25

Cuando ocurre una interacción entre un OE y un individuo puede formarse una nueva función de E y R. Es importante señalar que ambas funciones se forman simultáneamente, en este sentido, se dan como un todo inseparable y por ello, en ocasiones se presenta en la literatura del área como función E-R, para denotar su inseparabilidad. Por ejemplo, estamos en una calle cuyo nombre desconocemos. Podemos observar que es una calle, podemos caminar por ella, podemos hacer muchas cosas como en cualquier otra calle pero no podemos decir de qué calle se trata, digamos que puede existir la interacción con ella pero

no con el nombre de la calle, puesto que esa función de respuesta no existe con relación a ese OE. Si preguntamos a alguien el nombre y nos lo dice, estamos ante la posibilidad de formar una nueva función de E-R. Decir el nombre de la calle (función de respuesta) se forma como un todo, esto es, vinculada a la función de estímulo de la calle misma. Si esto ocurre, entonces se tiene posibilidad de establecer un contacto *funcional* específico. Nótese que el término contacto funcional se emplea para denotar la existencia de una función de E-R específica.

El hecho de que una persona pueda hacer muchas cosas en una calle cuyo nombre desconoce, se explica en términos de que el individuo tiene la posibilidad de realizar contactos funcionales semejantes a los que ocurren ante otras calles, pero el contacto funcional específico, relativo al nombre de la misma, no ocurre dado que no existe.

*La función de estímulo y de respuesta se da como un todo inseparable en la forma de función estímulo-respuesta. Se denomina función de estímulo-respuesta a los estímulos y respuestas, de objetos de estímulo y de un organismo particular, que hacen contacto funcional –es decir que interactúan- en un sistema determinado de relaciones. El contacto funcional al que nos referimos no significa de modo alguno contacto directo de naturaleza mecánica, sino que uno y otro se afectan recíprocamente. (Ribes y López, 1985, p. 44).*

# Historia interconductual

Aimardo, por alguna causa que le interesa, le pregunta a Blesila si sabe cuándo ocurrirá el equinoccio. Blesila le responde que no tiene ni idea, que "le suena la palabrita esa", pero no sabe. Gláfira, que está escuchando a sus amigos, le pregunta a Aimardo si quiere saber la fecha del equinoccio de primavera o del de otoño. Aimardo le responde: el que sigue, sólo el que sigue. En este ejemplo, puede considerarse que cada uno de los personajes responde de manera particular, y esto lo hacen con base en su historia interconductual. Es patente que los tres hablan castellano y se asume que su historia respecto al idioma es relativamente la misma para los tres. En otras palabras, pueden hablar, escuchar, leer, escribir, en castellano pero su diferente historia individual se infiere a partir de interacciones como la del episodio relatado.

Blesila parece que interactúa ante el contexto de la pregunta de Aimardo, pero en particular ante la palabra equinoccio, sólo atina a decir que "le suena". Se puede inferir que en alguna ocasión tuvo contacto con ese término pero en esos momentos, no puede responder de manera específica a la pregunta. Aimardo, también sabe algo respecto al equinoccio, pero a partir de la descripción del relato, parece que no sabe que aquél ocurre dos veces en cada año sidereal. Suponiendo que los tres personajes asistieron al colegio y aprobaron los cursos de geografía en los que dicho término era pregunta obligada de examen, la *actualización* que cada persona hace de su historia interconductual, es diferente y a Gláfira le permite interactuar de manera más específica o, en otras palabras, con más elementos. Dicho análisis y consideraciones se derivan de conceptualizar que:

*... todas las interacciones psicológicas son históricas, esto es, tienen como origen los contactos individuales con cosas. Esta interconexión histórica con los objetos es lo que distingue a los eventos psicológicos de los de la biología y la física."* (Kantor y Smith, 1975, p. 59).

Además, como se ha afirmado en otras secciones de esta obra, en la teoría interconductual siempre que se habla de la función de respuesta, está presente aunque sea de manera implícita, la función de estímulo y viceversa, por eso se hace referencia a la función estímulo-respuesta. Las respuestas de los tres personajes del relato originalmente ocurrieron en el colegio, en interacción con el término equinoccio y por tanto, la forma en que ahora responden, está basada en la historia interconductual de sus funciones de estímulo-respuesta. Por esto, dado que en los segmentos interconductuales intervienen los actos de los estímulos y los actos del individuo, para fines descriptivos puede considerarse la evolución del estímulo (ver p. ) y la biografía reactiva que se describe a continuación.

La biografía reactiva de cualquiera de los personajes del relato inicial y de cualquiera otra persona, puede dividirse en al menos aspectos. El primer aspecto está formado por todas las respuestas a las que usualmente se expone a una persona que se desarrolla rodeada de una comunidad lingüística particular. Este conjunto de respuestas permite suponer algunos aspectos genéricos, entre los que destaca por ejemplo, el tipo de idioma que habla una persona. Muchas veces, con base en este primer elemento, se hacen otras suposiciones que distan mucho de corresponder efectivamente a la biografía reactiva de todas las personas. Un ejemplo frecuente ocurre con lo que se argumenta que es el "sentido común". Esta

expresión, la mayor parte de las veces, es una falacia pues supone que todas las personas han tenido las mismas respuestas en interacción con los mismos objetos y que pueden actualizar su historia de la misma forma y por tanto, se argumenta, todas las personas deben responder de igual manera ante dichas situaciones que para quien habla, son de "sentido común". Si Gláfira considera que así el sentido común opera de esta manera, hubiera podido decir a sus amigos: Dado que ustedes fueron a la escuela, es de sentido común saber que hay dos equinoccios en cada año sideral. ¡Eso lo sabe hasta un alumno de educación básica! ¡Qué gente!

El segundo aspecto que puede considerarse para analizar la biografía reactiva radica en analizar las respuestas específicas que cada individuo da ante la interacción con el mismo objeto de estímulo. Esto puede comprobarse de manera muy fácil si al terminar la exhibición de una película se hiciera una encuesta con preguntas abiertas, a algunos asistentes, elegidos aleatoriamente. Si las preguntas se refieren a aspectos centrales como pudiera ser el tema de la película y la simpatía por los actores, pueden encontrarse ciertas semejanzas en las respuestas pero si la pregunta abierta fuera: ¿Cuál considera que es el mensaje de la película?, muy posiblemente se apreciaría la gran diferencia entre las biografías reactivas de los encuestados. Se enfatiza que si bien éste pudiera ser el inicio del análisis de las respuestas de los espectadores, en algún momento, debe agregarse que dichas respuestas se dan ante una película específica, y en ese momento, se estaría estudiando la interacción, no a un sólo elemento.

En términos coloquiales, la biografía reactiva se puede describir como el conjunto de respuestas que a lo largo de su vida, una persona ha tenido al interactuar con los objetos y eventos de su medio. Sin embargo, como se ejemplifica en el relato inicial de esta sección, la forma en la cual cada persona interactúa en el presente con cada uno de esos objetos y eventos, puede diferir de la forma en la cual lo hizo en el pasado. Los enfoques tradicionales han tratado de explicar esto mediante conceptos como memoria, recuerdo, olvido, práctica, resencia, etc. a los que se les ha relacionado con la existencia en el individuo de recipientes, bodegas, almacenes, archivos o aspectos similares. En cambio, para la teoría interconductual, esto se analiza a partir del concepto de acto y potencia (ver p. ).

# Interacción

Las palabras intercalar, interceder, intercelular, interdicción, interlinear, interludio, intermitente, intermolecular, interurbano y muchas más, están compuestas del prefijo inter y una palabra que las distingue. El significado del segundo término es individual (calar, ceder, celular, dicción, etc.). Pero comparten un significado común gracias al prefijo (inter) que las acompaña. El prefijo quiere decir “entre dos cosas o situaciones”. Intercalar es agregar algo entre otros dos objetos, interceder es pedir algo a alguien en lugar de otro, intercelular se refiere a algo situado entre dos células, etcétera. En algunos casos, el mismo prefijo alude a la *relación* entre los dos objetos como ocurre con los términos: intercomunicar, interactuar, internacional, interconductual e intercambio, entre muchas otras.

Usualmente, decimos “Nos hablamos”, “Nos veremos”, “Se dijeron algo” pero nadie dice: “nos interhablamos”, “nos interveremos”, “se interdijeron”. En cada expresión se indica que la acción será realizada por dos personas por lo cual no hace falta agregar el prefijo inter. Sin embargo, cuando alguien dice “Te hablo mañana”, o “Tú me verás”, se manifiesta que la acción será iniciada por una de ellas, mientras que la otra será un “receptor”, pero se requiere que las dos estén presentes en un momento dado para que interactúen.

En el idioma español no existen las palabras interhablar e interver, gracias a que las formas de expresión usuales (nos hablamos, nos veremos) denotan la acción recíproca de dos personas. Pero en la expresión “Te hablo mañana”, como en muchas otras, puede no parecer claro que las dos personas deben coincidir en tiempo y por algún medio para poder interactuar, esto es: una persona hablará y la

otra escuchará. Además, la interacción puede ocurrir no sólo entre dos personas, sino entre una o más personas y objetos o situaciones. Así, si Gelasio le envía un mensaje de correo a Donatila, ésta lo leerá posiblemente en un momento futuro. Cuando Gelasio escribe el mensaje, interactúa con el texto que escribe a Donatila, pero no interactúa directamente con ella. Cuando Donatila lee el mensaje, ella interactúa con el texto que escribió Gelasio, pero no interactúa directamente con él. Se considera que la interacción siempre ocurre en el momento, esto es en acto, con las personas objetos o eventos presentes. Desde este punto de vista, es un sinsentido decir que se "interactúa con el pasado en el momento que se recuerda algo". El individuo está interactuando con lo que él mismo se dice de algo que ocurrió en otro momento. Lo que ocurre en ese momento es su propia habla consigo mismo.

Considérese que se está en tiempos navideños. En la oficina alguien ha organizado un intercambio de regalos. ¿Intercambio? ¿Qué significa este término? No se trata de que yo cambie, tú cambies, él cambie, nosotros cambiemos o ellos cambien. Se trata de INTERcambiar, esto es: la existencia de dos individuos en cuyo acto uno recibe y el otro da. Obviamente, el que recibe no da lo que recibe y el que recibe no recibe lo que da. La acción en este sentido es, digamos, asimétrica pero esto no menoscaba el hecho de que es necesaria la acción de ambos. Este es el concepto de interacción, de interconducta, del interconductismo: se requieren dos entidades, coincidentes en tiempo y espacio, para que exista una relación entre ellas. Esto se representa de la siguiente manera:

$$E \leftrightarrow R$$



Si un objeto existe (o un evento ocurre) y está presente un organismo, entonces puede ocurrir la interacción.

*“La propuesta de Kantor no destaca como objeto de análisis a ciertas formas funcionales de la actividad del organismo, sino que pone de relieve la interacción misma entre el organismo y el ambiente como centro del interés teórico”* (Ribes y López, 1985, p. 39).

*“El concepto de interconducta, como objeto definitorio de la psicología, se ve obligado a reconocer la existencia de un organismo biológicamente configurado que interactúa con los objetos del medio circundante”. (Op. cit, p. 40).*

# Lenguaje ordinario (coloquial)

Esto tampoco es un término técnico de la psicología interconductual. En el diccionario encontramos dos acepciones principales que pueden denotarse mediante dos expresiones:

1. Tu lenguaje es muy ordinario (vulgar, común, sin calidad). Este sentido suele emplearse de manera peyorativa para indicar que no existe calidad o que es propio del vulgo o del pueblo. Sin embargo, recordemos que *vulgo* en latín es la expresión que se refiere al pueblo, esto es, todo aquel que no es aristócrata o noble. Esta acepción no tiene ninguna relación con el empleo de este término en esta obra.

Otro sentido del término se presenta en la siguiente proposición.

2. Pandulfo lee el periódico ordinariamente (de manera común, usualmente). En otras palabras, se dice que Pandulfo lee el periódico *diariamente*. Algo que es común, corriente, usual o vulgar es algo ordinario. Estrictamente el término no es peyorativo aunque paradójicamente, en el lenguaje ordinario, sí tiene ese sentido. Alude más bien a una existencia frecuente o práctica usual de algo. En este sentido, jugar golf no es tan ordinario como decir buenos días.

De acuerdo a lo anterior, en esta obra, el *lenguaje ordinario* es el que usa cualquier persona cotidianamente, de manera usual. Es el lenguaje que emplea para hablar con sus semejantes, sus amigos, su familia, su mascota. Lo que dice es entendible por la mayoría de las personas, aunque a veces sea poco claro. Por ejemplo, un adolescente le puede decir a otro: “no guey, la fiesta de anoche estuvo padre, conocí gente x y tocaron música como buena onda pues.” Ante esto, el

adolescente que escucha puede darse por satisfecho o posiblemente preguntar específicamente sobre lo que se le dijo para saber algo más de lo que acaba de escuchar. En otras palabras, el lenguaje ordinario es el que entienden las personas con las que se convive.

Otro ejemplo del lenguaje ordinario ocurre cuando una persona le dice a otra: “Quería que me tragara la Tierra; me moría de vergüenza pues tenía la respuesta en la punta de la lengua; pero me quedé helada y por eso me sentí como cucaracha”. Sabemos que la persona que nos dice esto, en realidad no quería que se la tragara la Tierra (sería una muerte terrible), no se estaba muriendo, pues quienes estaban presentes hubieran llamado una ambulancia para que la atendieran. Tener algo en la punta de la lengua obliga a tragarlo o escupirlo, si se hubiera quedado helada, no estaría hablándome ahora tan campantemente y podría describir los sentimientos de una cucaracha (si es que tal cosa existe). A menos que se quiera hacer una broma, nadie le diría algo de lo anterior.

El lenguaje ordinario nos permite hablar con las personas que nos rodean y para ello empleamos las palabras y expresiones que son ordinarias. Otra forma de nominarlo es lenguaje coloquial y por eso se emplea como sinónimo.

Al lenguaje que pretende ser diferente al ordinario se le llama de muchas formas: técnico, especializado, caló, científico, etc. La diferencia con el lenguaje ordinario es que sólo quienes participan en esas comunidades lo emplean y se entienden entre sí.

# Medio de contacto

La interacción entre un objeto de estímulo (OE) y un organismo puede ocurrir si existen las condiciones necesarias y suficientes que la posibiliten. El hecho de que haya una pintura en un museo, no implica que una persona la vea, a menos que esté frente a tal pintura. Esto puede parecer obvio y hasta simplista, pero existen muchos planteamientos tradicionales en los que esto se viola, o bien, su explicación racional se vuelve poco defendible (por ejemplo: “visualiza esa posibilidad en tu mente”).

Para que un objeto sea visto por un individuo, no basta la presencia simultánea en tiempo y lugar de un individuo y un OE, se necesita que haya luz. Este es el medio de contacto entre el objeto y el individuo. Si éste está frente al objeto y no hay luz, la interacción no ocurrirá. Esto, también puede parecer simplista pero su planteamiento ayuda a considerar la pertinencia lógica de muchas proposiciones como ocurre por ejemplo con la afirmación de que existe una representación mental de las imágenes.

Cabe aclarar que el término *contacto* se usa metafóricamente ya que no existe en español (ni en muchos otros idiomas) un término específico para la acción de cada una de las modalidades sensoriales <sup>12</sup>.

Ver, tactar, oler, oír y gustar se refieren sólo a la actividad del órgano respectivo pero no denotan la acción del objeto que produce tal sensación. Por su lado, contacto es definido como el acto y efecto de tocarse dos o más cosas. Tal definición se refiere estrictamente al tacto que unida al prefijo *-con* (del latín *cum*

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, Skinner (1957) definió el “tacto” (tact) como la respuesta verbal ante la vista del estímulo respectivo. Esto es, decir “gato” ante la presencia de un gato.

que significa “con”), denota la acción en un tiempo y lugar de dos objetos diferentes. ¿Qué palabras se usan para las otras modalidades? ¿Conver, conoír, conoler, congustar? Aunque su construcción es correcta, simplemente no existen y por esto la palabra contacto se ha empleado para todas las demás modalidades <sup>13</sup>.

En tanto que tocar es tectar, un organismo tiene contacto con un objeto de estímulo cuando la distancia entre ellos es cero. Ante la carencia de términos específicos para cada modalidad, si alguien produce un sonido mediante una trompeta, no se necesita que la trompeta toque la oreja para escuchar el sonido. El *contacto* entre el sonido producido por la trompeta y el oído está dado gracias al aire, que es en este caso, el *medio de contacto* para la interacción entre un individuo y los OE acústicos.

Veo la luna. ¿Cómo es posible que alguien vea la luna si ese OE no “toca” al organismo? ¿Cómo es que alguien se da cuenta de que el vecino está asando carne si no ve ni toca la carne que se está asando? El individuo, gracias a sus sentidos, “entra en contacto” con OE distantes y esto ocurre en tanto exista el *medio* pertinente que posibilite la interacción entre el OE y el individuo. Si alguien usa una venda en los ojos, no podrá (posibilidad) ver la luna. Si el vecino tiene cerrada herméticamente la ventana, no podrá (posibilidad) oler las emanaciones de la carne que se está asando. Puede ser que para algunos, este concepto se refiera a aspectos tan obvios que lo hacen ser irrelevante, sin utilidad teórica ni capacidad heurística y por ello debiera ser eliminado. Sin embargo, su importancia

---

<sup>13</sup> Es interesante que siendo el castellano un idioma muy rico en expresiones que se refieren a las modalidades visuales y auditivas, se retome la palabra contacto siendo que la modalidad táctil es poco socorrida en este idioma.

radica en un aspecto que es fundamental: Puntualicemos. El organismo *siempre* responde biológicamente. Este axioma se mantiene en cualquier proposición del interconductismo. Lo contrario, es resultado de una mala expresión, una descripción insuficiente, un malentendido, una confusión, o desconocimiento. Toda actividad de un organismo, por principio se basa en una actividad biológica que ocurre gracias al contacto (conurrencia) entre el organismo y el medio ambiente. Dicho contacto sólo tiene dos posibilidades: ocurre o no ocurre. A partir de este tipo de comportamiento biológico, puede surgir el comportamiento psicológico.

*“El medio de contacto es el conjunto de circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o normativas que posibilitan la relación particular implicada en una función estímulo-respuesta. En este sentido, el medio de contacto designa exclusivamente las condiciones que hacen posible una interacción pero que no forman parte de la interacción. Son las condiciones sí-no, 0-1 (cero-uno), participantes en un campo. (Ribes y López, 1985, p. 45).*

# Medio de contacto normativo

En el momento en que Mirtala entró al salón, se quitó la boina que traía puesta en la cabeza. Bauterio, que venía atrás de ella, le arrebató la boina y se la aventó a Búndaro. Este la cogió y la aventó hacia otra dirección para que Mirtala no la pudiera recuperar. En esos momentos llegó el Profesor Panduro y rápidamente todos se quedaron quietos. El Profesor dio su clase sin problemas y al terminar salió del salón de clase. Cuando esto pasó, Mirtala le gritó a Búndaro, "Si no me regresas mi boina, iré a la dirección a reportarte". Búndaro se empezó a reír pero Anacleto, el más chaparro del salón, que se había mantenido muy al margen y era hijo de un boxeador profesional muy famoso, se levantó y viendo a Búndaro le dijo con gran seguridad: ¡Respeten a Mirtala! En seguida Búndaro y Bauterio buscaron la boina y se la entregaron a Mirtala, sin decir palabra.

¿Por qué Bauterio le arrebató la boina a Mirtala? ¿Por qué Búndaro la aventó en dirección contraria a Mirtala? ¿Por qué al finalizar la clase, Búndaro se rió ante la advertencia de Mirtala? Bauterio y Búndaro parecen haber actuado ante la ocasión: la boina está en la mano de la compañera; aventar la boina lejos de Mirtala; y reírse ante la advertencia. Suponiendo que así fue, los dos jóvenes actúan ante la situación inmediata.

Por otro lado, ¿Por qué Mirtala se quitó la boina al entrar al salón?, ¿Por qué, cuando entró el Profesor Panduro, todos callaron? ¿Por qué la clase transcurrió sin problemas? ¿Por qué Mirtala amenazó a Búndaro con ir a la dirección? ¿Por qué Búndaro busca la boina y se la entrega a Mirtala después de que el chaparro Anacleto habló? En estos casos, las interacciones están

posibilitadas por algunas normas que, sin estar presentes físicamente, modulan las interacciones en tanto los individuos sean reactivos a ellas. A la entrada del salón no existe ninguna norma que prohíba entrar con boina; cuando el profesor entra, sin decir palabra, su sola presencia parece que es suficiente para que los alumnos guarden silencio; aun cuando Búndaro tiene la boina, Mirtala espera hasta que el profesor salga para reclamar su boina; finalmente llama la atención de que Anacleto, siendo el más chaparro del salón, con sólo hablarle a Búndaro, consigue que éste le dé la boina a Mirtala. Como puede considerarse, las interacciones que se retoman en este párrafo, están posibilitadas por aspectos que no están presentes y que se pueden conceptuar como normas establecidas de alguna manera entre los individuos. Esta forma de interactuar ante los objetos y eventos está modulada por el medio de contacto normativo que supone el reconocimiento de las normas y prácticas propias de las instituciones, relaciones y costumbres sociales. Ribes y López (1985) abundan en dos aspectos:

*Primero, el medio de contacto normativo implica la necesidad de identificar sistemas de reglas y convenciones particulares para el campo diferencial que lo contiene como posibilitador. La naturaleza convencional de las prácticas sociales establece la necesidad empírica de identificar, o cuando menos, aceptar la diferencialidad de relaciones posibles que cada medio particular posibilita. Por otra parte, en la medida en que el medio de contacto normativo implica, por definición, relaciones convencionales, la posibilitación de interacciones en un campo así especificado establece la necesidad de*



*disponer de sistemas reactivos convencionales que correspondan a la convencionalidad establecida. (p. 47).*

# Modalidad

La modalidad se refiere a la manera o modo de algo. Por ejemplo, los carros pueden variar en su modalidad de color al ser verdes, rojos, negros, azules, entre otros. O bien, pueden variar su modalidad a partir del tamaño siendo grandes, medianos o pequeños. Si se considera a los carros por su rapidez entonces pueden ser veloces, normales o lentos. Pueden encontrarse tantas modalidades como características puedan considerarse en relación a los autos.

En la experimentación con animales y seres humanos, se presentan figuras geométricas mismas que, bajo criterio del investigador, pueden variar la modalidad relativa a su tamaño, color, intensidad de color, inclinación, tipo de contorno, entre muchas otras características. Si en una prueba se emplean círculos rojos y durante el entrenamiento se presentan círculos verdes, se estará efectuando un cambio unimodal (una sola característica). Siguiendo este criterio, en la prueba y en el entrenamiento se pueden emplear varias figuras (círculo, cuadrado y triángulo) y variar unimodalmente el color (rojo en lugar de verde, blanco en lugar de azul y café en lugar de negro), como se aprecia en la Tabla 2.

|               | Círculo | Cuadrado | Triángulo |
|---------------|---------|----------|-----------|
| Prueba        | Verde   | Azul     | Negro     |
| Entrenamiento | Rojo    | Blanco   | Café      |

Tabla 2. Cambio unimodal de los estímulos que hay entre la prueba y el entrenamiento.

Pero si en el entrenamiento se emplean círculos rojos y de diferente tamaño al usado en el entrenamiento, técnicamente se dice que entre ambas situaciones existe un cambio bimodal, esto es, se varían dos modalidades: color y tamaño.

De esta manera, la modalidad se refiere a las propiedades físico-químicas y a las características temporo-espaciales de los objetos de estímulo (OE). Las modalidades físico-químicas investigadas con mayor frecuencia han sido el color, la brillantez, la forma, la cantidad, el tamaño, y su composición química. Por otro lado, las propiedades temporo-espaciales investigadas incluyen el arreglo espacial de los estímulos (configuración) la duración temporal de presentación, periodicidad, intervalo temporal entre presentaciones, entre otros.

Debido a que el término modalidad desde hace tiempo es usual en la literatura para referirse a las propiedades de los estímulos, se convino respetar ese uso y emplear la palabra modo para referirse a las formas en las que puede ocurrir el comportamiento lingüístico. En esta obra, modo siempre se refiere al comportamiento lingüístico y modalidad corresponde a las características de los estímulos como se declara en la siguiente cita:

*“podemos argumentar que la modalidad del objeto de estímulo se define de acuerdo a sus propiedades físicas y su primer relación con el individuo puede clasificarse como visual, auditiva, táctil, entre otras, basándose en la modalidad sensorial respectiva.”* (Varela, Padilla, Cabrera, Mayoral, Fuentes. y Linares, 2002).

# Modo

El conferencista hablaba. Los asistentes lo veían, le escuchaban, veían las fotografías que les presentaba y leían los textos que les iba mostrando. Algunos tomaban notas de la conferencia y otros se limitaban a hacer algunos dibujos de las figuras que iba presentando. Casi al final, todos apreciaron la gran excitación del expositor quien con marcados movimientos de las manos, señalaba los datos que para él, eran concluyentes en su estudio. Hasta aquí nuestro relato.

En la descripción anterior se puede apreciar que el expositor habla, gesticula y hace ademanes. Por su lado, los asistentes escuchan lo que dice, observan las fotografías, leen los textos, algunos escriben notas y otros dibujan figuras. En el interconductismo se considera que los actos del expositor y de los asistentes ocurren en *modos* lingüísticos diferentes.

¿Qué significa modo lingüístico? Se hacen necesarias algunas consideraciones antes de responder.

Los orígenes del estudio del lenguaje se encuentran vinculados muy estrechamente a la expresión oral. De hecho, los términos relacionados tienen relación con el habla, como puede verse en las raíces etimológicas siguientes.

Lenguaje (*lingua* = lengua)                      Vocabulario (*vocare* = llamar)

Glosario (*glosa* = lengua)                      Léxico (*lexis* = palabra)

Habla (*fabulari* = acción de hablar)                      Oral (*os, oris* = boca)

Posiblemente por esta razón, cuando una persona encuentra en la librería un ejemplar sobre la teoría del lenguaje, usualmente considera que su contenido versa sobre el habla, esto es, la expresión oral y algunos otros aspectos como el

pensamiento. Este aspecto es notable en obras importantes publicadas, por ejemplo, por Skinner, Kantor, Staats, Osgood, Brown que se dedican principalmente a analizar el habla.

Debido a intereses, propios de la concepción que cada autor tiene de lo psicológico, en el campo se han empleado diversos términos: lenguaje, conducta verbal, comportamiento lingüístico, expresión oral, entre otros, sin que exista relación explícita y clara entre éstas. Parcialmente, por estas mismas razones, los estudios y análisis respecto a la lectura y la escritura parecen estar desvinculados de las teorías generales. En particular, las actividades de escuchar y observar han sido incluidas primordialmente como parte de la percepción, dejando grandes vacíos entre ellas y la teoría general del lenguaje. En el interconductismo se consideran los modos lingüísticos que se ilustran en los siguientes ejemplos.

La manera en que Ágata le puede decir a Osberto que se ven a las cinco de la tarde, puede ocurrir de muchos *modos* dependiendo de las circunstancias presentes. Imagine las siguientes situaciones alternativas: 1) Ágata busca a Osberto y le dice que se verán a las 5 de la tarde; 2) Ágata se le queda viendo a Osberto en la clase, y cuando éste voltea a verla, Ágata señala su reloj y con la misma mano abierta, le indica "5"; 3) Ágata le escribe un recado a Osberto en el que le dice que se verán a las 5 pm y le deja el recado con su hermano; 4) Ágata hace un dibujo en el que pretende representarse a ella y a Osberto, junto a un reloj que marca las 5 horas y le pide a sus compañeros de clase que se lo pasen de uno a otro hasta que le llegue a Osberto. Cada situación comunica lo mismo e ilustra un *modo lingüístico* diferente.

En consecuencia de los actos de Ágata, Osberto se enterará de la cita con ella en el momento en que: 1) Escuche a Ágata; 2) Observe en clase que Ágata señala su reloj y le indica "5" con la palma de su mano abierta; 3) Lea el recado que le entrega su hermano; 4) Observe el dibujo que le envió Ágata. Como se puede considerar, el modo en que Ágata se comunica con Osberto puede ser distinto y en cada caso, el modo en que se enteró Osberto también es diferente como se presenta en la Tabla 3.

| Ágata     | Osberto |
|-----------|---------|
| Habla     | Escucha |
| Gesticula | Observa |
| Escribe   | Lee     |
| Dibuja    | Observa |

Tabla 3. Modos lingüísticos

En la tabla se pueden identificar siete modos lingüísticos diferentes: hablar, escuchar, gesticular, observar, escribir, dibujar y leer. De acuerdo a la teoría interconductual, todos son modos lingüísticos en tanto que, como se ejemplificó, Ágata le comunicó a Osberto que se vería a las 5 y para ello habló, gesticuló, escribió o dibujó algo. Y la respuesta de Osberto, en todos los casos, es lingüística en tanto que actúa como Referido de lo que se le comunica. En otras palabras, la interacción entre Ágata y Osberto es biestimulacional para ambos, lo cual es definido como acto lingüístico.

En el lado izquierdo de la tabla están los modos que se denominan productivos en tanto que la persona, Ágata, produce los estímulos lingüísticos que constituyen su interacción. En el lado derecho, aparecen los modos lingüísticos

reactivos en tanto que la persona, Osberto, reacciona ante los estímulos, sin hacer nada más, simplemente es reactivo a lo que escucha, observa o lee.

En más de un caso, alguien podría refutar que una persona no sólo es reactiva o sumisa pues ¿qué pasaría si Osberto no puede o no quiere verse con Ágata a las 5, sino a las 6? De esta forma, lo que ocurriría es que cuando Ágata le diga oralmente que se ven a las 5, Osberto le diría que no puede; cuando señale el reloj e indique 5, con su mano, Osberto levantaría las dos manos para indicar "6"; después de leer el recado, Osberto escribiría "No puedo. Nos vemos a las 6" y se lo regresaría a su hermano; al observar el dibujo, Osberto borraría la manecilla que indica 5 y dibujaría otra señalando las 6.

Es totalmente cierto que las personas no son única y totalmente reactivas, sumisas, obedientes, pasivas a los cambios del medio sino que pueden hacer algo más, como en el caso de Osberto que quiere cambiar el horario de la cita. Pero, en el momento en que se analiza cada caso, se observará que lo que ocurre es que a la interacción original, se agrega una nueva interacción, en este caso de Osberto hacia Ágata. Retomando la tabla anterior y teniendo en cuenta el acto productivo de Osberto, se presenta en la Tabla 4.

Como puede verse, en primer lugar, Ágata tiene un papel productivo y Osberto es reactivo. En la segunda interacción, dichos papeles se invierten pero eso no modifica el hecho de que Osberto, en el primer caso, interactúa lingüísticamente en un modo reactivo.

| 1er. interacción |         | 2a. interacción |         |
|------------------|---------|-----------------|---------|
| Ágata            | Osberto | Osberto         | Ágata   |
| Habla            | Escucha | Habla           | Escucha |
| Gesticula        | Observa | Gesticula       | Observa |
| Escribe          | Lee     | Escribe         | Lee     |
| Dibuja           | Observa | Dibuja          | Observa |

Tabla 4. Sucesión de modos lingüísticos en un intercambio.

Un aspecto que resalta a partir de esta exposición de los modos lingüísticos es que las respuestas que ocurren en cada uno, son claramente diferenciables, lo cual puede no ocurrir en otras áreas, especialmente en relación a los modos reactivos. Por ejemplo, alguien puede considerar que Osberto estuvo expuesto a estímulos visuales y auditivos. Tal planteamiento tiene dos limitaciones. El primero es considerar las respuestas lingüísticas sólo a partir de la modalidad sensorial en que ocurren y eso, desde nuestro punto de vista, es un reduccionismo o, en el mejor de los casos, un error conceptual de omisión. Un ejemplo claro de este tratamiento, son las investigaciones sobre la transmodalidad (cross-modal) que se han realizado en el campo de las relaciones de equivalencia. Bush (1993), reportó un estudio poco usual en el área al abordar la transferencia transmodal de respuestas sensoriales visuales, táctiles y auditivas. Aun cuando todas las respuestas requeridas a los niños participantes fueron lingüísticas en tanto que en todos los casos, se les preguntaba qué era lo que veían, tocaban o escuchaban el análisis y conclusiones de dicho estudio se expusieron sólo en términos de las propiedades sensoriales de las respuestas dadas por los niños.



El segundo problema es su imprecisión en tanto que los estímulos visuales pueden formar parte de dos modos y la interacción en ellos es totalmente diferente: leer es una actividad que involucra la interacción con grafías y observar incluye la interacción con figuras, iconos, y en general con cualquier estímulo fótico que no implique la lectura. Como puede verse, hay una deferencia conceptual enorme si se consideran las respuestas de Osberto como visuales o lingüísticas.

En particular, Kantor (1975) argumenta que la conducta lingüística es aquella en la que intervienen dos personas (pudiendo ser la misma al hablarse en silencio) respecto a algo (referente). Dicha conducta, comportamiento o interacción lingüística puede ocurrir en distintos modos (formas). Así, se afirma que:

*“el modo lingüístico se concibe a partir de la interacción del objeto y la competencia del individuo, lo que permite definir distintos modos lingüísticos: observar, escuchar, dibujar, gesticular, hablar, leer y escribir. Los dos primeros pueden clasificarse como modos reactivos, en tanto ocurren como respuesta a los objetos de estímulo presentes... y usualmente son la base para el aprendizaje del lenguaje natal. Los últimos, a excepción de leer, consisten en la producción de los objetos de estímulo. En el caso particular de la lectura, en tanto reactiva se define como texteo, el modo productivo es conocido como "lectura de comprensión". (Varela, Padilla, Cabrera, Mayoral, Fuentes y Linares, 2002, p. ).*

# Molar – Molecular

Respecto a estos dos conceptos, existen al menos dos formas en que se les considera. En el AEC predomina la idea de que su diferencia se basa en criterios cuantitativos. Por ejemplo, si se consideran los datos de una o pocas sesiones de un experimento, el análisis es molecular. Pero si se toman en cuenta los datos de todo el experimento, entonces se argumenta que el análisis es de tipo molar.

Por su lado, en el interconductismo la diferencia de estos conceptos radica en un criterio cualitativo. Así, el análisis de los datos de una, algunas o todas las sesiones de un experimento, en todos los casos sigue siendo molecular en tanto se considere que se trata de datos del mismo tipo de complejidad. En todo caso, se si desea, se podría hacer una diferenciación entre lo micro (datos de una o pocas sesiones) y lo macromolecular (datos de todo el experimento), pero fundamentalmente el análisis sigue siendo molecular. En cambio, el análisis molar se efectúa si se considera que los datos, independientemente de su cantidad, pueden pertenecer a clases diferentes. Por ejemplo, imagine que un observador registró todas las preguntas que los alumnos hicieron en clase durante una semana. Hasta aquí, su análisis sería molar. Pero si se distingue entre preguntas realizadas para que se repita algo ya dicho por la maestra y aquellas que hacen referencia a los posibles aspectos derivados de lo que ella dijo, entonces puede considerarse que se está en vías de un análisis molar, siempre y cuando la distinción de las preguntas se haga bajo la base teórica de que pertenecen a diferentes clases de respuestas dada su distinta complejidad

# Objeto y evento de estímulo (OE y EE)

Un objeto es cualquier cosa (materia) que tiene propiedades físicas (tamaño, densidad, volumen, masa, etc.), químicas (elementos químicos que la componen), temporales (al suponerse un principio y fin de su existencia, puede especificarse un momento de su existencia) y espaciales (ubicación geográfica).

En cambio, un objeto de estímulo, conservando todas sus propiedades físicas, químicas, espaciales y temporales, es todo objeto que participa en una interacción con un individuo. La diferencia entre el objeto y el objeto de estímulo, aunque para algunos es una trivialidad, es importante porque el segundo caso alude precisamente a la interacción entre el objeto y el individuo.

Por su parte, un evento se define como un acontecimiento o suceso y éste consiste en la acción de algo. Por ejemplo, para Jamila, los sucesos del día que oyó por la radio, son una inundación en la colonia Chicuilote, la explosión de un tanque de gas, la captura de un capo de las drogas, el patadón que propinó un jugador a otro y los insultos que hicieron algunos estudiantes a algunas autoridades.

Considérese el análisis del primer suceso. Una inundación supone una precipitación pluvial intensa, por largo tiempo o con ambas características. Dicha precipitación causa la inundación debido a las propiedades del terreno donde cae la lluvia. Puede deberse a que en la colonia Chicuilote el drenaje no existe, es insuficiente o está dañado. O bien, pudo deberse a que las calles de la colonia forman una hondonada, sin posibilidad de que salga el agua acumulada ni se filtre dado el tipo de suelo de la colonia. Como se puede ver, en la inundación concurre

la acción de los objetos lluvia, drenaje (si existe) y el tipo y forma de suelo. Cualquier explicación razonable que se dé sobre el evento, se basará en dos aspectos: a) las propiedades físico-químicas de los objetos implicados; y b) la relación que se estableció entre esos objetos de manera que provocaron la inundación. Cualquiera de los otros eventos de los que se enteró Jamila pueden ser analizados de la misma forma, esto es, considerando las propiedades de los objetos concurrentes y la relación que se estableció entre ellos. Por esto, se puede concluir que los eventos son la acción de los objetos que tienen propiedades físico-químicas y espacio-temporales además de que los objetos participantes se relacionan entre sí, conformando una relación para la cual puede existir algún nombre, por ejemplo, inundación.

Puesto que Jamila se enteró por la radio, su contacto fue indirecto con esos eventos. Si Jamila viviera en la colonia Chicuilote, su contacto con dicho evento hubiera sido directo. En tanto exista una interacción directa o indirecta entre un evento y un individuo, puede hablarse de un evento de estímulo. Por esto se afirma que:

*“Los objetos y eventos de estímulo son los cuerpos y acontecimientos físicoquímicos... con los que el organismo tiene contacto directo o indirecto”. (Ribes y López, 1985, p. 43)*

# Prefijos Intra, Extra y Trans

Alguien dice que la violencia *intrafamiliar* puede propiciar la desavenencia entre sus miembros. Ante esto, consideramos que dicha violencia ocurre entre los propios miembros de la familia, provenga del padre, de la madre o de los hijos. La violencia intrafamiliar ocurre al interior de la familia. Si otra persona declara que "la violencia *extrafamiliar* puede generar problemas entre familias enteras", tendríamos cuidado con las personas que no pertenecen a la propia familia. La violencia extrafamiliar ocurre cuando ésta se extiende más allá de los miembros de la propia familia y pueden quedar atrapados en ella quienes no pertenecen formalmente a dicha familia, como pueden ser los amigos, novios, vecinos, entre otros. Digamos que el problema se sale de su ámbito inicial. Pero si el problema de la violencia llega a *trascender* de manera independiente a la familia, involucrando a cualquier individuo, grupo, centro de trabajo o cualquier tipo de organización social, entonces se tiene un grave problema social dada la propagación de la violencia *transfamiliar*. Si ocurre tal situación, podría esperarse un acto violento de cualquier individuo, en cualquier momento o circunstancia. Independientemente de que la violencia sea intrafamiliar (al interior de una familia), extrafamiliar (la que se propaga, fuera de la familia) o transfamiliar (cuando se afecta a cualquier individuo o tipo de organización) su solución representa un reto social.

El ejemplo pretende ilustrar la manera en que se emplean los prefijos *intra*, *extra* y *trans* y que es propio de la práctica del lenguaje cotidiano. El significado que los prefijos otorgan a la palabra que acompañan y que es el mismo que el

descrito en el primer ejemplo: al interior de (intra), hacia fuera (extra) o en cualquier sentido o dirección (trans). Considérese la realización de competencias deportivas intramuros y extramuros. En el ámbito educativo, las competencias intramuros son las que se desarrollan entre los alumnos de la misma escuela, al interior de la institución. Las competencias extramuros son las que se efectúan cuando los alumnos de una escuela compiten fuera de la propia escuela, contra los alumnos de otra escuela. Competir transmuralmente (palabra poco usual pero correctamente construida en español) significaría que la competencia se realiza con personas de *cualquier* otra organización social, sea escuela, club deportivo, asociación de colonias, etc.

Cuando un presidente en México, declara que su proyecto es intrasexenal, extrasexenal o transexenal genera muy distintas reacciones en muchos ámbitos. Un proyecto intrasexenal se limita al periodo en el que se gobierna, esto es, seis años. Extrasexenal implica que su proyecto es afectado por otro sexenio anterior o que afectará a otro que le siga. Un proyecto transexenal es algo que afectará a la posteridad, independientemente de los sexenios que sigan.

En el interconductismo (teoría de campo) se emplean algunos términos a los que les antecede el prefijo intra, extra o trans. Su significado, como muchos otros, se circunscribe al uso señalado en el diccionario. No se trata de inventar innecesariamente nuevos términos, sino de emplear correctamente y de manera específica el lenguaje que ya está disponible en la lengua. No tiene sentido inventar neologismos por el simple hecho de “inventar”. Para entender al interconductismo, el recurrir al diccionario es una práctica recomendable, en tanto

no se trate de términos técnicos y la mayor parte de los términos de la psicología y del interconductismo no lo son. Pertenecen al lenguaje coloquial.

Algunos de los términos que se emplean recurrentemente en el interconductismo son: a) intrainstancial, extrainstancial, transinstancial; b) intramodal, extramodal, transmodal; c) intrarelacional, extrarelacional, transrelacional; d) intradimensional, extradimensional, transdimensional; e) intrasituacional, extrasituacional, transituacional; entre otros. La manera de entenderlos es la misma que la expuesta en nuestros ejemplos anteriores.

En primer lugar, se debe poner atención en el término (instancial, modal, relacional, dimensional, situacional) que acompaña al prefijo. Cada uno de aquellos, tiene un significado descrito en cualquier diccionario al que se agrega el sufijo *al* que significa una propensión o naturaleza de algo. Instancia, es la excepción ya que dada la limitación del idioma español se ha empleado como sinónimo de cosa, objeto, evento o ejemplo. Relacional se refiere a relación, dimensional a dimensión y situacional se refiere a situación. Nada mágico, esotérico, extravagante, intrincado o que no exista en el español. Al interior de (intra), además de (extra), o en cualquier dirección o sentido (trans), no es nada nuevo. Se trata sólo de emplear correctamente el lenguaje sin pretender inventar términos que parecen términos técnicos.

# Respuesta

El ser humano puede ver, hablar, caminar, escuchar a otro, leer, enojarse, sentir pasión por algo o alguien. Los animales pueden ver, caminar (si tienen patas), oír sonidos, ser reactivos a objetos de estímulo que los afectan, ser agresivos o aproximarse a otro organismo.

Una respuesta es un acto que un organismo efectúa o le ocurre, con base en su estructura biológica. Gracias a ésta puede oler, ver, mover parte del organismo, moverse, tragar saliva, producir sonidos, entre muchas otras actividades que pueden fraccionarse en respuestas. Por ejemplo, cuando una persona camina, desplaza ligeramente su cuerpo hacia adelante y adelanta una pierna, por ejemplo, la izquierda. Una vez que apoya totalmente el pie izquierdo en el piso y su cuerpo está aproximadamente en línea recta con esa pierna, entonces mueve hacia adelante la pierna derecha. Cuando ésta y el resto del cuerpo están en línea recta, el sujeto mueve su cuerpo hacia adelante y continúa moviendo la pierna derecha hasta que apoye totalmente el pie derecho en el suelo. En ese momento, puede seguir con el movimiento de la pierna izquierda que ha quedado detrás. Como podemos ver, la actividad de caminar podemos fraccionarla en tantas partes (respuestas) como sea nuestro interés.

Sin embargo, el empleo de la palabra acto, muchas veces se entiende sólo como sinónimo de acción, actividad o movimiento como se interpretó en el AEC. Skinner (1938) definió que "la conducta es una parte de la *actividad* [itálicas nuestras] total del organismo ... La conducta es lo que el organismo está haciendo o de manera más precisa, lo que otro organismo observa que está haciendo ...



Con el término conducta simplemente me refiero al *movimiento* de un organismo o de sus partes ..." (p. 6). Con lo anterior, surgen al menos dos problemas. El primero es cómo considerar las actividades que no implican movimiento como puede ser, estar quieto, estar parado, observar, escuchar, entre muchas otras. Un segundo problema es cómo considerar las actividades que no son observables por otra persona como puede ser soñar, imaginar, hablarse en silencio.

El planteamiento de la conducta como movimiento ha dado lugar a negar la existencia de los actos que no consisten de movimientos, lo cual es un error por omisión. Otra forma en que se ha pretendido abarcar es mediante la proposición de "indicadores" observables. Así, la lectura se mide en términos del número de palabras, párrafos u hojas leídas; y sobre todo, se mide mediante la producción forzada de respuestas que "denoten" el comportamiento, siguiendo la definición de la conducta operante como aquella que produce cambios. Desde nuestra perspectiva ambas opciones, llevaron a los estudiosos a estudiar los efectos de las actividades, o algunos de los aspectos secundarios de la actividad pero sin considerar esencialmente a la actividad. Las soluciones a los problemas de la lectura, por ejemplo, se cifran en términos de incrementar sus indicadores o productividad, pero no se considera a la lectura misma.

La definición de Aristóteles, quien por cierto es el que acuñó el concepto, señala que acto es la actualización de la potencia. O, si se prefiere, un acto es lo que hace ser al ser (Aristóteles, s/f) y continúa diciendo que el acto es anterior a la potencia. Los siguientes ejemplos pueden ayudar al entendimiento de esto. Se sabe que la vecina Everilda es arquitecta, aunque nunca se le ha visto construir

una sola casa. El vecino Chaim, considera que "en potencia", Everilda construye casas. Everilda sabe que Chaim es publicista y cree que "potencialmente" Chaim podría ayudarle a vender unas casas que construyó. En estos casos, potencia significa que se puede hacer algo, dado que se sabe hacerlo. Y en este sentido, solamente cuando se sabe hacer algo, se tiene la potencia de hacerlo. Muchas veces esta expresión se usa de manera distinta como en la expresión: la niñez es el mayor potencial de la nación. Pero, no es el sentido aristotélico pues en este caso se puede hablar de potencia sólo cuando se ha hecho algo y éste hacer algo, es el acto. Por tanto, ahora puede quedar clara la expresión aristotélica de que el acto es anterior a la potencia. El acto, entonces, se refiere a lo que se hace.

Ante la solicitud de la profesora, Modoaldo escribió en el pizarrón los nombres de los cinco ríos más importantes del país. Si en el recreo se le pregunta a cualquiera de los compañeros si Modoaldo sabe escribir, dirá que sí, pues lo vio escribir en el pizarrón. Mientras Modoaldo escribe, no hay duda de que escribe pero ¿Si ahora no se ve que Modoaldo esté escribiendo, cómo se afirma que sí escribe? Un segundo ejemplo antes de hacer puntualizaciones. Modoaldo les dice a sus amigos que el próximo sábado practicará algunas jugadas de ajedrez. En el primer caso, alguien dice haber visto a Modoaldo hacer algo que ahora no hace. En el segundo, Modoaldo dice que va a hacer algo que ninguno de sus compañeros le ha visto ni lo verá hacer. Un último ejemplo lo proporciona el papá de Modoaldo quien platicando con un compañero de trabajo le dice que los fines de semana él pinta. En el momento en que Modoaldo y su padre realizan lo que

dijeron que iban o sabían hacer, *actualizan* sus actos que anteriormente eran *potencia*.

Como puede considerarse, en esta definición de acto y potencia, no se implica necesariamente el movimiento ni tampoco se requiere de un observador. Acto se refiere a lo hace ser escritor y ajedrecista a Modoaldo y pintor a su padre. Acto es lo que hace ser al ser.

Con base en el objetivo que se pretenda, en y a partir de los actos se pueden analizar factores particulares relacionados a sus propiedades como pueden ser, en el caso de la lectura el tiempo de lectura, la rapidez en que ocurre, la forma de pronunciación, inflexiones de la voz que indiquen la reproducción correcta del texto, pausas, producción de gestos que se relacionen con el texto, contacto visual con el texto, producción de señalamientos escritos en el texto o elaboración de notas, tipo de notas, entre muchos otros aspectos. El corte que se haga del acto y el nivel de análisis de dichos cortes dependerán de los objetivos del estudio.

*“A las formas de actividad del organismo, fraccionadas con propósitos analíticos, específicas de la reactividad frente a objetos y eventos de estímulo particulares, se les considera como respuestas.” Ribes y López, 1985, p. 44*

# Sincronía

Suponga que 32 músicos de una orquesta tocan su instrumento al mismo tiempo. El objeto de estímulo (OE) acústico que se escucha es el resultado de la sincronía de 32 OE acústicos producidos simultáneamente por 32 fuentes (instrumentos) diferentes. Un profesor, parado ante su grupo de alumnos, sincrónicamente (de manera simultánea) puede ver a varios de sus alumnos. En estos ejemplos se puede considerar la ocurrencia de *una* sola respuesta ante la ocurrencia de *múltiples* OE independientes entre sí.

En otro caso, puede ocurrir que ante un ruido intenso e insólito, una persona lo escucha, grita, cambia su postura bruscamente, suda, cambia su ritmo cardiaco y abre en exceso los párpados. En este caso se considera también la sincronía de varias respuestas ante un sólo OE. En otra circunstancia, una persona habla con alguien mientras camina, está viendo que debe detenerse ante el tránsito de los carros y busca con los dedos unas monedas que trae en su bolsillo. En este caso, la persona interactúa de muchas maneras ante diversos OE. Sincrónicamente ocurren varias interacciones ante OE múltiples. La definición que da la RALE es:

*“Dícese de las cosas que ocurren, suceden o se verifican al mismo tiempo”. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.*

# Taxonomía

Este vocablo, como muchos otros empleados en la psicología, no es un término técnico de dicha disciplina. Se emplea generalmente en la biología y fuera de ese ámbito pertenece al *lenguaje ordinario* y por tanto debe ser entendido de acuerdo a la definición que existe en un diccionario.

Si se le pregunta a una amiga qué trae en su bolso, ella dirá (si está de acuerdo en responder ante tal indiscreción) que trae cigarros; dinero; llaves de la casa, de la oficina, del carro; un espejo; papeles; recibos; tijeras; su cartera y algunas fotografías en ella. Ella ha descrito las cosas que trae consigo, sin implicar orden alguno. Si se le pide que clasifique las cosas que trae en el bolso, podría dar muchas respuestas. Una de ellas podría ser: cosas personales, cosas para gastar y recuerdos. Clasificar, significa agrupar una serie de objetos o eventos a partir de alguna característica que permitan su diferenciación.

Ya en confianza, se le podría pedir a la amiga que diga qué cosas tiene en su bolso de acuerdo a la importancia que ella les da. Una posible respuesta sería: en primer lugar están mis recuerdos, después mis cosas personales y por último el dinero que traigo. En este caso, no sólo agrupó los objetos sino que les dio un orden jerárquico (de más a menos importante). Se podría considerar que tal jerarquía a su vez, es inclusiva teniendo en cuenta las siguientes cuestiones. Un recuerdo también es una cosa personal y aunque no es dinero, tiene algún costo monetario. Puede notarse que los elementos de este grupo tienen las tres características. Pero las “cosas personales” (como pueden ser la credencial y tarjetas de crédito) no son recuerdos aunque tienen algún costo monetario. En

este caso, los objetos sólo tienen dos de las tres características. Por último, generalmente, el dinero no forma parte de los recuerdos y aunque la amiga es dueña de él, difícilmente podría decir que se trata de una “cosa personal” dado que, por ejemplo, puede cambiar un billete de 100 pesos por cinco billetes de 20 pesos o 10 monedas de 10 pesos cada una. Nadie cambiaría sus cosas personales por cualesquiera otros, en tanto son personales. Los elementos de este conjunto sólo tienen una característica.

Es muy importante notar que la taxonomía hecha por la amiga incluye grupos (clases) de objetos cuya diferencia es *cualitativa*, no es cuantitativa y sería un error tratar de compararla o reducirla a este tipo de criterio.

El ejemplo anterior incluye algunas de las formas en las que el conocimiento científico se desarrolla. A saber, en primer lugar se necesita nominar a los objetos (cigarros, dinero, llaves, etc.), lo que permite diferenciar un objeto de otro. En segundo lugar, los trabajos en la ciencia tratan de hacer clasificaciones de los objetos (cosas personales, cosas para gastar) y por último, con base en las anteriores consideraciones, ahora se procede a efectuar una taxonomía con base en algún criterio. En el ejemplo, el criterio fue la importancia que la amiga le dio a las cosas que traía en su bolso.

Hasta donde se sabe, todas las teorías existentes en la psicología, de una u otra forma pretenden estudiar y explicar el comportamiento. En este sentido, las teorías parten de los actos de los organismos sean animales, humanos o ambos. En esta tarea, los actos, en tanto son diferentes, tienen nombres diferentes. En la medida en que se puede diferenciar un acto de otro, entonces, puede pasarse a la

siguiente fase: la clasificación de los actos. En este punto empiezan a generarse las diferencias entre las teorías existentes. La amiga del ejemplo, por alguna razón no explícita, clasificó los objetos que trae en su bolso en tres grupos: personales, para gastar y recuerdos. Otra persona podría clasificar esos mismos objetos mediante criterios muy diferentes, por ejemplo: los de uso cotidiano, de uso eventual y los de raro uso. O bien, clasificarlos de acuerdo a facilidad-dificultad de poder conseguir su repuesto. Las formas de clasificación, como se puede ver, obedecen a criterios diferentes y en las teorías científicas, como en la vida diaria, el criterio además de ser diferente puede ser explícito o no.

Finalmente, la teoría, como en el ejemplo, exige una taxonomía, esto es, la clasificación de acuerdo a una complejidad inclusiva. En el ejemplo, el criterio fue la importancia que la amiga les dio. Dicho criterio puede ser variado, o no explícito, pero se le puede conocer. De forma similar, se realiza una taxonomía cuando a una clasificación de hechos se le otorga un orden jerárquico. Este orden puede o no ser explícito pero de una u otra manera existe y puede ser descrito.

El término taxonomía tiene su raíz etimológica en el griego: νομός [nómos] = ley, ciencia, norma y τάξις [táxis] = orden, rango. Por tanto, taxonomía es la norma que ordena de acuerdo a un rango. Así, por ejemplo, una taxonomía morfológica, genética, atómica o funcional, se basa en normas que ordenan cosas de acuerdo a un rango morfológico, genético, atómico o funcional, respectivamente.

En la psicología interconductual se propone una taxonomía de los actos psicológicos con base en el tipo de interacción que el individuo realiza ante un

objeto o evento. Dicha taxonomía define cinco grupos de interacciones de complejidad creciente y que son inclusivas (ver función contextual, suplementaria, selectora, sustitución referencial, sustitución no referencial).

*“La taxonomía de funciones, como un sistema de clasificación de la conducta, constituye, no una ‘explicación’ final del comportamiento, sino más bien un marco conceptual que ubica, orienta, plantea y delimita los problemas empíricos” (Ribes y López, 1985, p. 53).*

*“Formular una taxonomía funcional de la conducta es central en cualquier intento sistemático por identificar y analizar niveles jerárquicamente organizados de interacción del organismo con su ambiente. La taxonomía así propuesta, debe delimitar formas cualitativas de función ...” (Ribes y López, 1985, p. 55)*



# Referencias

- Aristóteles (s/f). *Metafísica*. Trad al cast, 1975. Madrid: Espasa - Calpe.
- Bello A. (1951/1972). *Gramática*. Venezuela: Ministerio de Educación.
- Bernal J. D. (1954/). *La ciencia en la historia*. Trad. al cast. México: UNAM-Editorial Nueva Imagen.
- Brunswick E. (1952). *The conceptual framework of psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bush, K. (1993). Stimulus equivalence and cross-modal transfer. *The Psychological Record*, 43, 567-584.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (2005). Aprendizaje de la Psicología: Un análisis funcional. En: C. Carpio & J. J. Irigoyen (Comps.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde teoría de la conducta* (pp. 1-32). México, UNAM FES Iztacala.
- Carretero M. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Aique Grupo Editor S. A.
- Darwin C. (1873). *The expression of the emotions in man and animals*. New York: D. Appleton and Company.
- Harlow H. F: y Harlow M. K. (1966). Learning to love. *American Science*, 54, 244-272.
- Kantor J. R. (1924-1926). *Principles of Psychology. Vol. I & II*. Chicago: Principia Press.
- Kantor (1975). Psychological Linguistics. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1, 2, 249-268.

- Kantor J. R. y Smith N. W: (1975). *The Science of Psychology. An Interbehavior Survey*. Chicago: Principia Press.
- Lewin K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw Hill.
- Ribes E. (1981). Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7, 107-116.
- Ribes E. y López Valadez F. (1985). *Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México, Trillas.
- Salvat (2000). *Enciclopedia Salvat Diccionario*. Madrid.
- Silva H., Arroyo A., Carpio C., Irigoyen J. y Jiménez M. (2005). Teoría del desarrollo y comportamiento creativo: Algunas evidencias experimentales. En C. Carpio e J. Irigoyen (Eds.). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.
- Skinner B. F. (1938). *The Behavior of Organisms*. New York; Appleton Century Crofts.
- Skinner B. F. (1948). Superstition in pigeon. En B. F. Skinner *Cumulative Record*. New York: Appleton Century Crofts, pp. 524-532.
- Skinner B. F. (1957/1981). *Conducta verbal*. Trad. al cast. México: Trillas.
- Varela J. (1986). Sintaxis del Pensamiento, Habla, Escritura y Mímica: ¿son iguales? Presentado en la Reunión Anual del CNEIP. Xalapa.
- Varela J. (2002). Alumnos inteligentes: proposición formativa para la educación elemental y media básica. En G. Mares y Y. Guevara (Comps). *Psicología Interconductual. Avances en Investigación Tecnológica*. UNAM. pp. 113-144.

- Varela J., Padilla M., Cabrera F., Mayoral A, Fuentes T. y Linares G. (2002). Cinco tipos de transferencia: de la dimensión lingüística a la basada en propiedades morfológico-geométricas de los estímulos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2001, 27,363-384.
- Varela, J. y Quintana C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1995, 21, 1, 47-66.
- Wolman B. B. (1984). *Diccionario de las Ciencias de la Conducta*. México: Ed. Trillas.

## Lecturas recomendadas en castellano

- Arroyo, R., Morales, G., Pichardo, A., Canales, C., Silva, H. & Carpio, C. (2005). ¿Cómo se aprende a comprender?: Análisis funcional de la historia con los referentes. En: C. Carpio & J. J. Irigoyen (Comps.). *Psicología y Educación. Aportaciones desde teoría de la conducta* (pp. 84-126). México, UNAM FES Iztacala.
- Bazán, A. & Mares, G. (1997) Evaluación comparativa en distintas condiciones de un programa de enseñanza de lecto-escritura. *Revista de Psicología*, 15, 97-114.
- Bazán, A. & Mares, G. (2002). Influencia del nivel funcional de entrenamiento en la elaboración relacional en tareas de ejecución verbal. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(1), 19-40.
- Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Pichardo, A. & Pacheco, V. (2005). Análisis funcional del ajuste lector en el ámbito educativo. En: C. Carpio & J. J. Irigoyen (Comps.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde teoría de la conducta* (pp. 69-86). México: UNAM FES Iztacala.
- Carpio, C. (1994a). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L., Hayes, E., Ribes & F., López (Eds.). *Psicología Interconductual* (pp. 45-68). México: EDUG.
- Carpio, C. (1994b). Una valoración de la obra de J. R. Kantor. En: L., Hayes, E., Ribes & F., López (Eds.). *Psicología Interconductual* (pp. 219-228). México: EDUG
- Carpio, C. (1999). La creatividad como conducta. En: A. Bazán (Comp.). *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada* (pp. 37-54). Sonora, ITSON.
- Carpio, C. Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H., Pacheco, V. & Irigoyen, J. J. (En prensa). Análisis funcional del ajuste lector: el papel de la historia con los referentes.
- Carpio, C. & Bonilla, P. (2002). La disputa cuantitativo-cualitativo en ciencias sociales: Un falso dilema. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(1), 11-19.
- Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C., Obregón, F. & Valenzuela, A. (2004, abril). *Aprendizaje de competencias profesionales: Un nuevo modelo en el sistema de educación superior*. Trabajo presentado en el XXI Congreso Nacional del CNEIP, Mazatlán, México.

- Carpio, C., Flores, C., Bautista, E., González, F., Pacheco, V., Páez, A. & Canales, C. (2001). Análisis experimental de las funciones contextual y selectora. En: G. Mares & Y. Guevara. (Coords.). *Psicología Interconductual. Avances en investigación básica* (pp. 9-36). México, UNAM, FES Iztacala - DGAPA.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la Psicología. *Acta Comportamental*, 6, 47-70.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., Hernández, R. & Flores, C. (1996). La psicología interconductual en México: un análisis de sus mecanismos de promoción sociológica. En: J. J., Sánchez, C., Carpio y E., Díaz-González (Comps.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico* (pp. 221-236). México, Facultad de Psicología - ENEP Iztacala – DGAPA – Sociedad Mexicana de Psicología.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (1999). Discurso didáctico: algo más que palabras en el aula. En: A. Bazán (Comp.), *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada* (pp. 134-149). Sonora, ITSON.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 14(1-2), 25-34.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (2001). Teoría de la conducta: reflexiones críticas. *Revista Sonorense de Psicología*, 15(1-2), 79-93.
- Cepeda, M., Hickman, H., Moreno, D., Peñalosa, E. & Ribes, E. (1991). The effect of prior selection of verbal descriptions of stimulus relations upon the performance in conditional discrimination in human adults. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17(1-2), 53-79.
- Cepeda, M., Moreno, D. & Larios, R. (2000). Relación de un entrenamiento variado con opciones textuales y la transferencia en una tarea de discriminación condicional. *Revista Psicología y Ciencia Social*, 2(4), 3- 16.
- Díaz-González, E. & Carpio, C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. En: J. J., Sánchez, C., Carpio y E., Díaz-González (Comps.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico* (pp. 221-236). México, Facultad de Psicología - ENEP Iztacala – DGAPA – Sociedad Mexicana de Psicología.

- Díaz-González, E. & Rodríguez, M. L. (1999). Evaluación de un instrumento instruccional para la identificación de problemas psicológicos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 25(1), 105-123.
- Díaz-González, E., Landa, P., Rodríguez, M. L., Ribes, E. & Sánchez, S. (1989). Análisis funcional de las terapias conductuales: una clasificación tentativa. *Revista Española de la Terapia del Comportamiento*, 7(3), 241-255.
- Galicía, I. X., y Pavón, S. (2001). Estimulación de las habilidades psicolingüísticas a través de la clase de música y las actividades extraescolares. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1 (1), 49-58.
- Garrido Garduño, A., Reyes Luna, A. y Torres Velázquez L. E. Análisis intradiada e interdiada de los estilos maternos e infantiles. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, Jalapa, Ver. Vol. 3 No. 1 Enero a Junio de 1998, pp. 143-161.
- Guevara, Y., Garrido, A., Reyes, A., Mares, G. & Rueda, E. (1995). Programa interconductual para la corrección de articulación, lectura y escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 28(2), 177-190.
- Hickman, H., Tena, O., Moreno, D., Cepeda, M., Plancarte, P. & Larios, R. (2001). Análisis de autodescripciones en relación con el comportamiento complejo. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsicología Latina*, 9(1), 105-122.
- Hickman, H., Tena, O., Plancarte, P., Moreno, D., Cepeda, M. & Juárez, E. (1999). *Efectos diferenciales de la promoción de auto-descripciones en niños y adultos ante tareas de igualación a la muestra*. XIV Congreso Mexicano y II Iberoamericano de Análisis de la Conducta. Jalisco, México.
- Ibáñez, C. (1997). Lineamientos generales para la reforma curricular de las licenciaturas de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Synthesis. Revista de la Universidad Autónoma de Chihuahua*, 1(2), Abril-Mayo-Junio.
- Ibáñez, C. (1999). Conducta de estudio: el papel de identificar criterios en el discurso didáctico. *Acta Comportamentalia*, 7(1), 47-66.
- Ibáñez, C. (2000). Algunas aportaciones de la psicología interconductual al análisis de los procesos educativos en el ámbito de la educación superior. Tesis doctoral: Universidad de Guadalajara.

- Ibáñez, C. & Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 359-371.
- Irigoyen J. J. y González D. (1997). Conducta inteligente y curriculum. *Revista Sonorense de Psicología*, 11, 1, 54-59.
- Irigoyen J. J. y Jiménez M. Y. (1999). Educación: Habilidades y competencias. En A. Bazán (Ed.). *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada*. Ciudad Obregón: ITSON.
- Irigoyen J. J. y Jiménez M. Y. (2001). Caracterización de desempeños en estudiantes de psicología: Evaluación de la modalidad de desempeño y criterio de ajuste. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 2, 199-211.
- Irigoyen J. J. y Jiménez M. Y. (2004). *Análisis funcional del comportamiento y educación*. México: UNISON.
- Irigoyen J. J., Jiménez M. Y. y Acuña K. (2004). Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9, 1, 5-20.
- Juárez, E., Tena, O., Hickman, H., Moreno, D. & Cepeda, M. (1996). *Promoción de auto-descripciones de complejidad graduada para el desarrollo de la conducta basada en reglas*. Trabajo presentado en la IV Reunión Nacional y III Internacional de Pensamiento y Lenguaje. Jalisco, México.
- Mares, G., Bazán, A. & Farfán, E. (1995). Adecuación de evaluación de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita. *Desarrollo académico*, 3, 14-21.
- Mares, G. Galicia, X., Pavón, S., Rivas, O., Sánchez, A., Garrido, A. & Reyes, A. (2003). Comportamiento relacional en niños de primaria. Un estudio longitudinal. *Acta Comportamental*, 11(2), 175- 196.
- Mares, G. y Guevara, Y. (2001). *Psicología interconductual. Avances en la investigación básica*. México: UNAM.
- Mares, G. y Guevara, Y. (2002). *Psicología interconductual. Avances en la investigación tecnológica*. México: UNAM.
- Mares, G., Guevara, Y. & Rueda, E. (1996) Modificación de las referencias orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura. *Revista Interamericana de Psicología*, 30(2), 189-207.

- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. & Rocha, H. (2003). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745.
- Mares, G., Plancarte, P. & Rueda, E. (1994). Evaluación de un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita. *Integración*, 5-6, 112-117.
- Mares G., Ribes E. & Rueda E. (1993). El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. *Revista Sonorense de Psicología*, 7(1), 32-44.
- Mares, G., Rivas, O. & Bazán, A. (2002). Configuración en el modo escrito de competencias ejercitadas en forma oral como efecto del nivel funcional de ejercicio del modo escrito. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(2), 173-201.
- Mares G. & Rueda E. (1993) El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: Desarrollo horizontal. *Acta Comportamentalia*, 1(1), 39-65.
- Mares G., Rueda E. & Luna S. (1990). Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 4(1), 84-97.
- Mares, G., Rueda, E. & Plancarte, P. (1994). Implicaciones del nivel funcional de la lecto-escritura. *Integración*, 5-6, 118-124.
- Mares, G., Rueda, E., Plancarte, P. & Guevara, Y. (1997) Conducta referencial no entrenada: el papel que juega el nivel funcional de entrenamiento en la generalización. *Acta Comportamentalia*, 5, 199-219.
- Morales, G., Pichardo, A., Arroyo, R., Canales, C., Silva, H. & Carpio, C. (2005). Enseñanza de la psicología a través de la lectura: Un ejemplo del abordaje experimental de la comprensión de textos. En: C. Carpio & J. J. Irigoyen (Comps.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde teoría de la conducta* (pp. 127-174). México, UNAM FES Iztacala.
- Moreno, D., Cepeda, L., Tena, O., Hickman, H. & Plancarte, P. (2005). Conducta gobernada por reglas: Implicaciones educativas. En: C. Carpio & J. J. Irigoyen (Comps). *Psicología y Educación. Aportaciones desde teoría de la conducta* (pp. 175-212). México, UNAM FES Iztacala.
- Moreno, D., Cepeda, M., Hickman, H., Peñalosa, E. & Ribes, E. (1991). Efecto diferencial de la conducta verbal descriptiva de tipo relacional en la adquisición y transferencia



- de una tarea de discriminación condicional de segundo orden en niños. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17(1-2), 81-99.
- Moreno R. (1994). Utilidad metodológica de una taxonomía de competencias relacionales. En E. Ribes y F. López (Coords.). *Psicología interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno R., Martínez R. y Chacón S. (2000). Fundamentos metodológicos en psicología y ciencias afines. Madrid: Pirámide.
- Moreno R., Martínez R., Trigo E., Arambari J. y Pérez J. A. (1994). A psychological field model of scientific method. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 20, Monographic Issue, 145-167.
- Moreno R., Martínez R. y Varela J. (2006). Mejora del rendimiento académico en una materia universitaria mediante el fomento del aprendizaje significativo. En J. M. Mesa, R. Castañeda y L. M. Villar (Eds.). *La Universidad de Sevilla y la Innovación Docente*. Universidad de Sevilla: Ciencias de la Educación.
- Pacheco, V., Carranza, N., Morales, G., Arroyo, R. & Carpio, C. (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica. En: C. Carpio & J. J. Irigoyen (Comps.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde teoría de la conducta* (pp. 33-50). México: UNAM FES Iztacala.
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. y Morales, M. (2005) Evaluación del aprendizaje de la práctica científica. En: C. Carpio y J. J. Irigoyen (Comps.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 33-50). México, UNAM FES Iztacala.
- Ribes, E. (1982). *El Conductismo: Reflexiones Críticas*. Barcelona, Fontanella.
- Ribes, E. (1990a). *Problemas Conceptuales en el Análisis del Comportamiento Humano*. México, Trillas.
- Ribes, E. (1990b). *Psicología General*. México, Trillas.
- Ribes, E. (1998). Teoría de la conducta: Logros, avances y tareas pendientes. *Acta Comportamental*, 6, 127-147.
- Ribes, E., Díaz-González, E., Rodríguez, M. L. & Landa, P. (1986). El análisis contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento. *Cuadernos de Psicología*, 8, 27-52.

- Ribes, E., Domínguez, M., Tena, O. & Martínez, H. (1992). Efecto diferencial de la elección de textos descriptivos de contingencias entre estímulos antes y después de la respuesta de igualación en una tarea de discriminación condicional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 18(1-2), 31-59.
- Ribes, E., Hickman, H., Peñalosa, E., Martínez, H., Hermosillo, A. & Ibáñez, C. (1988) Efectos del entrenamiento secuencial en discriminación condicional de primer orden: Un estudio comparativo en humanos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 14(2), 149-167.
- Ribes, E. & Varela, J. (1994) Evaluación interactiva del comportamiento inteligente: Desarrollo de una metodología computacional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(1), 83-97.
- Rodríguez, M. L. (1997) La Psicología clínica y la ciencia. *Psicología y Salud*, 10, 73-81
- Rodríguez, M. L. (1998) La regulación de la conducta moral: Una investigación preliminar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 85-115.
- Rodríguez, M. L. (2002). *Análisis Contingencial*. México, UNAM.
- Rodríguez, M. L. (2005). Elaboración y validación de un Instrumento para evaluar competencias conductuales y su relación con la salud. *Psicología Conductual*, 13, 2,255-273.
- Rodríguez, M. L. & Díaz-González, E. (1997) El terapeuta como participante en el cambio del comportamiento: una propuesta de análisis de los procedimientos no estandarizados. *Integración*, 9, 153-165.
- Rodríguez, M. L. & Landa, P. (1993) Validación del análisis contingencial como metodología de cambio conductual, *Salud y Sociedad*. 2, 27-36.
- Rodríguez, M. L. & Landa, P. (2000) El papel funcional de algunas técnicas de cambio conductual. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(1), 73-95.
- Rodríguez, M. L. (1992) La regulación micro-contingencial por prácticas macro-contingenciales. Tesis de Maestría. UNAM.
- Rueda, E., Rivas, O. & Mares, G. (2003) Una comparación entre programas en lectores principiantes. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 247-253.

- Salguero Velázquez, A., Torres Velázquez L. E. y Ortega Silva, P. Estilo interactivo madre-hijo, padre-hijo en actividades de cuidado físico básico. *Alternativas en Psicología* Año I, No. 1 Junio a Agosto 1996, pp. 31-36.
- Silva, H., Arroyo, A., Irigoyen, J. J., Jiménez, M. & Carpio, C. (2005) Teoría del desarrollo y comportamiento creativo: Algunas evidencias experimentales. En: C. Carpio & J. J. Irigoyen (Comps.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde teoría de la conducta* (pp. 213-262). México: UNAM FES Iztacala.
- Tena, O. (1994) La relación de descripciones verbales con la ejecución en tareas de discriminación condicional y la formulación de reglas. Tesis de maestría. México, UNAM.
- Tena, O., Hickman, H., Cepeda, M., Moreno, D. y Alcaraz, V. (1997). Interacción entre índices de complejidad referencial y conducta basada en reglas generales de ejecución. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(5), 85-104.
- Tena, O. Hickman, H., Moreno, D. Cepeda. M. & Larios, R. (2001) Estudios sobre comportamiento complejo. En: G. Mares & Y. Guevara. (Coords.), *Psicología Interconductual. Avances en investigación básica* (pp. 59-110) México, UNAM, FES Iztacala - DGAPA.
- Tena, O., Hickman, H., Cepeda, M., Larios, R., Moreno, D. & Alcaraz, V. (1997) Interacción entre índices de complejidad referencial y conducta basada en reglas generales de ejecución. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(5), 85-104.
- Tena, O., Hickman, H., Larios, R., Moreno, D. & Cepeda, M. (1996) Análisis teórico empírico sobre la relación entre lenguaje y pensamiento desde una perspectiva interconductual. *Revista de Psicología Contemporánea*, 4(2), 70-75.
- Tena, O., Hickman, H., Plancarte, P., Cerutti, D. y Juárez, E. (2000). Equivalencia funcional entre competencias sustitutivas orales y escritas en adultos. *Revista Psicología y Ciencia Social*, 4(2), 104-111.
- Torres Velázquez, L. E. Análisis morfológico y formal de la interacción madre-hijo: Implicaciones para el desarrollo del lenguaje. *Revista Sonorense de Psicología*, Vol. 3, No. 1, 1989. pp. 69-79.

- Torres Velázquez L. E., Salguero Velázquez, A. y Ortega Silva, P. Evaluación del ambiente familiar en poblaciones con riesgo. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, Jalapa, Ver. Vol. 2, No. 1, Enero a Junio de 1997, pp. 138-156.
- Varela, J. (1993) Planeación educativa de actividades vs. Contenidos. *Revista Sonorense de Psicología*, 7(2), 78-92.
- Varela, J. (1998) Teoría de la conducta: extensiones sobre el desarrollo del comportamiento inteligente. *Acta Comportamentalia*, 6(1), 87-97.
- Varela, J. (1999) La importancia de la educación “extracurricular”. *Palestra Normalista*, 5, 32-37.
- Varela, J. (2000) La transferencia del conocimiento: reto de la institución educativa. *Psicología y Ciencia Social*. 4(1), 65-71.
- Varela, J., Padilla, A. & Martínez, C. (1997) Habilidades y conocimientos de matemáticas en alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 23(1), 67-84.