



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

Enrique Guzmán y Valle

**LA CANTUTA**

*Alma Mater del Magisterio Nacional*

**PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**



**REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

**Chosica - Perú**

**2002**

**AÑO 3, N° 4 y 5**

**Edición Especial**

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	09
<b>ENSAYOS</b> .....	11
<b>La explicación psicológica más allá del problema del     reduccionismo: defensa de una epistemología estratégica</b> .....	13
<i>Jairo Pozo, Andrés Pérez, Herbert Baquero</i>	
<b>Formas de apoyo de intervención de la familia: una propuesta     de participación en un Modelo de Gestión</b> .....	24
<i>Juan Carlos Montero</i>	
<b>Fundamentos epistemológicos, curriculares y pedagógicos de     la nueva educación especial</b> .....	26
<i>Gonzalo Morales Gómez</i>	
<b>Modelos teóricos de la madurez vocacional</b> .....	31
<i>Yvana Carbajal Llanos</i>	
<b>Automodelaje en el desarrollo de la autoestima</b> .....	37
<i>Arturo Prieto Comelín</i>	
<b>La edad como categoría en la perspectiva conductual</b> .....	40
<i>Rosa Lacasella</i>	
<b>Aprendizaje estratégico y dificultades de aprendizaje</b> .....	45
<i>Luis Rodríguez de los Ríos</i>	
<b>INVESTIGACIONES</b> .....	53
<b>Relación entre las estrategias metacognitivas y los estilos de     aprendizaje en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma</b> ...	55
<i>Carmen R. Zevallos Choy</i>	
<b>Efecto de un programa de intervención psicológica sobre los     niveles de ansiedad de niños sometidos a cirugía y sus madres</b> .....	66
<i>Daliana Reverol, Diamiré Reyes y Marilina Chourio</i>	
<b>PINTURAS: Raúl Picón Silva</b> .....	75
<b>RECENSIONES:</b> .....	78
<b>LUGARES VIRTUALES:</b> .....	80
<b>PERSONALIDADES: Daniel Kahneman</b> .....	81
<b>INMEMORIAN: José Miguel Salazar</b> .....	82
<b>EVENTOS Y CURSOS</b> .....	84

# La edad como categoría disposicional en la perspectiva conductual

**Rosa Lacasella**

Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Maestría en Análisis Conductual.

## RESUMEN

*A principios del siglo XX, la mayoría de los psicólogos del desarrollo dedicaron sus esfuerzos de investigación a la verificación del desarrollo de las destrezas psicomotrices y cognoscitivas en los niños como producto de la edad.*

*Posiblemente, el interés puesto sobre la edad como interpretación de los acontecimientos del desarrollo tenga sus orígenes en una concepción organocéntrica o biológica del hombre. Tal noción ha tenido implicaciones no sólo conceptuales sino también metodológicas y prácticas importantes en el abordaje del desarrollo. Este trabajo discute acerca de la utilidad de este tipo de aproximación para explicar eventos relacionados con el desarrollo, cuál es la concepción que se deriva de la perspectiva conductual y la aplicación paradigmática de ésta a un suceso particular como lo es el comportamiento lingüístico.*

**Palabras claves:** Psicología Interconductual, Edad, Conducta Lingüística.

A principios de siglo, la mayoría de los psicólogos del desarrollo dedicó sus esfuerzos de investigación a la comprobación del desarrollo de las destrezas psicomotrices y cognoscitivas en los niños como producto de la **edad** (Mussen, Conger y Kagan, 1979). Posiblemente, el interés puesto sobre la edad como explicación de los fenómenos del desarrollo tenga sus orígenes en una concepción organocéntrica o biológica, derivada de los principios de la evolución natural expuestos por Charles Darwin (Reese y Overton, 1970). El estudio del desarrollo biológico, producto de la era darwiniana, determinó que la mayor parte de la investigación que guio la Psicología del desarrollo enfatizara el modelo antropométrico o del crecimiento físico y, en consecuencia, la edad cronológica se convirtió en la variable por excelencia para dar cuenta de los fenómenos típicos del desarrollo (Rosales y Baer, 1992).

Para algunos científicos, **edad y etapa** eran necesariamente sinónimos, por lo cual, las etapas postuladas para describir los cambios comportamentales se convirtieron en la explicación de dichos eventos (Lipsitt y Reese, 1979). Por ejemplo, Fierro (1993) resalta cómo debemos a Piaget la aplicación de parámetros evolutivos a las estructuras psíquicas o más bien de construcción de conocimiento. La postulación piagetiana sustenta que el desarrollo cognoscitivo se da por etapas, comprendiendo cada fase, una génesis y un periodo de adquisición caracterizado por la organización progresiva de las capacidades de conocimiento. Estas etapas no son estáticas sino dinámicas en el sentido de que las adquisiciones en una de ellas se transfieren a las superiores. Los tres periodos fundamentales del desarrollo intelectual son: un periodo denominado *pre-operatorio* comprendido entre los dos y los siete años de edad; un segundo periodo de *operaciones concretas* que va desde los seis-siete años hasta los oncedoce años y un último periodo de *operaciones formales* que se inicia a los

doce años. Desde esta perspectiva se hace uso del criterio **edad** como indicador de cambio que anuncia el inicio del estado siguiente, dejando de lado cualquier diferencia individual. De este modo, tal teoría limita la capacidad del niños para utilizar repertorios lógico-abstractos cuando asegura, por ejemplo, que no es sino hasta la primera adolescencia, cuando los niños son capaces de desplegar un razonamiento hipotético-deductivo o formal. Por otro lado, un análisis más profundo de los postulados de la teoría nos revelaría la infravaloración del papel de la interacción social y la transmisión cultural como componentes de la educación del niño, dado que son las estructuras las que explican el comportamiento. Además se convierte en un modelo restrictivo, ya que algunos estudios han indicado que es muy probable que en otros medios o culturas las evoluciones difieran, debido a que existen diferentes velocidades de adquisición (Dasen, 1972; citado por Palacios, Marchesi y Coll, 1990), debido precisamente a otras variables no tomadas en cuenta en el análisis.

Pervin (1978) nos presenta otra concepción de etapa sustentada en el enfoque fenomenológico, a través del cual se intenta estudiar el desarrollo del concepto del *self* como parte importante de la forma en que una persona interpreta el mundo. El autor refiere una investigación llevada a cabo por Lewis y Brooks-Gunn sobre el autorreconocimiento durante la infancia. A partir de los resultados de la misma, se extrajeron lo que ellos consideran las etapas principales de desarrollo del autorreconocimiento de los niños, encontrándose que también el criterio **edad** es relevante. De hecho, según los autores de atracción natural hacia las imágenes de los demás se da durante los tres meses de la vida del niño, el descubrimiento de la contingencia entre los tres y los ocho meses, el *self* como objeto permanente entre los ocho y los doce meses, la diferenciación del *self* de los demás entre los doce y los quince meses y el descubrimiento de las facciones del rostro empieza a los quince meses y se consolida a los dos años. Planteándose así, este modelo es tan restrictivo, evolutivamente hablando, como el anterior.

Del mismo modo ocurre cuando revisamos el concepto de etapa desde la perspectiva freudiana, donde el aspecto evolutivo del desarrollo psicosexual dividido en las etapas oral, anal y fálica o genital se concibe desde el punto de vista filogenético, es decir, la **edad** nuevamente es el criterio que marca la entrada a la siguiente fase, por ejemplo cuando se dice que la medida de aparición de la fase del Complejo de Edipo es a los cinco-seis años de edad (Thomas, 1979).

Tal como se ha hecho evidente con la exposición anterior, estas concepciones del desarrollo han tenido implicaciones metodológicas y prácticas importantes. La mayoría de los estudios realizados hasta los momentos se han dirigido por una parte a la identificación de cuáles son los comportamientos que se presentan con mayor frecuencia en ciertos periodos de vida o edades y de esta manera, han dado origen a la investigación

normativa del desarrollo y han aparecido numerosos manuales donde se especifican las destrezas o conductas que deben presentarse en una edad o etapa definida (Lipsitt y Reese, 1979). Evidentemente, tal tipo de investigación no podía responder al por qué se daban los cambios comportamentales, sólo podía diferenciar la conducta, de acuerdo a alguna cronología (Rosales y Baer, 1992). Por otra parte, se realizaron estudios buscando más bien evidencia empírica de la existencia de constructos hipotéticos postulados para la explicación del comportamiento, es decir, se intentó dar carácter explicativo a las etapas, e indirectamente la **edad** se convertía en la variable de honor (Bijou, 1990).

Además la clasificación de los comportamientos por etapas trajo como consecuencia, métodos de evaluación psicológica que involucraban el uso de pruebas estandarizadas, médicas educacionales y clínicas, los cuales tenían como finalidad colocar al niño en alguna problemática asociada al desarrollo, tales métodos no asomaban con exactitud las variables de las cuales esas conductas eran función, y mucho menos podían especificar vías alternas de tratamiento exitoso, para la solución del problema (Bijou y Grimm, 1975).

Otro resultado de considerar que los cambios comportamentales se dan como una función ordenada y secuencial de la **edad**, es la imposibilidad de modificar los repertorios conductuales de los niños; es decir, una conducta específica depende de la edad, si el niño no tiene la **edad** ese repertorio no puede ser desarrollado y, por tanto, según este punto de vista, debemos esperar el curso del tiempo, el cual a su vez, se convierte en la explicación de la aparición de determinados comportamientos (Baer, 1973).

Muchos psicólogos, en especial, los analistas conductuales, objetaron la noción de **edad** como variable explicativa del comportamiento (Baer, 1970; Baer, 1973; Rosales y Baer, 1992). Si se define la edad como el tiempo que una persona ha vivido, a contar desde que nació, y el tiempo es una «... *coordinada en que se fija el inicio, los cambios y el término de lo perecedero,...*» (Ribes, 1992; p.71), es decir, es una dimensión sobre la cual transcurre el mundo de lo real, entonces, la **edad**, a lo sumo, podría considerarse una variable de clasificación de eventos del desarrollo más no una variable causal o que determine el cambio comportamental (Rosales y Baer, 1992).

Por ello, Bijou y Baer (1978) siguiendo con los planteamientos kantorianos, conceptúan el desarrollo como «... *los cambios progresivos en las interacciones entre la conducta de los individuos y los eventos en su medio ambiente*» (p.2) y, en consecuencia, dividen el desarrollo psicológico en etapas, por la imposibilidad de estudiar un continuo interaccional de alta complejidad, es decir, es un esquema didáctico que pretende facilitar el abordaje de estas interacciones; dicho en otros términos, es una división de naturaleza funcional. Las etapas propuestas son de índole empírica, descriptiva más que hipotética, no tiene carácter normativo ni

restrictivo, se definen en términos de los principales tipos de interacciones que se dan en cada una de ellas (Kantor, 1978), que tienen cierto carácter constante, no poseen un comienzo y final definidos sino que se entremezclan, por lo cual no se atienen a calendarios preestablecidos y no responden a conceptos tradicionales como la edad, constructos hipotéticos, estructuras cognitivas o maduracionales (Bijou, 1989). Por tanto, lo importante es identificar las variables que permiten afirmar la aparición de una nueva clase de conducta y que podría, posiblemente, cambiar con la edad del sujeto.

Ahora bien, ¿cuál es el papel que cumple la **edad** dentro de las investigaciones de corte conductual? Para responder esta pregunta escogeremos aquellas realcionadas con el desarrollo del lenguaje.

Recordemos que para los interconductistas, la noción de explicación se sustenta sobre el concepto de organización funcional del campo, siendo este último una representación conceptual del evento psicológico por ser estudiado, es decir, la interconducta. El campo interconductual no es otra cosa que una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con otros organismos u objetos bajo condiciones definidas llamadas factores de contexto (Kantor, 1980). Es válido señalar que esta postulación de campo dentro de la Psicología no es una traslación de un modelo de otras disciplinas, tales como la Física, sino que es propia de la Psicología (Ribes y López, 1985). Una teoría de campo es una forma lógica dentro de la cual se estudian sistemas de relaciones no causales; todos los elementos interdependen entre sí y es precisamente, la descripción de esas interrelaciones lo que explica el campo, y por ende, el fenómeno bajo estudio. Desde esta perspectiva, la estructura y la función se pueden interpretar como parte de un todo y es esa organización funcional psicológica la que explica el campo (Roca, 1993).

Este campo está configurado como un sistema de relaciones recíprocas en las que se destacan, de acuerdo con Kantor (1976, 1978), los siguientes factores:

- Los objetos de estímulo.
- Los estímulos (normalmente se definen en el ambiente).
- La Función-Estímulo (coordinada con la Función-Respuesta).
- El organismo.
- Las respuestas.
- La Función-Respuesta (coordinada con la Función-Estímulo).
- El medio de contacto.
- Los factores dispositionales.
- La historia interconductual, compuesta por la evolución del estímulo y la biografía reactiva.

### **Objeto, Objeto-Estímulo y Función-Estímulo**

El objeto se refiere a un complejo o conjunto ambiental, es decir, «... son los cuerpos y

*acontecimientos fisicoquímicos con los que un organismo tiene contacto...*» (Ribes y López, 1985; 43); el objeto-estímulo es la acción específica de una parte de dicho objeto (en términos físicos) y la función-estímulo es el rol específico jugado por el objeto-estímulo en un evento psicológico. Por supuesto, la función-estímulo siempre se define, está coordinada y es inseparable de una función-respuesta (Kantor y Smith, 1975).

### **Organismo, Respuesta y Función- Respuesta**

Kantor (1976) define el organismo como una unidad biológica estructural y funcional que despliega actividad en un ambiente particular. Tal unidad es característica de cada especie y su evolución puede ser analizada tanto en términos filogenéticos como ontogenéticos. La respuesta se refiere a las formas de actividad del organismo, específicas de la reactividad frente a objetos y eventos de estímulos particulares (en sus dimensiones físicas) y la función-respuesta se refiere a la interacción particular con una función-estímulo. Se habla de función porque una respuesta puede estar relacionada de diferentes formas, con diversos estímulos y factores del campo interconductual.

### **El medio de contacto**

Según Kantor y Smith (1975), los eventos naturales toman lugar sólo bajo ciertas condiciones. Precisamente, para que una interacción psicológica pueda ocurrir es esencial que el organismo sea capaz de entrar en contacto con el objeto-estímulo. El medio de contacto se refiere a las condiciones que permiten la interacción de las funciones estímulo-respuesta. El medio de contacto no es un mero transmisor, sino un conjunto de circunstancias físico-químicas, 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 ella (Ribes y López, 1985).

### **Los factores dispositionales**

Los factores dispositionales son todos aquellos elementos del campo de interacción que no están directamente configurados en la función estímulo-respuesta, pero que lo afectan, alterando la fuerza y características de la función implicada en tal campo interactivo (Kantor y Smith, 1975). Dicho en otros términos, los factores dispositionales son todos aquellos eventos, en forma de una dimensión variable en lo continuo, que no entran en contacto directo con la interacción organismo-ambiente, pero que la afectan cualitativa y cuantitativamente (Ribes y López, 1985), es decir, no son estímulos que entran en contacto directo con el organismo, sino son el contexto dentro del cual ocurren las funciones estímulo-respuesta.

La historia interconductual es «...la experiencia conductual completa de un individuo...» (Kantor y Smith, 1975; 59). Ésta se define como la historia de interacciones previas entre los organismos y sus ambientes y está constituida específicamente por: la evolución del estímulo [variaciones que un estímulo particular ha tenido en el pasado como elemento de funciones estímulo-respuesta] y la biografía reactiva [variaciones que una respuesta particular ha sufrido como componente de una función estímulo-respuesta] (Ribes y López, 1985). En un análisis de campo, la historia interconductual se manifiesta como la probabilidad de contacto funcional entre un objeto-estímulo presente y la respuesta del organismo frente a ese estímulo. Por ello, Ribes y López (1985) la consideran como una categoría disposicional.

En síntesis, los diversos elementos del campo interconductual se integran funcionalmente en tres grupos de factores: la función estímulo-respuesta, el medio de contacto y los factores disposicionales. La función estímulo-respuesta define la interrelación de ocurrencia de una interacción, «...es el elemento definitorio de la organización del campo interconductual». (Ribes y López, 1985; 44), y por tanto, es un enunciado de Ley. El medio de contacto se define como un posibilitador, es decir, es el elemento que permite el contacto funcional. Los factores situacionales y la historia interconductual se definen como categorías disposicionales, las cuales se entienden como probabilizadores; determinan tendencias que pueden facilitar o interferir una función estímulo-respuesta (Ribes y López, 1985). Precisamente, en estos últimos haremos énfasis.

Los factores disposicionales incluyen los factores situacionales y la historia interconductual.

*Los factores disposicionales son conjuntos de eventos, tanto por su naturaleza histórica como por ser eventos cuyas dimensiones múltiples varían continuamente y, como tales, no pueden entrar en contacto directo como momentos más o menos discretos de la interacción entre el organismo y el ambiente. Al ser colecciones de eventos pasados y presentes, su función particular no es constituir una relación, sino afectar cuantitativamente las características de dicha relación, al grado de que cuando en un campo puede darse opcionalmente más de una forma cualitativa de interacción, los factores disposicionales influyen también en la organización cualitativa del campo (Ribes y López, 1985; p.46).*

Los factores disposicionales históricos incluyen todos los segmentos de interacción anteriores al que se está estudiando. Los factores situacionales incluyen «...las condiciones de hambre y saciedad del organismo, su edad, condiciones higiénicas o tóxicas, así como la presencia o ausencia de ciertos objetos estimulantes» (Kantor, 1978; p.182) o también «...tipo de nacionalidad, religión, años de antigüedad, grado de inteligencia...»

(Mares y Rueda, 1993; p.45). Como puede observarse, la **edad** es un factor disposicional relacionado con el organismo, el cual forma parte del campo de interconducta. Es una variable nominal que caracteriza los sistemas reactivos y que puede facilitar o dificultar la interacción.

Intentemos situar el rol de la variable **edad** en la interacción lingüística. Recordemos que según Kantor (1975), el evento lingüístico está conformado por dos tipos de interacciones: las referenciales y las simbólicas. Para fines de este análisis haremos énfasis en las interacciones referenciales, puesto que ellas comportan el elemento del oyente.

Las interacciones lingüísticas referenciales son analizadas como un proceso psicológico bi-estimulativo, conformado por las conductas de un hablante («referor»), en interacción con un oyente («referee»), y con un referente («referent») (Kantor, 1975), e involucrando, a su vez, la interconexión de dos funciones estímulo-respuesta que operan simultáneamente.

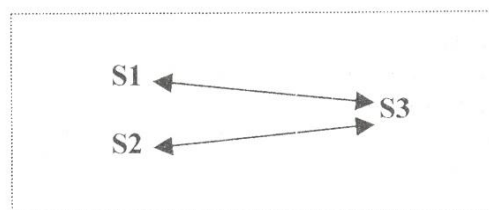


Fig. 1.1.- Interacción lingüística referencial. Tomado de Bijou, S. (1982), Language Development in the early years, International Symposium on Science of Behavior: Language and Behavior, México.

Como se puede observar en la Fig.1.1, la persona que habla (S3= el hablante) se interconduce con dos objetos-estímulo: uno es la persona a la cual le habla (S1= el oyente) y el otro, es el objeto o evento sobre el cual se habla (S2= objeto referido). En la conducta referencial, se tiene una situación única, en la cual dos interconductas integradas ocurren simultáneamente (Kantor y Smith, 1975; Kantor, 1977). También cabe destacar que los campos de conducta referencial no siempre incluyen a otra persona; puede ser que nos hablemos a nosotros mismos, a alguna persona que imaginemos o a otro objeto (Kantor y Smith, 1975).

Las interacciones lingüísticas referenciales, a su vez, pueden subdividirse en: narrativas y mediativas<sup>1</sup>. Las interacciones referenciales narrativas son aquellas en las cuales la conducta referencial del hablante está coordinada con la conducta referencial del oyente. Por ejemplo, el hablante dice: «Este adorno le quedaría bien a tu estudio», y el oyente contesta: «Sí, pero no me interesa». En la mediativa, la interacción referencial del hablante mediatiza o resulta en una interacción no referencial. Por ejemplo, cuando el hablante dice: «Por favor, apaga el ventilador», y el oyente realiza la acción (Bijou, 1989). Las interacciones mediativas son similares a lo que Skinner (1981) denominaría mandos. Cabe señalar

<sup>1</sup> Traducción literal del termino original en inglés **mediative**. Se consideró importante conservar el vocablo en estas condiciones, puesto que cualquier otra expresión podría tener connotaciones diferentes a las que se le pretende atribuir en este contexto.

que la forma de la conducta referencial puede configurarse de diversas maneras, por ejemplo, pronunciando sonidos, señalando o a través de cualquier otro gesto. La forma exacta de la configuración de la respuesta no es importante, lo que sí es indispensable es determinar que es un ajuste adecuado (Kantor, 1977). Esto último depende de las prácticas de la cultura en la cual se desenvuelven tanto el hablante como el oyente (Bijou, 1989).

Como se puede observar en las interacciones referenciales, las cuales sirven de aplicación paradigmática a este trabajo, el oyente es considerado como uno de los objetos-estímulo auxiliares dentro del episodio lingüístico y por tanto, la **edad del oyente** se erige como una variable de estímulo que puede afectar cuantitativa o cualitativamente el contacto funcional o todo el evento lingüístico (Ghezzi, Bijou, Umbreit y Chao, 1987; Lacasella, 1999).

En conclusión, la **edad del oyente** actúa como un factor disposicional asociado a uno de los objetos-estímulo involucrado en la interacción lingüística referencial, no tiene carácter explicativo, normativo, restrictivo ni de ningún otro calificativo de esta índole y como factor disposicional justifica su inclusión en los estudios del lenguaje desde una orientación interconductual y, por ende, de ciencia natural.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAER, D. (1970) **An age-irrelevant concept of development.** *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 16(3), 238-246.
- BAER, D. (1973) **The control of development process: Why wait?** En J. Nesselroade & H. Reese (eds.) *Life-span developmental psychology methodological issues* (185-193), New York: Academic Press.
- BIJOU, S. (1982) **Language development in the early years.** International Symposium on Science of Behavior: Language and Behavior. México, Feb.
- BIJOU, S. (1989) **Psychological linguistics: Implications for a theory of initial development and method for research.** *Advances in child development and behavior*, 21, 221-241.
- BIJOU, S. (1990) **Desarrollo del lenguaje en los primeros años.** En E. Ribes & P. Harzem (eds.) *Lenguaje y Conducta* (9-29), México: Trillas.
- BIJOU, S. & BAER, D. (1978) **Behavior Analysis of Child Development.** New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- BIJOU, S. & GRIMM, J. (1975) **Diagnosis y evaluación conductual en la enseñanza de niños pequeños desventajados.** En S. Bijou & E. Rayek (eds.) *Análisis Conductual aplicado a la instrucción* (363-383)- México: Trillas.
- FIERRO, A. (1993) **Para una Ciencia del Sujeto (Investigación de la personalidad).** Barcelona: Anthropos.
- GHEZZI, P., BIJOU, S., UMBREIT, J. & CHAO, C. (1987) **Influence of age of listener on preadolescents' linguistics behavior.** *The Psychological Record*, 34 109-126.
- KANTOR, J.R. (1975) **Psychological Linguistics.** *Revista Mexicana de Análisis de la Conduca*, 1(2), 249-268.
- KANTOR, J.R. (1976) **The origin and evolution of interbehavioral Psychology.** *Revista Mexicana de Análisis de la Conduca*, 2 (2), 120-136.
- KANTOR, J.R. (1977) **Psychological Linguistics.** Chicago: Principia Press.
- KANTOR, J.R. (1978) **Psicología Interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática.** México: Trillas.
- KANTOR, J.R. (1980) **Manifiesto of interbehavioral Psychology.** *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 6 (2), 117-128.
- KANTOR, J.R. & SMITH, N. (1975) **The Science of Psychology. An interbehavioral survey.** Chicago: Principia Press.
- LACASELLA, R. (1999) **Análisis de interacciones verbales en niños prescolares: Una réplica sistemática.** *Revista Interamericana de Psicología*, 33 (1), 49-78.
- LIPSITT, L. & REESE, H. (1979) **Child Development.** Illinois: Scott, foresman and Company.
- MARES, G. & RUEDA, E. (1993) **El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal.** *Acta Comportamentalía*, 1 (1), 39-62.
- MUSSEN, P., CONGER, J. & KAGAN, J. (1979) **Desarrollo de la personalidad en el niño.** México: Trillas.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. & COLL, C. (1990) **Desarrollo Psicológico y Educación.** *Psicología Evolutiva I.* Madrid: Alianza.
- PERVIN, L. (1978) **La Ciencias de la Personalidad.** Madrid: McGraw-Hill.
- REESE, H. & OVERTON, W. (1970) **Models of development and theories of development.** En L. Goulet & R. Baltes (eds.) *Life-span developmental psychology: Research and theory* (115-145). New York: Academic Press.
- RIBES, E. (1992) **Sobre el tiempo y el espacio psicológicos.** *Acta Comportamentalía*, 0 (1), 71-84.
- RIBES, E. & LOPEZ, F. (1985) **Teoría de la Conducta** (Un análisis de campo y paramétrico). México: Trillas.
- ROCA, J. (1993) **Psicología Un enfoque naturalista.** México: Universidad de Guadalajara.
- ROSALES, J. & BAER, D. (1992) **A behavior-analytic view of development.** Paper presented at the Second Symposium on Behavior Science: Behavior Development. Guadalajara, México, February 21-22.
- SKINNER, B.F. (1981) **Conducta Verbal.** México: Trillas.
- THOMAS, M. (1979) **Comparing theories of Child Development.** California: Wadsworth Publishing Company, Inc.