

INFLUENCIA DEL NIVEL FUNCIONAL DE ENTRENAMIENTO EN LA ELABORACIÓN RELACIONAL EN TAREAS DE EJECUCIÓN VERBAL¹

*INFLUENCE OF THE FUNCTIONAL LEVEL OF TRAINING
ON RELATIONAL ELABORATIONS IN A VERBAL TASK*

ALDO BAZÁN RAMÍREZ²
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA
GUADALUPE MARES CÁRDENAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

Este estudio se realizó con la finalidad de investigar si el discurso de los niños en tareas de transferencia depende del nivel funcional en el que se entrenó dicho discurso y de las características de los eventos de estímulo utilizados en las evaluaciones. Se seleccionaron 18 niños de primer grado de primaria, quienes al hablar acerca de una mascota conocida no elaboraran relaciones de causalidad, condicionalidad y de función. Se formaron aleatoriamente tres grupos de seis niños cada uno: Grupo 1, niños entrenados en el nivel contextual; Grupo 2, niños entrenados en el nivel sustitutivo referencial; y Grupo 3, niños a los que no se les aplicó ningún tipo de entrenamiento. Los resultados muestran que los niños del grupo sustitutivo referencial incrementaron drásticamente las relaciones elaboradas mientras que las del grupo contextual incrementaron en menor proporción. Respecto a las características de los eventos de estímulo, se

1. Artículo recibido el 3 de abril de 2002 y aceptado el 6 de junio de 2002.
2. Este estudio se realizó con apoyo de una beca de investigación de la DGAPA-UNAM, Proyecto Núm. IN304095, y una beca parcial para redacción de tesis del PROMEP-SEP, otorgadas al primer autor para obtener el grado de maestría, bajo la dirección de la Dra. Guadalupe Mares. Los autores agradecen las sugerencias del Dr. François Tonneau y de dos dictaminadores anónimos. Copias de este trabajo se pueden solicitar a: albara@prodigy.net.mx; guadalupemares@hotmail.com

encontró que las tarjetas que incluyen dos dibujos en secuencia promueven más relaciones que las tarjetas que incluyen un sólo dibujo.

Palabras clave: descripciones relacionales, nivel funcional, discurso oral, historia interactiva.

ABSTRACT

This aim of this study was to investigate if children's speech in an evaluation task depends on the functional level at which verbalizations are trained and the characteristics of the stimulus events employed in the evaluations. Eighteen first-grade, elementary-school children who did not elaborate descriptions implying relations of causation, conditionality, or function when speaking of a mascot were selected as subjects. The children were randomly assigned to three groups of six children each: Group 1 (children trained at the contextual level), Group 2 (children trained at the referential-substitutive level), and Group 3 (children without training). The results show notable differences among the three groups in terms of relational elaboration. Regarding the characteristics of the stimulus events employed in the evaluations, the cards that included two drawing in a sequence promoted a better elaboration of relational descriptions in the two experimental groups, as compared to the cards that included a single drawing.

Key words: relational descriptions, functional level, speech, interactive history.

Al ingresar al sistema escolar la mayoría de los niños traen consigo una gran experiencia en discursos relacionales y en el uso de conectivos para estructurarlos. Presentan también un buen dominio del lenguaje oral debido a la interacción lingüística que tienen con la familia y a su entorno social; esto se manifiesta en su expresión oral y en su vocabulario. Condemarin, Galdames y Medina (1999) afirman que los niños que inician la alfabetización formal a los cuatro años de edad, ya conocen la estructura lingüística de su habla materna y una gran mayoría de patrones gramaticales. Sin embargo, a pesar de que estos niños son capaces de referir situaciones cotidianas en niveles complejos, la transición del sistema escuchar-hablar al sistema leer-escribir es un proceso que refleja los problemas asociados con su fracaso en los primeros grados escolares, afectando la calidad de su educación básica (Bazán, 1999; Mares y Bazán, 1996; OEA, 1998).

En la alfabetización formal, es de suma importancia el dominio del lenguaje oral porque permite mediar una serie de relaciones entre los niños, el maestro y el tema de referencia (Cassany, Luna y Sanz, 2000). Por ello, Gómez Palacio (1996) recomienda promover en el aula la expresión oral de los niños que participan en los programas de enseñanza de la lengua escrita, ya que esto les permitiría conocer otras formas de utilizar el lenguaje y ampliar sus competencias lingüísticas.

En este contexto, el estudio del lenguaje oral en la fase de la alfabetización formal debe abordar entre otros: a) aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje y los usos lingüísticos a partir del análisis de interacciones adulto-infante (Cortés y Delgado, 2001); b) variables asociadas con el contexto familiar, escolar, grupos de amigos, etc. (Cohen y Obregón, 2001); c) el proceso de estructuración funcional del habla como una modalidad lingüística, y d) el análisis de los factores y las condiciones que hacen probable la estructuración del discurso oral (Bazán, 1998).

El presente trabajo retoma los estudios enfocados a las condiciones que posibilitan que una expresión verbal relacional (discurso oral) se presente ante eventos de estímulo diferentes a los utilizados en el entrenamiento (e.g., Mares, 2000; Mares, Guevara y Rueda, 1996; Mares, Rivas y Bazán, 2001). Un ejemplo de esto se encuentra los estudios recientes de Mares, Rueda, Plancarte y Guevara (1997) que, tomando como marco de referencia la taxonomía de la conducta propuesta por Ribes y López (1985), mostraron que el nivel funcional en el que se adquiere o ejercita una competencia lingüística (hablada o escrita) afecta la probabilidad de que esta ocurra ante eventos distintos a los del entrenamiento. En sus conclusiones, estos autores afirman: "Si una competencia lingüística (elaborar relaciones entre eventos) es adquirida o ejercitada en niveles sustitutivos referenciales, esa competencia tendrá una alta probabilidad de incorporarse en nuevos campos sustitutivos. Si por el contrario, una competencia es adquirida a nivel contextual, la probabilidad de que se incorpore en campos de nivel sustitutivo es baja", (pág. 203).

Mares, Rueda y Luna (1991) encontraron que entrenar sujetos a ejercitar un nivel sustitutivo referencial con la competencia de elaborar lingüísticamente relaciones condicionales, causales, y funcionales; esto se transfiere a un tema distinto cuando el sujeto habla de este. Resultados contradictorios a esto, provienen de un estudio de Mares, Ribes y Rueda (1993) que al entrenar la misma competencia a través de la lectura, notaron que los niños no lograron incluir dicha competencia al hablar o escribir sobre un tema distinto. Estos autores concluyen que el entrenamiento dado a través de la lectura no logró alcanzar un nivel sustitutivo, y que por ello, no se observó el efecto de generalización esperado. En estudios posteriores, Mares, Guevara y Rueda (1996) se aseguraron de

que la lectura de los niños ocurriera en niveles sustitutos referenciales; logrando así, que las expresiones relacionales adquiridas y ejercitadas a través de un entrenamiento en lectura (caracterizado por un ir y venir del texto a los dibujos que representaban las relaciones escritas), se generalizaran a otros temas.

En todos estos estudios, sin embargo, no se han comparado en una misma situación a las condiciones de entrenamiento con las de ejercicio. Atendiendo a esta necesidad, el presente trabajo se diseñó para evaluar directamente el papel que juega el nivel funcional de entrenamiento en la probabilidad de ocurrencia de las competencias entrenadas ante eventos distintos.

Los estudios realizados por Mares y colaboradores se han caracterizado por utilizar como unidad de observación la elaboración de relaciones condicionales, causales y funcionales entre objetos u organismos a través del lenguaje. El procedimiento experimental que han utilizado contiene dos procedimientos: 1) uno de evaluación del nivel de entrada y generalización, y 2) otro de instrucción. El procedimiento de instrucción ha programado, de manera simultánea o sucesiva, la estimulación verbal proporcionada directamente por el investigador y el arreglo de materiales no verbales con los cuales los niños interactúan; utilizando temas de instrucción que generalmente han sido de animales y juegos.

Este trabajo trató de recuperar las características generales de los procedimientos de evaluación y entrenamiento utilizados en los estudios arriba mencionados, incorporando para esto variaciones en los temas de instrucción. Aquí, los temas se relacionaron más con los referentes incluidos en los materiales educativos diseñados para los primeros grados de educación primaria. Siguiendo las recomendaciones de Mares y colaboradores; y atendiendo a las experiencias vertidas en los estudios de Moreno, Ribes y Martínez (1994) y de Tena (1994), en la fase de selección y antes de la fase de entrenamiento, el presente estudio evaluó el tipo de descripciones utilizadas en el discurso de los niños.

Las tres condiciones elementales para la estructuración del desempeño lingüístico en un nivel sustitutivo referencial en niños entre 6 y 8 años de edad (Bazán, 1998; Mares, 2000; Mares, Rivas y Bazán, 2001), se describen a continuación:

a) Entrenar los discursos infantiles en situaciones en las que se establezcan relaciones directas entre los niños y los referentes. Es decir, los niños tienen que entrar en contacto directo con los objetos y organismos, o con un sustituto del referente, en el contexto de la expresión relacional (dibujos, películas, maquetas, muñecos, etcétera).

b) Promover un desligamiento espacio temporal de las condiciones físicas presentes. Una manera de lograr esto consiste en introducir una

demora de 24 horas entre el entrenamiento en las expresiones verbales relacionales y el contacto de los niños con los objetos y sus relaciones.

c) Facilitar el contacto indirecto de los niños con la situación referida a través de distintos procedimientos, por ejemplo, formular preguntas no literales que promuevan un desligamiento de las propiedades físicas y aparentes de los referentes, narración de episodios con los eventos de estímulo ausentes o sobre las propiedades no aparentes de tales eventos, y el desarrollo de ejercicios de imaginación.

En estudios recientes, Mares, Rivas y Bazán (2001) encontraron durante las condiciones de evaluación que los niños elaboraron un mayor número de relaciones en tareas de hablar sobre un juego, al compararlo con tareas en las que debían platicar sobre una mascota. Este hecho sugiere que, además de considerar las condiciones de entrenamiento, necesariamente se deben analizar las características de los eventos de estímulo utilizados en las condiciones de evaluación.

Para poder identificar como el nivel funcional, en el que se ejercitan los discursos orales los niños de primer grado de primaria, influye en la ejecución verbal ante eventos de estímulo distintos a los presentados en situaciones de entrenamiento, el presente estudio plantea dos hipótesis: 1) el uso de descripciones relacionales en situaciones de evaluación depende del nivel funcional de entrenamiento de ese tipo de descripciones, y 2) los dibujos que implican sucesión espacio temporal entre dos eventos permiten mayor número de descripciones relacionales.

MÉTODO

Diseño

El nivel de ejercicio funcional se manipuló en las condiciones de entrenamiento contextual, entrenamiento sustitutivo referencial, y no tratamiento. La variable dependiente fue la frecuencia de uso de descripciones relacionales ante eventos de estímulo diferentes a los utilizados en la fase de entrenamiento.

Participantes

Diez y ocho niños de primer grado de la Escuela Primaria "Jesús García Corona", cuyas edades fluctuaban entre los 6.0 y 7.0 años, participaron como sujetos. Solo se incluyeron en el estudio a niños que no repetían el grado escolar y no presentaban problemas de articulación, o cualquier otro factor que dificultara una comunicación verbal efectiva.

Instrumentos y materiales

En las dos situaciones de evaluación se utilizaron seis tarjetas de 10 x 15 cm con dibujos a colores. La fase de entrenamiento utilizó 15 tarjetas de 10 x 15 cm con dibujos, 100 tarjetas en blanco para que los niños pudiesen dibujar en ellas, hojas de registro, una vídeo filmadora, una grabadora de audio, un proyector de vídeo VHS, y material de escritorio (papel, lápices, etcétera).

Procedimiento

Fase de selección y asignación de los sujetos a las condiciones experimentales.

Un total de 75 niños provenientes de tres grupos de primer grado, participaron en una tarea de comunicación referencial que sirvió para seleccionar una muestra de 18 niños. A cada uno de los 75 niños se le pidió que platicara todo lo que supiera acerca de una mascota, de cómo son y qué hacen. El discurso oral de los niños se registró en forma escrita y a través de una grabadora portátil. Los 18 niños seleccionados fueron aquellos que al hablar acerca de una mascota que conocieran, tuvieran, o hayan tenido alguna vez no hallan utilizado descripciones que implicaran relaciones de causalidad, relaciones de condicionalidad, o relaciones de función.

Con los 18 niños seleccionados se formaron aleatoriamente tres grupos de seis sujetos cada uno. Los nombres de los niños escritos en un papel fueron introducidos en una ánfora y luego se iban sacando los papelitos hasta conformar tres grupos de seis niños cada uno. Posteriormente, estos grupos fueron sorteados para asignarlos a uno de tres grupos que diferían en su condición experimental: en el Grupo 1 los sujetos fueron entrenados en el nivel contextual, los del Grupo 2 en el nivel sustitutivo referencial, y los del Grupo 3 no recibieron ningún tipo de entrenamiento.

Fase de pre-evaluación

Dado que la fase de entrenamiento sobre el uso de descripciones relacionales implicaba el ejercicio oral ante eventos de estímulo gráficos, e instrucciones verbales tanto de animales como de plantas, la evaluación antes y después del tratamiento se hizo con el uso de eventos de estímulos gráficos, e instrucciones verbales. En esta fase, el investigador presentaba de manera secuencial a cada uno de los sujetos seis tarjetas con dibujos y le daba las siguientes instrucciones: "Te vamos a presentar

varios dibujos. Queremos que tú nos platicues todo lo que sepas acerca de lo que veas en cada tarjeta". La evaluación se realizó en una sola sesión con una duración entre 10 y 15 minutos, dependiendo del contenido y extensión del discurso de cada niño. Esta sesión consistió en presentar, en forma secuencial, cada una de las seis tarjetas y dar la siguiente instrucción oral "Dinos todo lo que sepas sobre lo que ves en esta tarjeta". Esta entrevista se filmó y se tomaron registros por escrito. A continuación se enlistan las tarjetas con los dibujos que se presentaron a los sujetos en las fases de pre-evaluación y pos-evaluación. Tarjetas con un solo dibujo: 1) un cocodrilo, 2) una planta de nopal, y 3) la silueta de un ser humano. Tarjetas con dos lados con dibujos que implican sucesión espacio-temporal entre dos eventos: 1) lado izquierdo una gallina con un nido de 4 huevos y en el derecho una gallina con 4 pollitos comiendo granos y gusanillos. 2) lado izquierdo una planta pequeña y lado derecho un árbol de peras con una niña recogiendo las peras de ese árbol. 3) lado izquierdo un niño leyendo un libro sobre un escritorio y lado derecho un adulto leyendo un papel sobre un escritorio.

Dos estudiantes del tercer semestre de psicología de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, sirvieron como experimentadores en las fases de evaluación y entrenamiento. En las evaluaciones, uno de los estudiantes filmaba las actividades realizadas por los niños y el otro registraba en forma escrita todo lo que el niño hablaba. Uno de los investigadores principales daba las instrucciones a los niños y grababa sus discursos.

Fase de entrenamiento

Para los sujetos de los grupos 1 y 2, el entrenamiento se aplicó por tema en cuatro sesiones de una duración entre 10 y 15 minutos. Los temas sobre los cuales se realizaron los ejercicios de entrenamiento fueron sobre plantas y animales. Los temas en la situación de transferencia fueron sobre un animal, una planta y un ser humano. La Tabla 1 muestra las sesiones de acuerdo a los temas. El contenido temático para ambos grupos se impartió en tres tópicos: 1) Características físicas y sus funciones en donde primero se les presentaban diversos dibujos sobre animales y plantas; y luego se les explicaba como son y para que les sirven las partes de su cuerpo. 2) Desarrollo y hábitat que incluía una plática acerca de cómo dichos animales y plantas nacen, se desarrollan, en dónde habitan y por qué. 3) Que hacen y por qué lo hacen, una plática que enfatizaba el comportamiento de los objetos de estímulo (plantas y animales) que vinculaba los criterios de causalidad y los de condicionalidad.

TABLA 1
Descripción de los ejercicios de entrenamiento para cada grupo

Ejercicios de adquisición para promover las competencias verbales			
	Grupo contextual	Grupo sustitutivo referencial	Grupo control
<i>Experimentadores:</i>	<i>Los niños deben:</i>	<i>Los niños deben:</i>	<i>Los niños:</i>
Presentan dibujos y describen en forma oral, características físicas y funciones, desarrollo, hábitat y comportamiento de cada evento de estímulo.	1. Platicar del referente que se le presenta.* 2. Responder a la pregunta ¿qué es esto? luego que se le presenten dibujos del referente y sus partes. 3. Copiar el dibujo de la tarjeta que se le muestra.	1. Platicar del referente que se le presenta.* 2. Responder preguntas que impliquen desligamiento en tiempo y espacio. 3. Imaginar una situación con el referente ausente, luego dibujarlo y platicarlo.	No realizan ninguno de estos ejercicios.

Ejercicios de repaso para fortalecer las competencias verbales			
	Grupo contextual	Grupo sustitutivo referencial	Grupo control
<i>Experimentadores:</i>	<i>Los niños deben:</i>	<i>Los niños deben:</i>	<i>Los niños:</i>
1. Presentan dibujos sobre los mismos temas (animales o plantas) tratados el día anterior. 2. Presentan nuevos objetos de estímulo.	4. Platicar sobre el objeto de estímulo del día anterior.* 5. Observar dibujos y decir lo que son o a que corresponden. 6. Dibujar al referente presente (copiar el dibujo).	4. Platicar sobre el objeto de estímulo del día anterior.* 5. Observar dibujos y responder preguntas que impliquen desligamiento en tiempo y espacio. 6. Imaginar una situación con el referente actual ausente, luego dibujarlo y platicarlo.	No realizan ninguno de estos ejercicios.

Cada tópico se entrenó en cuatro sesiones con un intervalo de 24 horas entre cada sesión. En las sesiones 1 y 3 de cada uno se entrenó a ambos grupos (por separado) sobre el tema de animales y plantas. En la segunda sesión se dio el entrenamiento de refuerzo en el

tema de animales y en la cuarta sesión se realizó el refuerzo en el tema de plantas. Los ejercicios pertinentes con el nivel funcional correspondiente a cada grupo experimental, se desarrollaron de acuerdo con el esquema presentado en la Tabla 1.

El entrenamiento en el uso de descripciones relacionales se realizó utilizando cinco tarjetas para cada tópico y siguiendo las instrucciones incluidas en la Tabla 2. Los ejercicios que seguían a la explicación que se les daba a los niños, se organizaron para lograr la estructuración de sus discursos en niveles funcionales distintos. En el Anexo 1 se presentan los ejercicios orientados a reforzar las respuestas a las preguntas no literales y los ejercicios de imaginación realizados con los niños del grupo sustitutivo referencial. Para los grupos 1 y 2 los temas y la forma de presentación fueron los mismos.

TABLA 2
Descripción detallada de las instrucciones durante
el entrenamiento para cada grupo

Las instrucciones en las sesiones de adquisición, tanto en el tema de plantas como el de animales fueron del tipo: "Hoy vamos a platicar acerca de"...

Tópico 1. *Características físicas y sus funciones*: "Cómo son y para qué les sirven las partes de su cuerpo".

Tópico 2. *Desarrollo y hábitat*: "Cómo nacen y por qué; cómo se desarrollan y en dónde habitan y por qué".

Tópico 3. *Comportamiento de los objetos de estímulo, vinculado a criterios de causalidad y condicionalidad*: "Qué hacen y por qué lo hacen".

Luego de presentar el tema, los investigadores daban las siguientes instrucciones:

1.1 Grupo contextual

1. "A ver, platicanos sobre lo que acabamos de decirte".
2. "Copia en esta tarjeta lo que ves en este(os) dibujo(s)".
3. "Ahora dime que es esto... que le sirve para"...

1.2 Grupo sustitutivo

1. "A ver, platicanos sobre lo que acabamos de decirte".
2. "Ahora te platicaré una historia sobre estos animalitos (o plantitas). Pon atención que luego te haré unas preguntas"...
3. "Cierra los ojos e imagínate a... imagina que tu estás ahí, que lo estás viendo, imagina lo que estás haciendo tú, y del lugar en que están".

“Ahora abre los ojos y dibuja en esta tarjeta lo que has imaginado”. “Ahora platicame sobre lo que has imaginado y dibujado”.

Después de 24 horas de la sesión de adquisición, se realizaron los ejercicios de fortalecimiento durante las cuales se dieron las siguientes instrucciones:

2.1 Grupo contextual

1. “¿Recuerdas de lo que platicamos ayer?, ahora queremos que nos platicues de lo que hablamos ayer?”.
2. “Observa este(os) dibujos y dime que es (son) - o a que corresponden”.
3. “Copia en esta hoja los dibujos que están en esta tarjeta”.

2.2 Grupo sustitutivo

1. “¿Recuerdas de lo que platicamos ayer?, ahora queremos que nos platicues de lo que hablamos ayer.”
2. “Observa este(os) dibujo(s) que te platicaré una historia sobre el (ellos), pon atención que luego te haré unas preguntas”...
3. “Cierra los ojos e imagínate a... imagina que tu estas ahí, que lo estás viendo, imagina lo que estás haciendo tú, y del lugar en que están”. “Ahora abre los ojos y dibuja en esta tarjeta lo que has imaginado”. “Ahora platicame sobre lo que has imaginado y dibujado”.

Fase de pos-evaluación

Aquí todos los niños fueron expuestos a las mismas tarjetas que la fase de pre-evaluación utilizó.

Categorías de Análisis

Para comparar el tipo de descripciones relacionales de los niños de los tres grupos en la fase de pre-evaluación y en la fase de pos-evaluación, los discursos de los niños se codificaron de acuerdo a las siguientes categorías:

1. Descripciones relacionales de causalidad (DCAU). Los niños realizan descripciones vinculadas a causas de los eventos o de los objetos de estímulo, como por ejemplo: “los pájaros pueden volar porque tienen alas”, “las plantas nacen de semillas y necesitan de sol y agua para crecer porque sino, se secan”.

2. Descripciones relacionales de funcionalidad (DFUN). Al hablar sobre un objeto de estímulo, los niños mencionan uno o varios de sus componentes, señalando la función que cumplen, o señalando la finalidad de los eventos o de los objetos. Por ejemplo: "los animales tienen ojos para ver"; "algunos animales tienen garras que le sirven para atrapar sus presas o para defenderse de sus enemigos".

3. Descripciones relacionales de condicionalidad (DCON). Se refiere a que los niños para elaborar su discurso, utilizan el "cuando", "si", "si, entonces". Por ejemplo: "cuando los cazadores los quieren atrapar, los animalitos se escapan y se esconden detrás de las piedras o entre los árboles". "Esto es un nopal, si los tocan las personas, se espinan".

4. Descripciones relacionales incompletas (DRIN). Los niños realizan descripciones que implica algún tipo de relación entre eventos, pero que no incluyen conectivos que los vinculan explícitamente, ya sea en forma causal, funcional o, condicional, pero implica algún tipo de sucesión espacio temporal. Por ejemplo: "nacen de semillas, necesitan agua, crecen, se comen", "Ponen huevos, cuidan a sus polluelos, sus polluelos crecen sanos".

Las filmaciones realizadas a cada niño fueron transcritas y comparadas con los registros llevados a cabo en forma escrita, con el fin de elaborar un sólo registro para cada niño. Las dos estudiantes quienes participaron como colaboradoras en la fase de entrenamiento fueron entrenadas en sistemas de registro y en el uso de las categorías de análisis. Ambas observadoras registraron por separado los discursos de cada niño. El índice de confiabilidad (número de acuerdos/[acuerdos + desacuerdos]) fue de 0.92. En las categorías en las que habían desacuerdos, los investigadores principales y las dos observadoras discutían y tomaban un acuerdo para asignarle la categoría más apropiada al tipo de discurso que se estaba analizando.

RESULTADOS

Las figuras 1, 2 y 3 presentan los tipos de descripciones utilizadas por cada uno de los niños de los tres grupos en las dos situaciones de evaluación. La Figura 1, que corresponde al grupo contextual, muestra que sólo dos niños (1 y 6) lograron incrementar el uso de descripciones relacionales, especialmente en tipo de descripciones que implican establecer relaciones de función.

Para el número de descripciones de acuerdo a cada categoría realizada por el grupo sustitutivo referencial, la Figura 2 muestra que todos los niños de ese grupo incrementaron el número de descripciones relaciona-

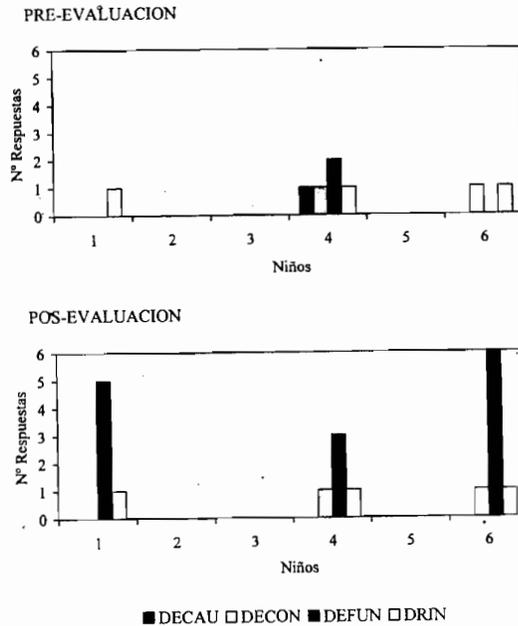


Figura 1. Número de descripciones relacionales por niño en el grupo contextual. (DECAU: descripciones relacionales de causalidad; DECON: descripciones relacionales de condicionalidad; DEFUN: descripciones relacionales de funcionalidad; DRIN: descripciones relacionales incompletas.)

les. Incluso los niños que no realizaron ninguna descripción de este tipo en la fase de pre-evaluación (sujetos 3 y 5) lo hicieron en la segunda evaluación. El grupo contextual que en la primera evaluación no realizó ninguna descripción relacional, tampoco lo hizo en la evaluación final.

Para el tipo de descripciones realizadas por los sujetos del grupo control, la Figura 3 muestra que no hubo incrementos en el número de descripciones relacionales.

Las diferencias globales en el número de descripciones relacionales en los tres grupos, antes y después del tratamiento experimental, se muestran en la Figura 4. Las diferencias entre los tres grupos son mínimas en la pre-evaluación. El grupo contextual utilizó un total de 7 descripciones, el grupo sustitutivo referencial 10 descripciones, y el control 7 descripciones. En la segunda evaluación las diferencias son muy marcadas. En el grupo contextual utilizó 19 descripciones relacionales, en el grupo sustitutivo referencial 32, y en el grupo control sólo 6 descripciones.

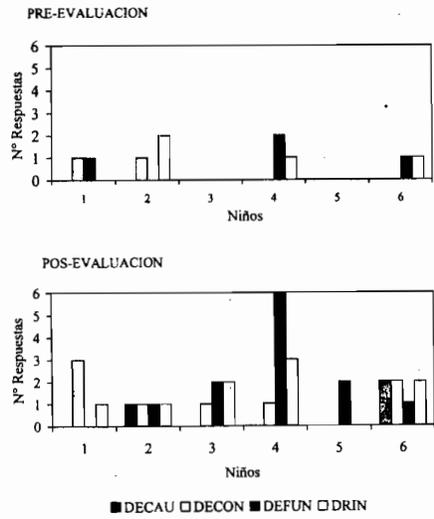


Figura 2. Número de descripciones relacionales por niño en el grupo sustitutivo referencial. Mismas claves que en la Figura 1.

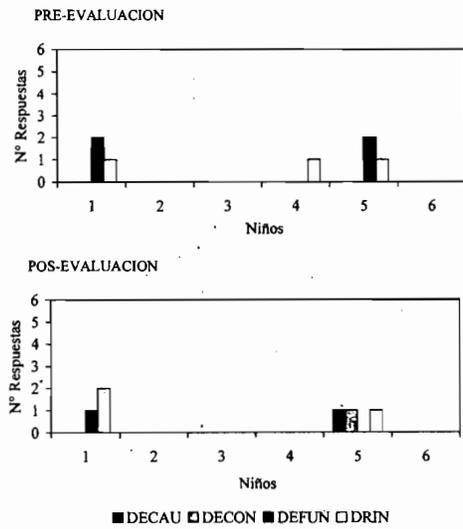


Figura 3. Número de descripciones relacionales por niño en el grupo control. Mismas claves que en las figuras 1 y 2.

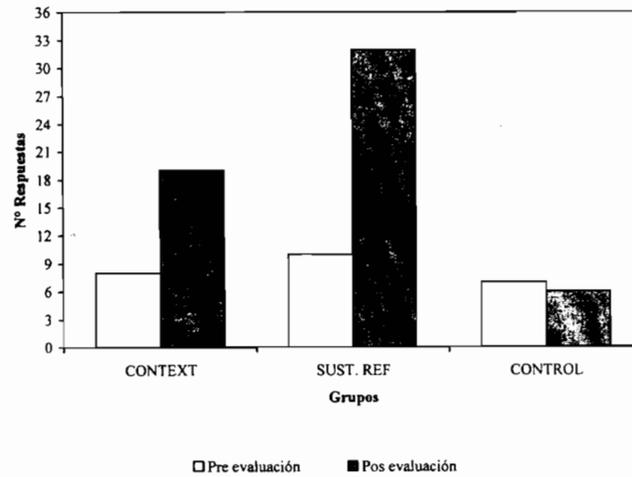


Figura 4. Número total de descripciones relacionales por grupo en las fases de pre- y pos-evaluación.

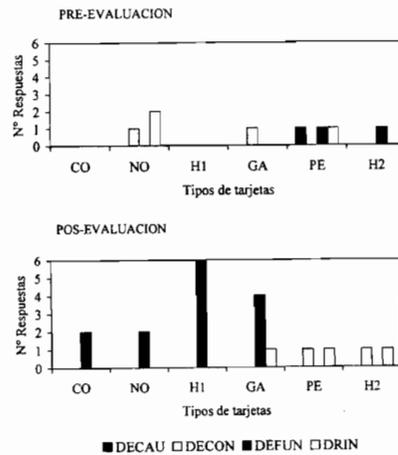


Figura 5. Número de descripciones por niño ante cada tarjeta en el grupo contextual. (Tarjetas con un solo dibujo: CO: cocodrilo; NO: nopal; H1: silueta de un ser humano. Tarjetas con dos dibujos: GA: gallina; PE: pera; H2: hombre lector. DECAU: descripciones relacionales de causalidad; DECON: descripciones relacionales de condicionalidad; DEFUN: descripciones relacionales de funcionalidad; DRIN: descripciones relacionales incompletas.)

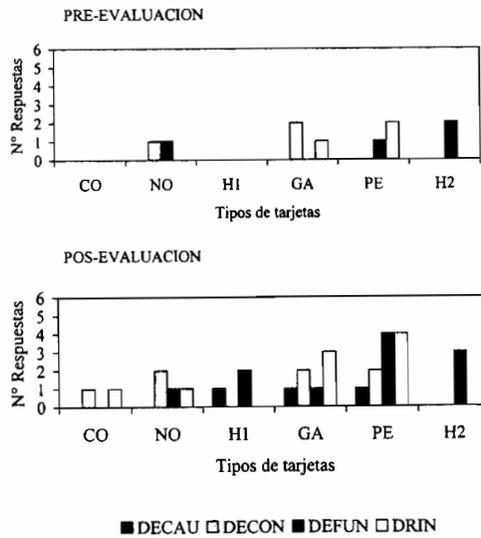


Figura 6. Número de descripciones por niño ante cada tarjeta en el grupo sustitutivo referencial. Mismas claves que en la Figura 5.

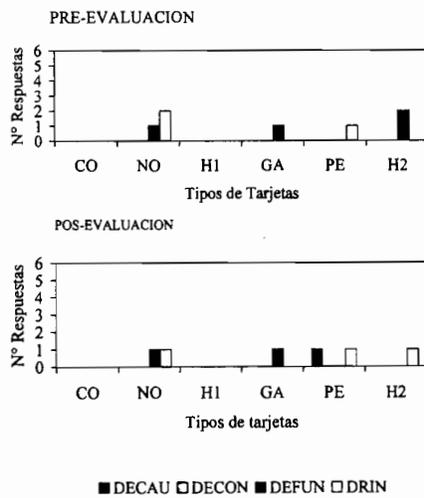


Figura 7. Número de descripciones por niño ante cada tarjeta en el grupo control. Mismas claves que en las figuras 5 y 6.

Las descripciones relacionales realizadas por los niños de los tres grupos ante cada una de las tarjetas con dibujos, se muestran en las figuras 5, 6 y 7. Las tres primeras tarjetas incluyen sólo un dibujo (coco-drilo, nopal, hombre H1), y las tarjetas de la cuarta a la sexta incluyen dibujos que implican sucesión entre eventos (gallina, pera, hombre H2). A pesar de que se seleccionaron a niños que no utilizaron descripciones relacionales al hablar sobre una mascota de su preferencia, cuando en la fase de pre-evaluación se pedía a los niños que platicaran todo lo que supieran acerca de lo que veían en cada uno de los dibujos, en los tres grupos de niños se presentaron descripciones relacionales sólo ante una de las tres tarjetas que incluían un dibujo. No obstante, se presentaron descripciones relacionales ante las tres tarjetas con dibujos que implicaban sucesión entre eventos. En la pos-evaluación, se presentaron descripciones relacionales en los grupos contextual y sustitutivo referencial, ante las seis tarjetas. En el grupo control, no hubo mayores cambios en el uso de descripciones relacionales. En el grupo contextual, ante las tarjetas 3 y 4 (hombre H1 y gallina) se incrementaron más descripciones relacionales, sobre todo, descripciones funcionales. En el grupo sustitutivo referencial hubo incremento de descripciones relacionales ante todas las tarjetas, pero especialmente ante la tarjeta 5 (pera). Aquí, las descripciones condicionales incrementaron ligeramente más que las descripciones funcionales y las descripciones relacionales incompletas.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que el nivel funcional en el que se ejercitaron las descripciones relacionales fue un factor determinante para el incremento en el uso de este tipo de descripciones en el grupo sustitutivo referencial, el incremento moderado en el grupo contextual, y la ausencia de incremento en los niños del grupo control. En la comparación pre- y pos-evaluación, se observaron diferencias entre los tres grupos en el número de niños que incrementaron sus descripciones relacionales. Todos los niños del grupo sustitutivo referencial incrementaron el uso de descripciones relacionales, mientras que en el grupo contextual sólo dos niños (que en la pre-evaluación ya utilizaban este tipo de descripciones) lograron incrementarlo. En contraste, el grupo control no mostró incrementos.

En la segunda evaluación, los discursos de los niños de los grupos contextual y sustitutivo referencial pueden ser morfológicamente iguales cuando se les solicite que describan cómo son los eventos de estímulo y para que le sirven las partes de su cuerpo. Pero las diferencias se

observan claramente cuando el discurso de los niños se analiza como aptitud funcional. Por ejemplo, es distinto que un niño al elaborar su discurso sobre un pelicano se ajuste sólo a las propiedades aparentes de ese animal, que estructura su discurso desligándose de las propiedades físicas del evento de estímulo pelicano. Estos hallazgos sugieren que descripciones enfocadas a propiedades no aparentes de los objetos de estímulo permiten establecer relaciones desligadas de las situaciones concretas, lo que se traduce en un dominio funcionalmente más complejo de las competencias verbales.

De acuerdo con estos datos se puede argumentar que el nivel funcional en el que se estructura una competencia verbal altera diferencialmente su probabilidad de ejecución, como formas de comportamiento en una situación donde los eventos de estímulo son diferentes a los referentes de entrenamiento. Es decir, un niño puede o no "transferir" el uso de descripciones relacionales ejercitados en la fase de entrenamiento a la situación de evaluación.

En esta investigación, durante la fase de entrenamiento los niños de los grupos contextual y sustitutivo referencial fueron expuestos ante los mismos eventos de estímulo. Se les exponía ante los mismos contenidos, se les presentaban los mismos dibujos, y todos los niños escribían, dibujaban y platicaban acerca de los mismos objetos de referencia. Los ejercicios se realizaban bajo el mismo criterio para ambos grupos: que los niños elaboraran descripciones relacionales. Pero se tomaba en cuenta las características de estructuración y ejecución de competencias verbales en niveles funcionales distintos (contextual y sustitutivo referencial). En el grupo contextual el discurso oral de los niños se vinculaba directamente con las propiedades físico químicas presentes de los eventos de estímulo; en cambio, en el grupo sustitutivo referencial, los niños se desligaban progresivamente de las características físico químicas de los estímulos hasta llegar a elaborar sus discursos interactuando con las propiedades no aparentes de los estímulos de referencia. En consecuencia, estos niños lograron transformar cualitativamente el modo de relacionarse con los eventos de estímulo.

Los resultados obtenidos en este estudio apoyan hallazgos previos sobre el papel que juega el nivel funcional en la estructuración del comportamiento sustitutivo referencial no entrenado directamente (Mares, Guevara y Rueda, 1996; Mares, Rueda, Plancarte y Guevara, 1997; Rueda, 1997; Mares, Rivas y Bazán, 2001). Es decir, el ejercicio de una competencia verbal en un nivel funcional determinado participa como factor disposicional importante para que tal competencia se presente también ante nuevos eventos de estímulo. Esto respalda el supuesto de que el nivel funcional de entrenamiento es una variable histórica funda-

mental que altera la probabilidad de que una competencia verbal ocurra como correspondencia funcional a eventos de estímulos en situaciones de evaluación, que pueden variar respecto a los eventos de estímulo de entrenamiento, en el modo de presentación (por ejemplo, en forma oral, escrita, con dibujos, etc.), en la instancia (hablar de un ser vivo planta - hablar de un ser vivo animal), o en la dimensión (hablar de cangrejos - hablar del juego de la lotería).

Pero, ¿Cómo garantizar que las diferencias entre los niños de los dos grupos en el uso de descripciones relacionales, en una evaluación de transferencia, dependen esencialmente del nivel funcional en el cual se entrena el uso de este tipo de descripciones?. Factores importantes a controlar incluyen la historia de los niños en hablar en niveles funcionales complejos, y su familiaridad con los eventos de estímulo empleados en las fases de evaluación y entrenamiento.

Para igualar a los sujetos participantes en este estudio, el criterio de selección de los niños fue de que al solicitarles que platiquen todo lo que supieran acerca de una mascota, no utilizaran descripciones relacionales para vincular dos o más eventos. Esta forma de seleccionar los sujetos se retomó de los estudios sobre la estructuración del comportamiento sustitutivo referencial desarrollados por Mares y colaboradores. Este proceso de selección e igualación de los sujetos antes de asignarlos aleatoriamente a los grupos experimentales sugiere que las diferencias en los discursos de los sujetos en las pruebas de transferencia no dependen al menos, del lenguaje referencial previo de los niños con respecto a esos eventos utilizados en el estudio, sino más bien, en gran medida, de los ejercicios desarrollados en la fase de entrenamiento.

En el contexto de la taxonomía de la conducta propuesta por Ribes y López (1985), la hipótesis de que el grado de transferencia de una misma competencia conductual guarda una relación directa con el grado de desligamiento en el cual dicha competencia fue adquirida y ejercitada (Mares, Guevara, y Rueda, 1996; Mares, Rueda, Plancarte y Guevara, 1997) tiene algo en común con otros planteamientos. En particular, la predicción referida a los niveles de desligamiento contextual y sustitutivo referencial podría interpretarse como similar a la predicción desarrollada por Craik y Lockhart (1972) con respecto a niveles de procesamiento. Estos autores suponen que la persistencia del recuerdo y la recuperación son una función de la profundidad del análisis; mientras más profundo sea el nivel de análisis de la información existirá un mayor grado de recuerdo. Considerando que en el grupo sustitutivo referencial se emplearon estrategias de instrucción que condujeron a los niños a un análisis más profundo de la información presentada, los datos podrían también ser interpretados en esta dirección. No obstante, es menester recordar que

los datos alrededor de los cuales Craik y Lockhart (1972) sostienen su propuesta se refieren de manera casi exclusiva al número de palabras recordadas después de haber sido, o no, analizadas de manera profunda (en términos semánticos). Los datos de esta investigación no se refieren al número de palabras recordadas por los niños sino que implican que el niño elabore relaciones lingüísticas, de manera pertinente, ante eventos distintos a los entrenados. Interpretar los datos de acuerdo a la propuesta de Craik y Lockhart implicaría trasladar dicha interpretación hacia tareas muy diferentes de las originales.

Respecto al uso de dos tipos de tarjetas para evaluar competencias verbales, nuestros resultados demuestran que los niños que no utilizaron descripciones relacionales en el hablar acerca de una mascota con la que estaban familiarizados, un animal o un humano, si utilizaron este tipo de descripciones cuando se les pide que platicuen sobre el dibujo de una planta; dichas descripciones se utilizaron más cuando los dibujos implicaban dos situaciones o dos momentos diferentes y secuenciales. Las tarjetas con dos dibujos que representan dos situaciones distintas pero relacionadas una con otra, donde el evento de referencia se encuentra transformado o realizando otra actividad, posibilitan el uso de más descripciones relacionales tanto en los niños del grupo contextual como en los niños del grupo sustitutivo referencial.

El segundo tipo de tarjetas pudo promover el desligamiento de las propiedades aparentes de los dibujos en los niños de los tres grupos. Si embargo, las diferencias en el uso de descripciones relacionales dependen del grupo experimental. Los niños de los grupos sustitutivo referencial y contextual utilizaron un mayor número de descripciones relacionales en las tarjetas que implicaban sucesión entre eventos que los niños del grupo control. Estos datos permiten suponer que el uso de dibujos que incluyan sucesión espacio temporal entre eventos tanto en los textos escolares, así como en las situaciones didácticas, podría facilitar que los niños hablen, escriban y lean utilizando descripciones relacionales asociados con un dominio funcional más sustancioso y complejo de la lengua.

Para finalizar, es pertinente considerar el desarrollo de estudios sobre estructuración del discurso oral con grupos más numerosos de niños, tomando en cuenta también otros factores probabilizadores de la ejecución verbal en situaciones novedosas o de transferencia. En este sentido, es de particular importancia el estudio de Cohen y Obregón (2001) quienes encontraron relaciones significativas entre indicadores de estimulación escolar, interacción familiar y desempeño en pruebas de inteligencia, con el uso de conectivos ante preguntas semi-estructuradas a partir de la lectura de textos en 243 niños de 9 a 12 años. Asimismo, sería pertinente analizar las características morfológicas y de estructuración cualitativa de

las actividades de expresión oral incluidas en la enseñanza del español y los libros de texto utilizados en las escuelas públicas de la república mexicana.

REFERENCIAS

- Bazán, A. (1998). *Ejecución verbal en pruebas de transferencia como efecto del nivel funcional de entrenamiento*. Tesis de Maestría en Psicología presentada en la UNAM-Iztacala.
- Bazán, A. (1999). La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria pública. En A. Bazán (Comp.), *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada* (págs. 81-92). Ciudad Obregón: ITSON.
- Bazán, A. (2001). MEFLE. *Enseñanza funcional de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria*. Ciudad Obregón: ITSON-CONACYT.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). ¿Hay que enseñar a hablar? En M. Gómez Palacio y A. Martínez (Coord.), *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria: Lecturas* (págs. 35-49). México: Secretaría de Educación Pública.
- Cohen, L. y Obregón F. (2001). El uso de conectivos en la escritura en niños y su relación con la estimulación familiar. *Memorias del XV Congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta*. Estado de México.
- Condemarín, M., Galdames, V., y Medina, A. (1999). *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Madrid: CEPE.
- Cortés, A. y Delgado, U. (2001). Análisis funcional del desarrollo lingüístico. En G. Mares y Y. Guevara (Coord.), *Psicología interconductual. Avances en la investigación básica* (págs. 165-217). México: UNAM, DGAPA.
- Craik, F. I. M. y Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Gómez Palacio, M. (1996). *Español, sugerencias para su enseñanza. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Mares, G. (2000). *La transferencia desde una perspectiva interconductual: Desarrollo de competencias substitutivas*. Tesis de Doctorado presentada en la UNAM, Facultad de Psicología.
- Mares, G., y Bazán, A. (1996). Psicología interconductual y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lecto-escritura. En J. J. Sánchez Sosa, C. Carpio, y R. Díaz-González, E. (Eds.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico* (págs. 69-94). México: UNAM-Sociedad Mexicana de Psicología.
- Mares, G., Guevara, Y. y Rueda, E. (1996). Modificación de referencias orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura. *Revista Interamericana de Psicología*, 30, 189-207.
- Mares, G., Ribes, E. y Rueda, E. (1993). El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. *Revista Sonorense de Psicología*, 1, 32-44.

- Mares, G., Rivas, O. y Bazán, A. (2001). Factores del entrenamiento que incrementan la probabilidad de relacionar lingüísticamente objetos u organismos de manera condicional, causal y funcional. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9, 81-103.
- Mares, G., Rueda, E. y Luna, S. (1991). Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 2, 84-97.
- Mares, G., Rueda, E., Plancarte, P., y Guevara, Y. (1997). Conducta referencial no entrenada: El papel que juega el nivel funcional de entrenamiento en la generalización. *Acta Comportamental*, 5, 199 - 219.
- Moreno, D., Ribes, E., y Martínez, C. (1994). Evaluación experimental de la interacción entre el tipo de pruebas de transferencia y la retroalimentación en una tarea de discriminación condicional bajo aprendizaje observacional. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, 245-286.
- OEA. Organización de los Estados Americanos-SICE. (1998). *Segunda Cumbre de las Américas: Plan de Acción*. SICE.
- Ribes, E. y López F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rueda, E. (1997). *Nivel funcional y ejecución en lectura*. Tesis de Maestría en Psicología presentada en la UNAM-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 en Psicología presentada en la UNAM-Iztacala.