



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
 ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
 I Z T A C A L A

UNIVERSIDAD NACIONAL  
 AUTONOMA DE  
 MEXICO



U.N.A.M. CAMPUS  
 IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS  
 IZTACALA

LENGUAJE REFERENCIAL: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

001  
 31921  
 M3  
 1987-2

REPORTE DE INVESTIGACION

Que para obtener el título de  
 LIC. EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N:

DANIEL MOCTEZUMA NAVARRO

JOSE LUIS GOMEZ GOMEZ



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES:

Por saberlo ser...

A DAVID:

Por ayudarme a ser...

A LILY:

Por ser...

DANIEL

A MARIA DE JESUS:

Por su desinteresado apoyo y  
maravillosa amistad

A ANGEL VERA:

Por su valioso estímulo  
intelectual

A LA UNAM:

Por su invaluable  
aportación social.

DANIEL

A MIS PADRES:

Por su participación y colaboración en  
mi formación personal

A MIS HERMANOS:

Por su comprensión

A MIS MAESTROS:

Que desde niño me formaron  
con sus conocimientos

A quienes con su participación directa o  
indirecta ayudan a la formación de  
profesionistas

A tí que te interesas por quien  
te necesita

JOSE LUIS

I N D I C E

**IZT.** 1000725

RESUMEN .....	1
INTRODUCCION .....	2
METODO .....	23
RESULTADOS .....	35
CONCLUSIONES .....	37
FIGURAS .....	51
TABLAS .....	57
REFERENCIAS .....	60
ANEXO .....	66

Se comparó la ejecución de niños con altos y bajos promedios escolares en tareas de hablante y escucha, a través de un juego de comunicación referencial. 60 niños de educación primaria fueron asignados a las condiciones de hablante y escucha en dos grupos: A y B. El juego consistió en describir y/o elegir una tarjeta de un juego de cinco, cada una de las cuales contenían sujetos, acciones y situaciones diversas. Participaron un niño y un investigador en cada tarea. Los resultados indican que no existen diferencias en la ejecución de ambas tareas entre niños de altos y bajos promedios. Se concluye que el bajo aprovechamiento escolar no se debe exclusivamente a habilidades de comunicación referencial; sin embargo, se anotan observaciones metodológicas y teóricas que dejan abierta la posibilidad a futuras investigaciones.

## INTRODUCCION

En la historia de la psicología han sido grandes las --- preocupaciones sobre la investigación de nuevos y diferentes aspectos del comportamiento humano y animal; sin duda - estas han derivado en una laboriosa y continua investigación científica, con el fin de obtener un conocimiento amplio y preciso del hombre y su comportamiento. Una de estas preocupaciones es el fenómeno lingüístico, pues es considerado como uno de los aspectos fundamentales que diferencian al hombre de los animales; es por ello que el concepto sobre la conducta lingüística ha sido muy diverso, dado que es



un punto en común de diferentes disciplinas científicas. Se <sup>emo</sup>mencionarán brevemente algunas de estas formas de conceptualización de la conducta lingüística que, sin pretender ser exhaustivos, brindan una visión panorámica de dicho fenómeno.

El estudio del lenguaje ha sido tan polémico como antiguo en la historia del hombre. Ya en la India se puede ubicar un interés científico y práctico por el mismo (1500 A. de C.), llegando a profundizar en el conocimiento de la morfología de la lengua. Actualmente se desconocen los principios de esta ciencia del lenguaje o lingüística India. En la antigua Grecia, por el contrario, el estudio del lenguaje se tornó más teórico; surgiendo dos posturas: por un lado, el punto de vista de que las palabras designan los objetos y, por el otro, que dicha designación es totalmente arbitraria. Dicha polémica persiste hasta nuestros días, aunque matizada por las distintas posturas teóricas al respecto (Roca, 1978). B

Lo anterior indica claramente un primer problema en el estudio del lenguaje: su conceptualización. Según Roca (1978), el lenguaje se ha entendido como "... el conjunto de signos articulados por medio de los cuales se comunican las personas de cualquier raza o cultura. En cualquiera de las acepciones...

\* se entiende por lenguaje un conjunto sistemático de signos que permiten un cierto tipo de comunicación. páq. 1". Sin embargo, dicho autor agrega que el lenguaje es arbitrario y está sujeto a cambios en el proceso histórico; por lo que, una definición universalmente aceptada no existe. A pesar de que el concepto de lenguaje no ha sido definido con precisión y claridad, es evidente el interés científico por su estudio.

Existen diversas clasificaciones que intentan explicar cuál es el origen del lenguaje. Una de ellas distingue dos tipos de teorías: 1. Las teológicas o metafísicas, que atribuyen al lenguaje un origen divino y 2. Las genéticas que a su vez, se dividen en biológicas y antropológicas; enfatizando los rasgos comunes entre el hombre y los animales y los específicamente humanos, respectivamente (Roca, 1978). / Otra, considera dos puntos opuestos en el estudio del lenguaje: el primero, hace referencia a una dotación genética del individuo que le permite desarrollarlo; en tanto, el segundo hace referencia a la influencia del medio ambiente en su adquisición (Kantor, 1977). Se indicarán brevemente algunas teorías representativas en el estudio del lenguaje y que se enmarcan dentro de las clasificaciones mencionadas.

/Un aspecto en el estudio del lenguaje ha sido enfocado - a sus fundamentos biológicos. En este sentido, el desarrollo lingüístico se encuentra determinado por un período crítico de maduración orgánica (Lenneberg, 1975; Javelly, 1979; Richelle, 1978)./

Lenneberg (1975) menciona que más que buscar las causas del desarrollo lingüístico, hay que considerar a la maduración (que incluye el desarrollo y crecimiento) como una sucesión de etapas altamente inestables, hasta una etapa de estabilidad relativa. El período crítico (o disposición para el lenguaje) es un ejemplo de esos estados de desequilibrio, Además, coincide con la maduración final (en términos estructurales, funcionales y bioquímicos) del cerebro humano (Javelly, 1979). Se considera que este período crítico de disponibilidad para el lenguaje, tiene su fin aproximadamente entre los 5 y 6 años en condiciones normales, o hasta los 10 años, después de lo cual el cerebro puede perder la plasticidad funcional necesaria. Es por esto, que el lenguaje aparece normalmente en los niños en períodos cronológicos muy semejantes y en etapas de desarrollo bastante regulares (Richelle, 1978).

Lenneberg (1975) considera al lenguaje, como la manifestación de tendencias cognitivas específicas de la especie, esto es,

las particularidades biológicas determinan un modo específico de cognición de la cual el lenguaje es una consecuencia. De esta forma, la cognición que subyace al lenguaje es una adaptación de un proceso de categorización y extracción de semejanzas; las palabras representan dichos procesos de categorización. La maduración lleva a los procesos cognitivos a un estado denominado como disposición para el lenguaje o período crítico.

En este enfoque el concepto central en la explicación del desarrollo lingüístico es la maduración. Sin embargo, los sistemas reactivos del individuo no son los únicos responsables del desarrollo lingüístico. Esto es, se reconoce que la estructura y funcionamiento del organismo como sistema reactivo, juega un papel importante en el desarrollo del lenguaje, pero evidentemente, no agota tal explicación.

Otro intento por explicar la conducta lingüística ha sido enfocado a las capacidades innatas y de índole universal del hombre en el desarrollo del lenguaje. Esta postura ha sido denominada nativista, ya que resalta el carácter innato del lenguaje, mencionando que existe una forma general del lenguaje humano y sus proposiciones son generalizables a todas las lenguas (Richelle, 1978).

7

Esta teoría supone que el hablante conoce las reglas gramaticales de la lengua, de tal manera que, los contactos que tiene el niño con el medio ambiente resultan irrelevantes (Chomsky, 1979). El concepto básico para esta teoría resulta ser la "competencia" lingüística, que difiere esencialmente de la "ejecución" o actos de palabra, y que se refiere a las "capacidades innatas" lingüísticas del sujeto, a través de la cual adquiere el lenguaje. León(1977) resume esta postura diciendo "La mente no es una tabula rasa, sino más bien el niño ya tiene construída en su mente la forma de la lengua antes de que aprenda a hablar. El niño dispone de una gramática universal, por decirlo así programada en su cerebro como parte de su herencia genética. El niño nace con un conocimiento perfecto de la gramática universal, esto es, un esquema fijo que usa al adquirir la lengua. pág. 25"

Enmarcado por la línea de Chomsky que acabamos de describir, surge un planteamiento alternativo propuesto por Brown (1973), en el sentido de que si bien <sup>dice que</sup> los niños construyen reglas gramaticales de acuerdo a la lógica de la sintáxis, existen evidencias de un proceso de imitación y memorización a partir de lo que escuchan. Propone la existencia de un paralelismo entre la construcción de reglas y los significados expresados en ellas (Javelly, 1979).

Si bien la postura nativista ha inquietado a los estudiosos del lenguaje, no aporta elementos suficientes para un análisis psicológico, ya que como dice Mayer (1978) en un análisis sobre la estructura de memoria de frases "...aunque el concepto de estructura profunda ha sido útil para los psicólogos, la teoría particular de que la frase medular representa el significado de una oración se basa en el análisis lógico o lingüístico más bien en el estudio psicológico. pág. 126"

Otra línea de investigación enfatiza la función que tiene el lenguaje en el desarrollo del conocimiento. Según Schaff (1975), los actos de conocimiento dependen en gran medida de los modelos sociales y el lenguaje como producto social es un reflejo de la realidad natural, principalmente por el lenguaje, pues este le proporciona formas particulares de visión de la realidad objetiva. Esta idea viene a ser puntualizada en las hipótesis de Sapir y Whorf, sobre la relatividad lingüística, en la cual se postula que la comprensión y las acciones sobre el mundo real se ven controladas por la estructura y semántica del lenguaje. De esta forma, se derivan dos ideas fundamentales: la primera, nos dice que la educación y el pensamiento provienen del lenguaje como producto social, por lo que este es una forma de aprehensión del mundo circundante; y la segunda, nos dice que la aprehensión del mundo es diferente debido a las

diferencias entre los sistemas lingüísticos (Schaff, 1975).

## Conclusiones

Resulta evidente en los párrafos anteriores, la diversidad de enfoques que han abordado el fenómeno de la conducta lingüística. Cada uno de ellos ha parcializado el análisis del fenómeno dado su interés hacia aspectos particulares tales como la maduración, el innatismo o los factores sociales; que por si solos no explican la conducta lingüística. Hay que reconocer que los enfoques maduracional y social aportan algunos lineamientos importantes respecto al análisis del lenguaje; ya que rescatan por una parte, los sistemas reactivos (nivel biológico) como factor disposicional para el desarrollo lingüístico, y por otra, el carácter convencional (social) de los sistemas lingüísticos. Sin embargo, ninguno de estos enfoques aborda el lenguaje como una interacción conductual. Por su parte, el innatismo tiene las desventajas de seguir manteniendo la dicotomía innato-adquirido y realizar análisis formales de productos acabados del desarrollo y conferirles un papel en el origen del lenguaje (Richelle, 1978).

El propósito de mencionar lo hasta aquí expuesto, ha sido mostrar una breve reseña de algunos estudios sobre el comportamiento lingüístico que por una parte, ilustran la forma tan diversificada de análisis de dicho fenómeno y por otra, permite enmarcar las diferencias en su análisis con respecto al marco teórico en que se basa el presente estudio y que a continuación se describe.

El lenguaje desde el punto de vista del condicionamiento, ha sido abordado por tres modelos; el condicionamiento clásico (Pavlov, Osgood y Mowrer), el condicionamiento operante (Skinner) y la combinación de ambos (Staats y Staats). Dado que estos modelos ya han sido tratados por Ribes (1984), aquí solamente se mencionará a Skinner como el antecedente directo a la formulación del marco teórico del presente estudio.

Skinner (1981) propone el concepto de "conducta verbal" en contraposición a los de "lengua" o "lingüística", los cuales han sido referidos a las prácticas de una comunidad lingüística más que a la conducta individual de sus miembros. La definición de dicho concepto enfatiza la conducta del hablante como reforzada por la mediación de otras personas (el oyente). El episodio verbal total lo conforman las conductas del oyente y del hablante, debiendo analizarse dicho episodio a través de la conducta del hablante. Skinner considera que para llegar a una adecuada comprensión del comportamiento verbal es necesario predecir la ocurrencia del mismo, para posteriormente, producir y controlar dicha conducta alterando las condiciones en las que ocurre.

La formulación de Skinner intenta salvar las limitaciones tradicionales acerca del análisis lingüístico que han



enfatisado entidades explicativas hipotéticas tales como "idea", "significado", "información", etc., las cuales según Skinner no han permitido llevar a cabo un análisis funcional de este fenómeno. Estas consideraciones llevan a Skinner a rechazar la explicación del lenguaje en términos del significado, proponiendo en consecuencia que el análisis debe ser dirigido primeramente a la descripción o forma en la que se presenta dicho aspecto de la conducta humana, para en un segundo momento, proceder a la fase explicativa que permita deslindar las condiciones relevantes, las variables de las que es función y sus características dinámicas, con lo que la explicación del episodio verbal se completa. De esta forma, la predicción y el control de la conducta verbal vienen a ser la finalidad última de dicho análisis (Skinner, 1981).

A partir de la formulación de Skinner sobre la conducta verbal se han realizado estudios que intentan aplicar dichos lineamientos en el análisis de la aparición y principio del lenguaje. Uno de los representantes de este intento es Bijou(1978), el cual analiza el desarrollo de la conducta verbal como un proceso que se inicia con estímulos discriminativos de parte de la madre (proximidad, afecto, atención), pasando por vocalizaciones del niño que son reforzadas diferencialmente hasta lograr secuencias más largas y eslabonadas por el proceso de encadenamiento. Este investigador

*Bijou*

enfatisa la estrecha relación entre el lenguaje y el desarrollo motor, debido a la maduración y a la susceptibilidad a las consecuencias de estímulo (Bijou, 1978).

El análisis del comportamiento verbal realizado por Bijou, ejemplifica los supuestos en los que se basa un análisis operante de este tipo de conducta. Esto es, el análisis enmarca dos aspectos fundamentales en el condicionamiento operante: la contingencia y el reforzamiento.

*del con-  
verbalizac  
lizado  
por Bijou*

El concepto de contingencia ha sido considerado por Skinner como contiguidad y dependencia en su definición del condicionamiento; en tanto, el reforzamiento es probabilizado en términos de la ocurrencia de la respuesta en el futuro, más que en términos dependientes o contingentes. Esta discordancia lleva a Ribes (1982) a realizar una reconceptualización de dichos términos. Esto es, propone que una conceptualización de la contingencia debe describir la interdependencia de la conducta con las condiciones medioambientales, más que relaciones causales o lineales entre estímulos y respuestas: pasándose a describir "mediaciones funcionales" específicas incluídas en una interacción. En este punto, la contingencia es reconceptualizada como una forma particular de organización de las mediaciones incluídas en una interacción, en tanto que la mediación se define por la descripción de la forma en

*Revisar*

que son organizados dichos sistemas de contingencias. /

A partir de la reconceptualización de la contingencia y la mediación cabe mencionar que existen dos formas cualitativamente diferentes de esta última a lo largo del continuo interconductual. La primera de ellas es llamada "mediación directa" y describe relaciones contingenciales entre eventos estímulo y propiedades funcionales de los sistemas reactivos del organismo. Esto es, el organismo entra en contacto con propiedades físico-químicas de los eventos, definiéndose de esta manera a las interacciones biológicas. Este sistema de contingencias evoluciona a otras más complejas, pasando a realizar funciones contextuales, suplementarias y selectoras. Cada una de ellas incluye las mediaciones implicadas en las anteriores, más que excluirse. En la descripción funcional de dichos campos de contingencias el organismo juega un papel fundamental (Ribes, 1982).

→ Las etapas funcionales que se han mencionado son fundamentales en el establecimiento del segundo tipo de mediación llamado "substitutivo". En las anteriores funciones existe cierta independencia entre las propiedades funcionales de los estímulos y sus dimensiones físicas concretas. Conforme el sistema de contingencia implicado va desligándose respecto a las propiedades físicas de los estímulos, se asciende paulatinamente a formas superiores de mediación. Cuando el

organismo llega a desligarse de dichas condiciones, se habla de una substitución de dichos eventos a través de respuestas convencionales llamadas "sistemas reactivos sociales o convencionales", de esta forma, la mediación substitutiva define un desligamiento funcional respecto de las contingencias concretas. Este sistema de contingencias caracteriza a las conductas lingüística y simbólica (Ribes, 1982) . 4

Una vez caracterizada la conducta lingüística como interacciones mediadas por eventos de estímulo substitutivos, se pasará a delimitar las conductas lingüísticas referenciales. →

Kantor (1977) considera referencial el lenguaje en tanto que la respuesta de un individuo está sujeta a dos instancias: la primera se refiere a la respuesta hacia el evento estímulo en términos de sus características físicas (estímulo de ajuste) y la segunda, la respuesta de un individuo hacia la referencia de dicho estímulo de ajuste (estímulo auxiliar). Estas dos instancias comprenden lo que Kantor llama campo biestimulativo. De esta manera, el estímulo de ajuste es llamado referente, el individuo que responde a dicho estímulo referidor y el individuo que hace las veces de estímulo auxiliar el referido. La interacción de estos factores da por resultado un lenguaje referencial. La substitución referencial es una característica básicamente humana de interacción, que comprende tres aspectos:

las respuestas de los individuos involucrados en la interacción están reguladas por un sistema reactivo convencional; la función de respuesta que incluye dos individuos o dos respuestas en tiempos diferentes y un sistema de contingencias que dependen de una convención social (Ribes, 1984).

Esta función por tanto, es posible solo en la medida que los sistemas de contingencia relacionados con las propiedades concretas de los eventos son transformados a través de sistemas de contingencia convencional que están relacionados con formas particulares de interacción social respecto a los eventos (Ribes, 1984). Existen cuatro tipos de mediación referencial que dependen de la estructuración de los sistemas de contingencia implicados y del desligamiento espacio-temporal de los eventos: 1. Referencia de eventos independientes, 2. Referencia del referido, 3. Referencia del referidor y 4. Autoreferencia.

Es importante subrayar en este punto que si bien desde una teoría de campo interconductual, la mediación tiene un papel fundamental; dicha mediación tiene una conceptualización cualitativamente diferente a otro tipo de mediaciones implicadas en otras teorías. Por ejemplo, aunque Skinner (1981) en su definición de conducta verbal menciona que la conducta del hablante está reforzada por la mediación de otras personas (el oyente), dicha mediación no es otra que la contingencia

establecida linealmente en la relación hablante-escucha, dado que se da por sentado la existencia del escucha en dicha relación, sin considerar necesariamente las interacciones recíprocas que establecen un sistema de contingencias particular en la relación.

Vigotsky (1977) y Luria (1982) establecen igualmente una función mediadora por el lenguaje. En este sentido, se considera que la función del lenguaje es la comunicación y el intercambio social derivada de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo, por lo que, el lenguaje humano se convierte en un sistema mediatizador en el logro de dicha función. De esta forma, las palabras no se conceptualizan en su referencia a los objetos o eventos únicamente, sino a una clase de objetos o eventos, lo cual representa una generalización. Dicha generalización constituye la esencia del significado de las palabras, por lo que el significado se convierte en la unidad de análisis para la comprensión del lenguaje y el pensamiento (Vigotsky, 1977).

Siguiendo la línea marcada por Vigotsky, Luria (1982) establece la función organizadora y reguladora del lenguaje sobre la conducta, a través de estadios que subordinan progresivamente la conducta a dicha función. En este sentido, el control autónomo del sujeto hacia su propio comportamiento

se debe a un proceso de socialización, dado el carácter que como producto social tiene el lenguaje. Las investigaciones de Luria establecen que el lenguaje lleva al individuo de un estado de experiencia sensorial directa a un estado en que la percepción y la memoria adquieren características generalizadoras, de abstracción y de categorización (Miller y Rohr, 1980). ↓

*1980*  
*1980*  
*1980*  
*1980*  
*1980*

Las investigaciones de Vigotsky y Luria son de vital importancia para la explicación de la función mediadora del lenguaje, sin embargo, subyacen a una concepción en que la unidad de análisis se basa en un producto acabado de desarrollo, como lo es la "significación" de las palabras. Por su parte, la teoría interconductual se interesa básicamente por explicar la función mediadora del lenguaje por el desarrollo evolutivo de formas de interacción del organismo con el medioambiente. Describe la mediación en términos de los cambios cualitativos que se desarrollan a través de dichas interacciones y del desligamiento progresivo de los eventos estímulo concretos hacia sistemas reactivos que substituyen dichos eventos y que son establecidos socialmente (convenciones) por medio de la conducta lingüística.

El comportamiento lingüístico ha sido un aspecto que los distintos enfoques revisados hasta aquí, consideran como el

eje central en el que se diferencian cualitativamente las conductas animal y humana . Asimismo, dicha conducta considerada como sistemas de interacción mediados substitutivamente se encuentra estrechamente relacionada con una forma de interacción social llamada educación formal o escuela. Esta relación parece obvia en tanto que la educación formal al igual que otras formas particulares de interacción social humana son posibles merced a la propiedad mediacional del comportamiento lingüístico. En este sentido, diversos estudios han tratado de estudiar las relaciones existentes entre la conducta lingüística y el proceso enseñanza-aprendizaje a nivel escolarizado, así como su posible influencia en una forma de interacción particular llamada "problemas de aprendizaje".

Algunos autores han tratado de delimitar aquellos comportamientos que se producen frecuentemente en el salón de clase como escenario del proceso enseñanza-aprendizaje, destacando el papel fundamental de la conducta lingüística en dicho proceso (Jarolimek, 1979; Prieto, 1983; Blumming, 1977; y Pellicer, 1983). Amidon y Flanders (1967) investigaron la interacción verbal entre maestro-alumno y encontraron que dos terceras partes del tiempo utilizado en el salón de clases, el maestro es el que habla. Esto es, el maestro ejerce el control de la comunicación, distribuyendo inequitativamente la palabra (Pellicer , 1983). El uso de la palabra como sustituto de



las experiencias ha sido fuertemente criticado por Prieto (1983), ya que la incapacidad para contextualizar las experiencias transmitidas a través de ella, permite un abuso del lenguaje que es de baja referencialidad para la audiencia. Este abuso del lenguaje, ha llevado a que en el salón de clase el maestro cometa el error de repetir constantemente los mismos conceptos (Blumming, 1977). A pesar de esto, el método más frecuentemente usado en el proceso enseñanza-aprendizaje es el expositivo, combinado con otros tales como la orden, la instrucción, la exhortación, etc., (Prieto, 1983). Algunas actividades alternativas a estos métodos y una clasificación de conductas que pueden ser útiles en el aprendizaje escolarizado, incluyendo relaciones temporales y "claridad" en el lenguaje, han sido propuestos por Jarolimek (1979) y Blumming (1977).

Un aspecto siempre inquietante para todas aquellas ramas del conocimiento que tienen relación directa con el proceso enseñanza-aprendizaje, ha sido el problema del bajo rendimiento escolar o problemas de aprendizaje. En este sentido, Viesca (1981) ha abordado algunas líneas de reflexión respecto a este problema, que se derivan de la experiencia educativa en México. Esta investigadora destaca la insuficiencia y parcialidad con que se ha estudiado el bajo aprovechamiento escolar, ya que las investigaciones al

respecto han seleccionado de manera incompleta y poco relevante las variables implicadas (en el ámbito extraescolar: el nivel socioeconómico y cultural, familia, trabajo; en tanto que en el ámbito escolar: las características de la institución, del maestro, de los procedimientos y de los alumnos). Esta insuficiencia conlleva una dificultad para lograr determinar cuáles de ellas son relevantes, debido a la causalidad compleja del fenómeno. Asimismo, la noción de "aprovechamiento" y "rendimiento" enfatiza la atención prestada a la "eficiencia de los resultados" más que al proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que las variables investigadas no son determinantes por si solas, sino en su relación con las demás (Viesca, 1981).

Respecto de algunas relaciones estudiadas en cuanto a los problemas de aprendizaje se encuentran algunos estudios que destacan: la facilidad verbal (Donofrio, 1977); la no utilización de palabras nuevas o de baja frecuencia (Newman, 1979); la relación entre déficits perceptuales y aprendizaje académico (Miller y Rohr, 1980) y los efectos de las instrucciones en la conducta verbal de los sujetos (Lovitt y Smith, 1972).

Es evidente que los problemas de aprendizaje han sido abordados desde perspectivas teórico-metodológicas bastante diversas. Sin embargo, algunas investigaciones han

destacado el papel mediador del lenguaje en la explicación y solución de dichos problemas. Richman (1978) considera que algunas incapacidades de lectura son debidas a déficits en los procesos de mediación verbal, aunque en su análisis de la mediación se basa en constructos hipotéticos de "deficiencias cognitivas". Una recopilación de estudios en relación a los déficits perceptuales y su relación con los problemas de aprendizaje basados en la hipótesis de mediación verbal se encuentra en Miller y Rohr (1980).

Las investigaciones mencionadas, a pesar de estudiar ciertas variables y relaciones implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, no realizan un tipo de análisis basado en una concepción de campo interconductual, ni en los procesos referenciales característicos del comportamiento lingüístico. Algunos estudios, sin embargo, han realizado análisis paramétricos respecto al lenguaje referencial. Un método para el estudio del lenguaje referencial ha sido expuesto por Asher (1979), Rosenberg (1972), Whitehurst y Sonnenschein (1978) y Ironsmith y Whitehurst (1978); a partir del cual se han estudiado parámetros tales como, la edad del modelo y las características del mensaje (Sonnenschein y Whitehurst, 1980); las habilidades del escucha como retroalimentación al hablante en el mejoramiento de mensajes referenciales (Cosgrove y Patterson, 1977), entre otros.

Este método a realizado análisis basados en medidas como el número de errores y aciertos, el número de preguntas, el número de atributos, etc.

El presente estudio se basa en dicho método, aunque ensaya un tipo de medidas diferente que intenta ser más cualitativo y que se genera de una concepción que considera a la conducta lingüística más que como una respuesta, como una interacción. Este tipo de medida más que oponerse a las anteriormente usadas, se complementan. Además, este tipo de medida obedece por un lado, a la concepción teórica subyacente y por otro, a la sensibilidad que estas medidas pueden presentar en un estudio comparativo con niños de altos y bajos promedios escolares.

El presente estudio tiene como finalidad comparar niños de altos y bajos promedios escolares, en la ejecución de una tarea referencial. Resulta interesante la comparación si consideramos que el proceso educativo formal se realiza por medio del discurso y el ejemplo; donde el discurso implica poner en contacto al educando con situaciones y eventos que no están presentes, obviamente a través de morfologías lingüísticas convencionales, mientras que en el ejemplo, aunque se utilizan morfologías convencionales, el contacto es directo con eventos y situaciones presentes.

Resulta evidente que un estudio comparativo entre niños de altos y bajos promedios, permitirá a mediano plazo dilucidar algunos parámetros que generan el bajo rendimiento escolar. Por otro lado, tiene un carácter exploratorio dado que intenta describir y proponer algunos parámetros que tengan relevancia en la relación entre el lenguaje referencial y la adquisición de repertorios conductuales que se exigen en la escuela primaria, basandose en categorías analíticas más que cuantitativas.

## M E T O D O

### SUJETOS

Se utilizaron 60 niños de escuela primaria, divididos de la siguiente manera: 20 de primer grado, 20 de segundo y 20 de tercero. De los 20 niños de cada grado, 10 fueron asignados en la condición de hablantes (H) y 10 en la de escuchas (E). A su vez, estos 10 se clasificaron en 5 hablantes o escuchas con promedio alto (HA-EA) y 5 hablantes o escuchas con promedio bajo (HB-EB) Véase Tabla 1.

La clasificación de los niños como hablantes y escuchas con promedio alto (Grupo A) y promedio bajo (Grupo B), fue realizada en base al promedio escolar que tenían los

niños a partir del primer grado hasta el año en curso. Para el promedio alto se consideró el puntaje académico de 9 o 10 y para el bajo el 6 o 7. En el caso de los niños de primer grado, el criterio fue la observación realizada por el profesor, acerca del rendimiento actual del niño en la escuela (este criterio fue tomado debido a que los niños de primer grado no tenían todavía calificaciones sobre su rendimiento académico).

#### SITUACION DEL ESTUDIO

El estudio fue realizado en la Escuela Primaria Federal "Las Américas", ubicada en el Fraccionamiento Las Américas, Naucalpan de Juárez, Estado de México. Las sesiones se llevaron a cabo en un salón de clases que contenía todos los objetos de un salón común, en el cual solamente se encontraban el niño, el experimentador y el registrador.

#### MATERIAL

Se utilizó una grabadora, cronómetro, hojas de registro, lápices y 12 pares de juegos de tarjetas.

P R I M E R O	Grupo A	Tarea de Hablante	5 sujetos	
		Tarea de Escucha	5 sujetos	
	Grupo B	Tarea de Hablante	5 sujetos	
		Tarea de Escucha	5 sujetos	
	S E G U N D O	Grupo A	Tarea de Hablante	5 sujetos
			Tarea de Escucha	5 sujetos
Grupo B		Tarea de Hablante	5 sujetos	
		Tarea de Escucha	5 sujetos	
T E R C E R O		Grupo A	Tarea de Hablante	5 sujetos
			Tarea de Escucha	5 sujetos
	Grupo B	Tarea de Hablante	5 sujetos	
		Tarea de Escucha	5 sujetos	

TABLA 1. Presentación de las condiciones y de los sujetos en el estudio.

## P R O C E D I M I E N T O

Cada niño fue sometido a una sola sesión ya que solamente podían participar como hablantes del grupo A o B, o bien, como escuchas del grupo A o B. Se describe a continuación el procedimiento específico para cada tarea.

### H A B L A N T E S

En esta condición, se instruyó al niño acerca de las características del juego, mencionándole que si no entendía la instrucción, o bien, tenía dudas sobre el desarrollo del juego, podía realizar las preguntas necesarias. Posteriormente, se le presentaba al niño un juego de 5 tarjetas, de las cuales sólo una de ellas se encontraba marcada con un "clip", asimismo un juego de tarjetas idénticas era proporcionado al adulto (investigador). Se le decía al niño que debía describir al adulto dicha tarjeta, con el fin de que éste pudiera elegir la correcta dentro del juego de 5 que tenía. Por otro lado, dado que no había nada sobre la mesa que pudiera impedir ver las tarjetas, se le decía al niño que no dejara ver la tarjeta y que no enseñara o señalara la correcta.

Se le presentaron al niño una serie de ~~12~~ juegos de 5 tarjetas



cada uno, que contenían como elementos pertinentes:

a) la acción desarrollada por los personajes de las tarjetas, b) el tipo y número de personajes incluidos y c) la situación en la que se desarrollaba la acción.

Cada ensayo de presentación tenían una duración máxima de 90 segundos.

Después de la descripción que hacía el niño, el adulto contestaba "es esta" y si no era la correcta, procedía a pedir más información diciendo "dime otra cosa" o "dime más", con el fin de que el niño mencionara alguna característica diferencial de la tarjeta. Una vez hecha la descripción correcta por el niño, así como la elección correcta por el adulto, se pasaba sucesivamente al siguiente juego de tarjetas hasta terminar con el último. Los juegos de tarjetas se presentaban de manera aleatoria para todos los niños.

A continuación se presentan los mensajes referenciales definidos por los investigadores para esta tarea:

1. Una niña, prepara la comida, en la estufa.
2. Dos niños, con una mochila (o violín), caminando por la calle.
3. Dos niñas, caminan por la calle, con un períco.

4. Una niña, corriendo y un León.
5. Una niña y un niño, cayéndose, en la calle
6. Una niña y un niño, riendose, en el jardín de su casa
7. Un niño y una niña, platican, en la calle.
8. Una señora lavando trastes, mira a una niña, que va caminando.
9. Una niña, sentada en su cama, enojada.
10. Una niña enojada, mira a un niño, que corre en la calle
11. Dos niñas, cargando unas cajas y entrando en su casa.
12. Una niña, llorando, arriba de un árbol.

#### E S C U C H A S

En este caso, se procedía de la siguiente manera: Se le daban instrucciones previas al niño acerca de las características del juego, mencionándole que podía hacer todas las preguntas que deseara cuando tuviera alguna duda. Posteriormente, se le decía al niño que el adulto describiría una de las tarjetas que tenía en la mesa y él tenía que escoger, según la descripción, la tarjeta correcta del juego de 5. En el caso de que el niño hiciera preguntas, el adulto solamente volvía a repetir la descripción completa de la tarjeta. Una vez elegida la tarjeta correcta se pasaba sucesivamente al siguiente juego de tarjetas en forma aleatoria, hasta terminar con el último juego. De la misma manera que con

los hablantes, la duración del ensayo fue de 90 segundos como máximo.

A continuación se presentan los mensajes referenciales definidos para esta tarea:

1. Tres niños, parados, con una pelota.
2. Un niño, en la lluvia, viendo hacia arriba.
3. Dos brujitas, volando, sobre un parque.
4. Una brujita, corriendo, tras de una niña.
5. Un niño, baja las escaleras corriendo, mientras su mamá lo mira.
6. Dos niños y dos niñas, riendose, en el parque.
7. Un niño y una niña, se miran a la cara, enojados.
8. Dos niños, frente al televisor, gritando.
9. Una niña, mira al niño, que va corriendo hacia su casa.
10. Un niño y una niña, platican, cuando se acercan dos niñas.
11. Una niña, mira a dos señores, que lloran en medio de un charco.
12. Dos niñas, riendose, frente a una ventana.

Cabe mencionar que previamente se corrió un estudio piloto en esa misma escuela pero con niños de cuarto grado. No

obstante que estos datos no se incluyen en el presente análisis, dicho estudio fue de gran importancia y utilidad metodológica para el desarrollo del presente.

## CATEGORIAS ANALITICAS

Los experimentos que se derivaron de la concepción de conducta verbal de Skinner (1981), utilizaron el mismo análisis de datos de los estudios de conducta animal centrados en la tasa y frecuencia de respuestas verbales (Greenspoon, 1955 y Kapostins, 1963). El análisis que se pretendió aquí, se basa en categorías que permiten considerar el carácter biestimulativo del lenguaje (Kantor, 1977), por lo que los elementos de las categorías son los siguientes:

### 1. PERTINENCIA TEMATICA

Esta categoría se refiere a aquella referencia que enfatiza el tipo y número de sujetos presentes en la tarjeta, la acción y la situación en la que se desarrolla. Por tanto, la pertinencia temática era considerada a partir de la referencia de uno o todos estos elementos.

### 2. DIFERENCIALIDAD

Donde la referencia de uno o varios elementos de la tarjeta

permiten al escucha hacer contacto con características únicas y particulares de la tarjeta correcta, que no contienen las otras.

### 3. CARACTERISTICAS NO CONTENIDAS

Se refiere a que la referencia de las características dadas por el hablante no se encuentran presentes en la tarjeta, esto es, los atributos mencionados no son evidentes en la tarjeta, tales como estados emocionales o afectivos. Se mencionará a continuación las categorías utilizadas para cada una de las condiciones.

#### HABLANTES

Para el análisis de la tarea de hablante se utilizaron 5 categorías, basadas en la posibilidad descriptiva del hablante (niño):

1. C Ø T P. Referencia con contenido no diferencial temáticamente pertinente.

Se refiere a la referencia de atributos pertinentes al tema de la tarjeta contenidos (presentes) en ella, pero que no son diferenciales. Esto es, no permiten al escucha diferenciar una tarjeta de las otras.

2. C Ø T Ø. Referencia con contenido no diferencial y temáticamente no pertinente.

Se refiere a la referencia de atributos no pertinentes al tema de la tarjeta y que no permiten diferenciar una tarjeta de otra, aunque estén contenidas en ella.

3. Ø Ø T Ø. Referencia no contenida, no diferencial y temáticamente no pertinente.

Se refiere a la referencia de atributos no contenidos, no diferenciales y temáticamente no pertinentes. Por ejemplo, interpretaciones "emocionales" o "afectivas" acerca de la acción, situación y/o personajes de las tarjetas.

4. C D T Ø. Referencia con contenido diferencial temáticamente no pertinente.

Se refiere a la referencia de atributos contenidos en la tarjeta, que permiten al escucha diferenciar una tarjeta de las otras, aunque no se refieran al tema.

5. C D T P. Referencia con contenido diferencial temáticamente pertinente.

Se refiere a la referencia de atributos contenidos en la tarjeta, que permiten al escucha diferenciar una tarjeta de las otras y que son relevantes al tema. Esto es, el niño refiere los personajes, acciones y situaciones en

la que se desarrolla la acción, permitiendo al escucha llevar a cabo una elección correcta.

### ESCUCHAS

En este caso las categorías analíticas fueron basadas en términos de las posibilidades de elección del escucha (niño). Considerando que las referencias del hablante (investigador) son completas; esto es, refieren atributos contenidos en la tarjeta, son diferenciales y temáticamente pertinentes (lo cual incluye el tipo y número de personajes, la acción y la situación en la que se desarrolla), cabría esperarse que el escucha hiciera contacto directo con la tarjeta correcta (esto es, a la primera oportunidad); sin embargo, esta no era la única posibilidad, por lo que se clasificaron 4 casos de elección.

#### 1. Elección tipo A.

Este tipo de elección se refiere a que la tarjeta elegida contiene el tipo y número de sujetos presentes en la tarjeta, la acción y la situación de la misma, descritos en la referencia del hablante.

#### 2. Elección tipo B.

Cuando la tarjeta elegida contenía solamente dos de las

características (personajes, acción o situación) relevantes en la referencia del hablante.

### 3. Elección tipo C.

Cuando la tarjeta elegida contenía solamente una de las características (personajes, acción o situación) relevantes en la referencia del hablante.

### 4. Elección tipo D.

Cuando la tarjeta elegida no contenía ninguna de las características relevantes, contenidas en la referencia del hablante.

## TIPO DE DATOS

### HABLANTES

En este caso, un episodio referencial era considerado como todas aquellas relaciones (interacciones) que se establecen bajo el control de un juego de tarjetas. De esta manera, un episodio referencial podría ser analizado con el número de categorías analíticas necesarias. Esto es, cada episodio contiene diferentes segmentos lingüísticos correspondientes a una o varias categorías.



## ESCUCHAS

En este caso, al igual que el anterior, un episodio referencial se constituía desde el momento en que el hablante comenzaba su referencia, hasta que se obtenía una elección correcta por parte del escucha. De esta manera, podría tenerse en un sólo episodio, diferentes categorías de elección.

## R E S U L T A D O S .

### HABLANTES

La figura 1, muestra que los niños de alto promedio (grupo A) de los tres grados escolares presentan una tendencia a dar descripciones no diferenciales de las tarjetas. Esta tendencia disminuye a través de los grados, sin embargo, las descripciones diferenciales se mantienen a un nivel muy parejo para los tres grados escolares.

Los niños de bajos promedios (grupo B) presentan la misma tendencia que el grupo A, sin embargo, las categorías con "contenido no diferencial temáticamente pertinente" (CØTP) y con "contenido diferencial temáticamente

pertinente" (CDTP), presentan una frecuencia mayor que el grupo A, excepto los de primer grado del grupo B.

Para ambos grupos, la frecuencia absoluta de los tres grados escolares indican que, independientemente del grado, se presenta una frecuencia mayor para las descripciones no diferenciales que para las diferenciales (fig. 2).

Considerando las categorías  $C\emptyset TP$  y  $C\emptyset T\emptyset$  como una descripción no diferencial únicamente ( $\emptyset$ ), y las categorías  $CDT\emptyset$  y  $CDTP$  como una descripción diferencial (D), al sumarlas respectivamente se observa una frecuencia mayor en la primera que en la segunda. Mientras que para la categoría "no contenida, no diferencial y temáticamente no pertinente" ( $C\emptyset T\emptyset$ ), se presenta una frecuencia muy baja en relación a las otras (fig. 3).

#### ESCUCHAS

La figura 4, muestra que los niños del grupo A en los tres grados escolares presentan una tendencia a elegir la tarjeta correcta, que contiene los tres atributos relevantes, después la que contiene dos, uno sólo y por último la que no contiene ninguno de los atributos; disminuyendo esta tendencia conforme aumenta el grado escolar.

Los niños del grupo B presentan la misma tendencia que los de altos promedios aunque con una mayor frecuencia, en las elecciones tipo B, C y D. (fig. 5)

La figura 6, muestra el número total de respuestas para ambos grupos, independientemente de las categorías, tipo de lección y del grado escolar. Se observa que en la condición de hablante, ambos grupos tienen un nivel muy parejo de respuestas. En tanto, la condición de escucha presenta la misma característica, aunque el grupo A se encuentra ligeramente por debajo del B.

#### C O N C L U S I O N E S

Los resultados obtenidos indican que no existen diferencias en la ejecución de la tarea de comunicación referencial, entre el grupo A y B., tanto para la tarea de hablante como para la de escucha.

Los resultados de la tarea de hablante indican que independientemente del grado escolar, se presentó una frecuencia mayor de referencias no diferenciales que diferenciales en ambos grupos. Estos datos son opuestos a los de Hermosillo (1984) con sujetos esquizofrénicos, en donde se usan medidas similares, ya que estos realizan más descripciones diferenciales y mantienen

un nivel de no diferenciales. En tanto, los resultados de la tarea de escucha indican que no existe diferencia en la ejecución de ambos grupos, ya que tienden a elegir la tarjeta correcta, disminuyendo esta tendencia conforme disminuyen los atributos diferenciales. Ambos grupos eligieron finalmente la tarjeta correcta el 100 % de los ensayos.

Aunque estos datos parecen indicar que el bajo rendimiento escolar no es debido a diferencias de habilidades de comunicación referencial entre niños con altos y bajos promedios escolares, esta conclusión no es definitiva ya que hay que tomar en cuenta los planteamientos siguientes. \* Primeramente se tratará de deslindar aquellos elementos metodológicos que pudieron incidir en estos resultados y posteriormente, retomar algunas cuestiones pertinentes a las categorías empleadas y su relación con la teoría esbozada en la introducción.

En el caso de la tarea de hablante, el hecho de que las referencias diferenciales muestran una frecuencia muy cercana a las no diferenciales resulta contradictorio ya que, sería admitir que por cada descripción no diferencial el niño da otra diferencial. Este resultado parece explicarse por el procedimiento seguido en esta tarea, ya que las características relevantes de la tarjeta correcta que el niño tenía que referir

estaban ya definidas por los investigadores, por lo que cualquier referencia dada, que no las incluyera, ocasionaba que el escucha (investigador) realizara preguntas, con el fin de lograr que el niño las mencionara en su referencia. Este procedimiento restringía la referencia a ciertas especificidades, forzándose así un determinado tipo de lenguaje referencial, que por lo regular trataba de lograr un mensaje de tipo diferencial. En otros términos, el niño podía intentar varios episodios lingüísticos (otras categorías) antes de dar una descripción diferencial. En este sentido, los datos sobre la frecuencia de descripciones diferenciales resulta engañoso ya que no se cuenta con el dato sobre descripciones diferenciales hechas al primer intento. Por lo regular, los niños se limitaban a enumerar los atributos relevantes hasta lograr una descripción diferencial, aunque hubo muchos casos en los que se logró al primer intento. Esta enumeración de atributos ocasionaba que el discurso de los niños fuera poco coherente, sin embargo, el tiempo establecido (90 segundos) para que el niño diera una descripción diferencial parece ser suficiente para que éste deslinde las características relevantes del mensaje. El deslinde de las características relevantes, sin embargo, se hizo sin comparar con otras tarjetas, al igual que los esquizofrénicos en el estudio de Hermosillo (1984). Por tanto, se considera que no todos los mensajes diferenciales

IZT. 1000725



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA



fueron adecuados, ya que de ser así, los no diferenciales debieran tener escasa frecuencia.

En la tarea de escucha se destaca el hecho de que la referencia dada por el hablante (investigador), siempre fue la misma para todos los niños. Un dato interesante es que a pesar de recordarseles constantemente que podían hacer preguntas, uno o dos niños las hicieron. Por lo regular, cuando ocurría una elección incorrecta los niños no hicieron preguntas sino que intentaban elegir otra tarjeta, ante lo cual el hablante repetía la misma referencia. La homogeneidad de las respuestas en esta tarea es un dato interesante ya que indica la capacidad substitutiva del lenguaje referencial en una interacción de comunicación. Esto es, ante referencias tipo CDTP (o completas si se prefiere), los niños eligen casi siempre la tarjeta correcta.

Un elemento adicional al procedimiento empleado, se refiere a que los niños participaron únicamente en un tipo de tarea, ya sea como escucha o como hablante. Esto se debió a que en el estudio piloto llevado a cabo en la misma escuela con niños de cuarto grado, se encontró que estos tienden a imitar las referencias dadas por el hablante cuando pasan a desempeñar dicho rol.

Se considera pertinente variar las condiciones del procedimiento

con el fin de observar posibles diferencias en la topografía de respuestas, por lo que se propone que futuras investigaciones:

1. Utilicen todas las categorías de la tarea de hablante con el fin de observar la posible correspondencia con elecciones específicas, o bien, la disfuncionalidad de la interacción.

2. Cuantifiquen el tipo de referencias dadas por el niño sin manipular sus respuestas. Esto con el fin de evaluar un lenguaje más espontáneo.

3. Varien las relaciones temporales entre:

- la presentación de los referentes y la referencia
- la presentación de la referencia y el contacto del escucha con los objetos y eventos a través de la referencia. La utilización de tiempos cortos entre la referencia y el escucha pueden reducir la falta de atención según Blumming (1977).

4. Utilicen únicamente a niños en ambas tareas. Esto con el objetivo de no forzar estilos lingüísticos.

Hasta aquí se han analizado algunos problemas metodológicos detectados y algunas propuestas para variarlos. Se tratará enseguida de analizar algunas cuestiones referentes a las

categorías empleadas en el análisis.

Considerando que el lenguaje referencial es definido como un sistema de contingencias regulado por una convención social y en el que participan un referente, un referidor y un referido, las categorías empleadas permiten detectar las diversas formas de integración de dicho sistema. En el caso de la tarea de hablante los resultados indican que los niños tienen problemas para lograr establecer una comunicación adecuada, ya que, presentan una frecuencia muy alta de mensajes no diferenciales e incluso las diferenciales resultan inadecuadas según el análisis hecho líneas atrás. Sin embargo, los elementos involucrados en las categorías tales como la pertinencia temática, la diferencialidad y el contenido, parecen tener una función diferente al tratar de definir lo adecuado o inadecuado de un mensaje. Esto es, la pertinencia temática es referida al sujeto, acción y situación presentes en la tarjeta. La descripción de estos elementos pareciera ser la más idónea para definir un mensaje como adecuado. Sin embargo, puede ser el caso de que aún con estos elementos el escucha no logre ponerse en contacto con los eventos referidos. En este caso la diferencialidad tiene una función primordial ya que, solo a través de ella el escucha logra ponerse en contacto con los eventos. Esto lleva a cuestionar si lo adecuado de una



interacción referencial se limita al establecimiento del contacto substitutivo del escucha con el referente a través de la referencia, o bien, a una forma particular de substitución como puede ser la diferencialidad.

Este último punto puede quedar claro si comparamos las dos categorías diferenciales usadas en este estudio. Por ejemplo, la categoría CØTP se refiere a atributos contenidos diferenciales pero no pertinentes al tema. Esta categoría permitía al escucha llevar a cabo una elección correcta sin que esto quiera decir que el mensaje recibido indicara los sujetos acciones o situaciones del evento referido. Esto es importante debido a que en las interacciones lingüísticas cotidianas es común que un sujeto ponga en contacto con los eventos a otro, mencionando únicamente el elemento diferencial (p. ej. cuando alguien dice "no digas más...ya te entendí"), o bien, cuando se dificulta la comunicación por falta de dicho elemento (p. ej. cuando alguien dice "no se como explicarte"). Por tanto, la categoría CDTP parece ser la más idónea para definir una interacción lingüística como adecuada, ya que, no solo contiene los elementos pertinentes al tema sino que es diferencial.

Si bien en el presente estudio los niños presentaron una frecuencia de referencias tipo CDTP muy cercana a las no

diferenciales, lo inadecuado de ellas radica en que el niño necesitaba varios intentos antes de lograrlas, por lo que su discurso era poco coherente, limitandose a la enumeración de los atributos. Puede concluirse de esto que la diferencialidad es un elemento necesario pero no suficiente para establecer un lenguaje referencial adecuado.

El último elemento de las categorías es el contenido. Este elemento resulta también necesario pero no suficiente en la definición de una interacción referencial adecuada, ya que la función substitutiva establece la existencia de un referente objeto de la substitución (aunque no necesariamente presente). Lo anterior permite concluir que lo adecuado de una interacción lingüística referencial, puede definirse a partir de la interacción de los elementos de pertinencia temática, diferencialidad y contenido. La falta de uno de estos elementos puede resultar en una deficiente comunicación aún cuando ésta se lleve a cabo. En este sentido, se propone que futuras investigaciones utilicen juegos de comunicación referencial en donde los objetos a referir esten ausentes (en este estudio las tarjetas siempre estuvieron presentes), ya que la función establece que la substitución ocurre ante la ausencia de los referentes.

Hasta aquí se han analizado aquellos elementos metodológicos y conceptuales que intentan explicar los hallazgos obtenidos en ambos grupos, para las dos tareas, independientemente del grado escolar. Se tratará a continuación de explicar el resultado obtenido al comparar los tres grados escolares.

En la tarea de hablante existe una tendencia a la disminución conforme avanza el grado escolar, de las referencias no diferenciales para ambos grupos; en tanto, las diferenciales tienden a incrementarse solo en el grupo B, manteniéndose un nivel muy parejo en el A. Este resultado parece sugerir que la experiencia (escolar y/o extraescolar) ayuda al niño a eliminar de su lenguaje aquellas descripciones que no logran poner en contacto al escucha con los referentes y por tanto, las descripciones diferenciales tienden a incrementarse. El hecho de que dicho incremento solo es notorio en el grupo B, puede indicar que los niños de altos promedios mantienen un nivel parejo debido a que su rendimiento académico es más homogéneo desde los primeros años escolares. Aunque esto parece ser una diferencia entre niños con altos y bajos promedios, tal diferencia no es clara. Futuras investigaciones pudieran esclarecer este punto, si se tomaran muestras de niños de cuarto a sexto grado. Esto tal vez resolviera si hay o no un decremento e incremento de dichas categorías a través de los grados. Sin embargo,

este resultado así como la explicación dada al mismo, deben tomarse con reserva considerando los lineamientos conceptuales y metodológicos esbozados líneas arriba.

En la tarea de escucha el comportamiento entre grados fue idéntico y su explicación fue hecha al inicio de estas conclusiones. Se pasará enseguida a señalar la importancia de los hallazgos de este estudio en el campo de la educación escolar, principalmente en cuanto a su posible relación con el bajo rendimiento escolar.

Durante la tarea de hablante (niño), cuando éste no iniciaba con una descripción de tipo diferencial, el escucha (investigador) deliberadamente escogía aquellas tarjetas que contenían únicamente los atributos mencionados por el primero. Esto permitía al escucha retroalimentar (o manipular) al hablante en sus descripciones ocasionando que éste fuera deslindando los atributos relevantes del mensaje. Este procedimiento permite deducir que es posible emplear estrategias sistemáticas que lleven al niño a descubrir atributos relevantes de los eventos a través de la manipulación de sus respuestas verbales. Esto es importante ya que se establece que la conducta del escucha es condición necesaria para la adecuada mediación en este tipo de interacción. Si esto lo trasladamos al ambiente escolar resulta interesante ya que el maestro podría

emplear estrategias sistemáticas en la manipulación de las respuestas verbales del niño para que éste sea retrainado en su aprendizaje de los contenidos académicos. Además, el maestro contaría con estrategias más confiables del rendimiento académico.

Esto último no parece ser algo novedoso, sin embargo hay que considerar que en el ambiente escolar de la primaria, el maestro sigue adoleciendo deficiencias en cuanto a la didáctica empleada. Esto es, el maestro no solo utiliza la mayor parte del tiempo de clase para hablar, abusando con ello de la exposición (Blumming, 1977; Jarolimek, 1979) y de la sustitución de las experiencias por el lenguaje (Prieto, 1983). Además, no recurre con la debida frecuencia a la confrontación con los referentes (láminas, películas, etc.). Blumming (1977) señalaba ya la importancia de recurrir a material concreto. Por otra parte, cuando el maestro requiere de sus alumnos una intervención verbal en clase, es común que al equivocarse, o bien, no conteste, que el maestro traslade a otros alumnos la pregunta o la conteste él mismo, sin proporcionar la retroalimentación adecuada. Estos hallazgos y otros futuros podrían ser encaminados a elaborar estrategias sistemáticas para que el maestro de escuela las utilice en sus clases.

En el caso de la tarea de escucha, lo más interesante es el hecho de que las referencias siempre fueron diferenciales presentandose una estabilidad de respuestas de elección correcta muy alta. Este resultado es también importante ya que demuestra que el maestro puede utilizar formas sistemáticas de enseñar nuevos conceptos sin caer en redundancias excesivas, repeticiones constantes e incluso pérdida de tiempo. Es interesante recordar aquí que los niños como escuchas no hicieron preguntas, a pesar de estar permitido, lo cual puede ser un índice de la disfuncionalidad de dicha conducta en el salón de clase. El estudio de Hermosillo (1984) por el contrario, indica que los esquizofrénicos hacen preguntas innecesarias aún cuando el mensaje sea diferencial. Estos datos son importantes en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en éste no se da una reciprocidad en la interacción hablante-escucha para la optimización del mismo. En este sentido se considera que la variación sistemática de las condiciones en que se desarrolla la tarea de escucha, pudiera arrojar datos interesantes respecto al logro académico, ya que esta conducta no parece vincularse funcionalmente a la del maestro, quien funge como hablante la mayor parte del tiempo.

Newman (1979) señalaba ya una posible relación entre las habilidades lingüísticas y el logro académico; sin embargo,

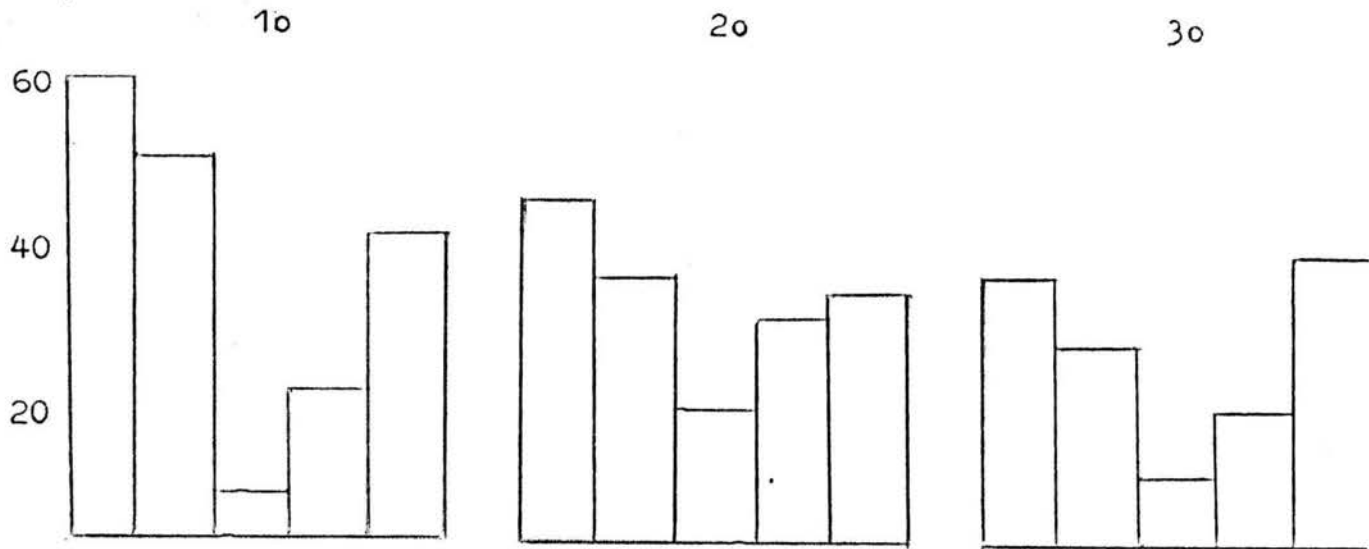
los hallazgos del presente estudio no indican una diferencia entre niños de altos y bajos promedios escolares en la ejecución de una tarea de comunicación referencial. De lo anterior se deduce que el logro académico puede ser debido a factores no exclusivamente lingüísticos, aunque su importancia es evidente. No obstante, las observaciones anotadas respecto al procedimiento y el análisis de las categorías, indican que si variamos estas condiciones, los resultados pudieran esclarecer si hay o no una diferencia entre niños de altos y bajos promedios en cuanto a habilidades de comunicación referencial. Además, el rendimiento académico es evaluado en base al promedio que consta en la boleta de calificaciones anual. Este criterio quizá no sea lo suficientemente sensible para establecer diferencias importantes entre niños con alto y bajo rendimiento escolar, por lo que futuras investigaciones deberán considerar este punto.

El presente estudio ha ensayado un tipo de medidas diferentes a las usadas en otras investigaciones sobre el lenguaje referencial y que pretenden ser más cualitativas que cuantitativas. El análisis fue enfocado a la interacción entre niño-adulto ya que como dice Richelle (1978), no existen modelos de interacción verbal entre estos. Esto fue así ya que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolla

en base a dicha interacción. Por último, las categorías analíticas usadas en este estudio deberán ser reelaboradas en el futuro en dirección a conformar un tipo de diagnóstico que permita evaluar las interacciones lingüísticas referenciales, tanto entre niños como entre niños y adultos. Asimismo, las variaciones a las tareas de escucha y hablante pueden proporcionar en el futuro, estrategias educativas que tomen en cuenta el carácter substitutivo de las interacciones lingüísticas referenciales.



H A B L A N T E S  
G R U P O A



G R U P O B

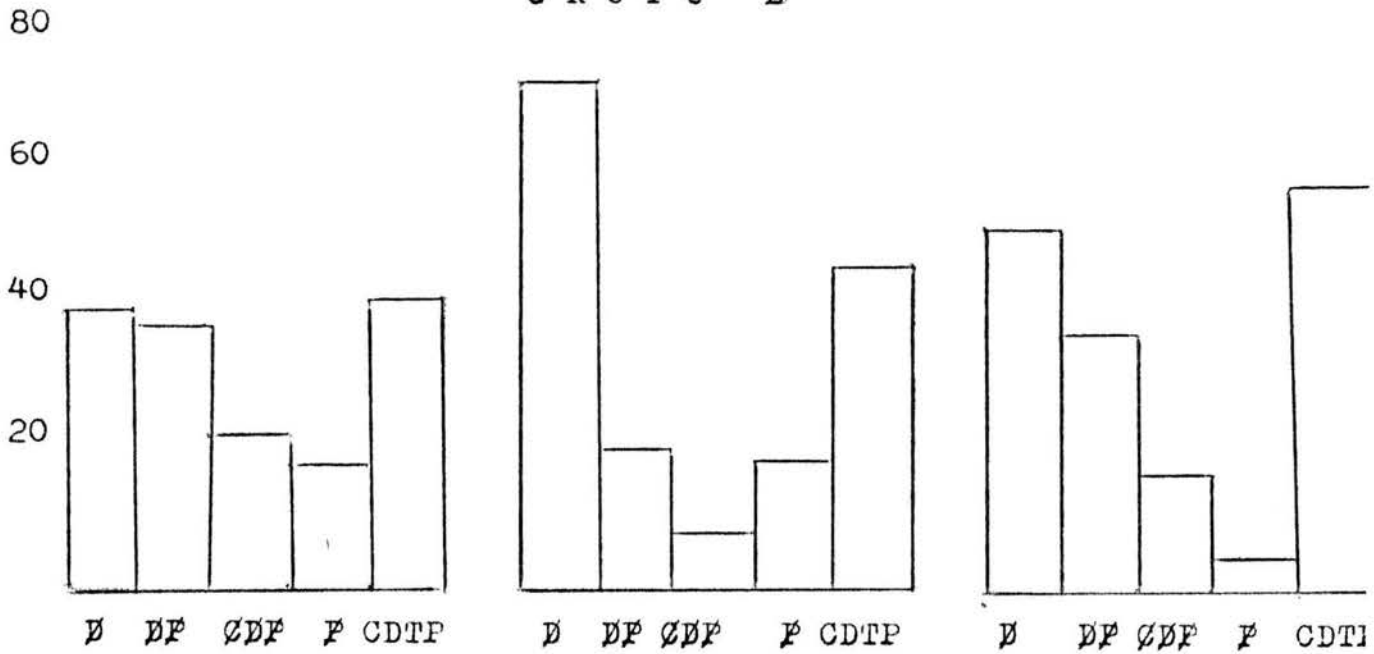


Fig. 1 Frecuencia absoluta para cada categoría por grado y grupo

H A B L A N T E S

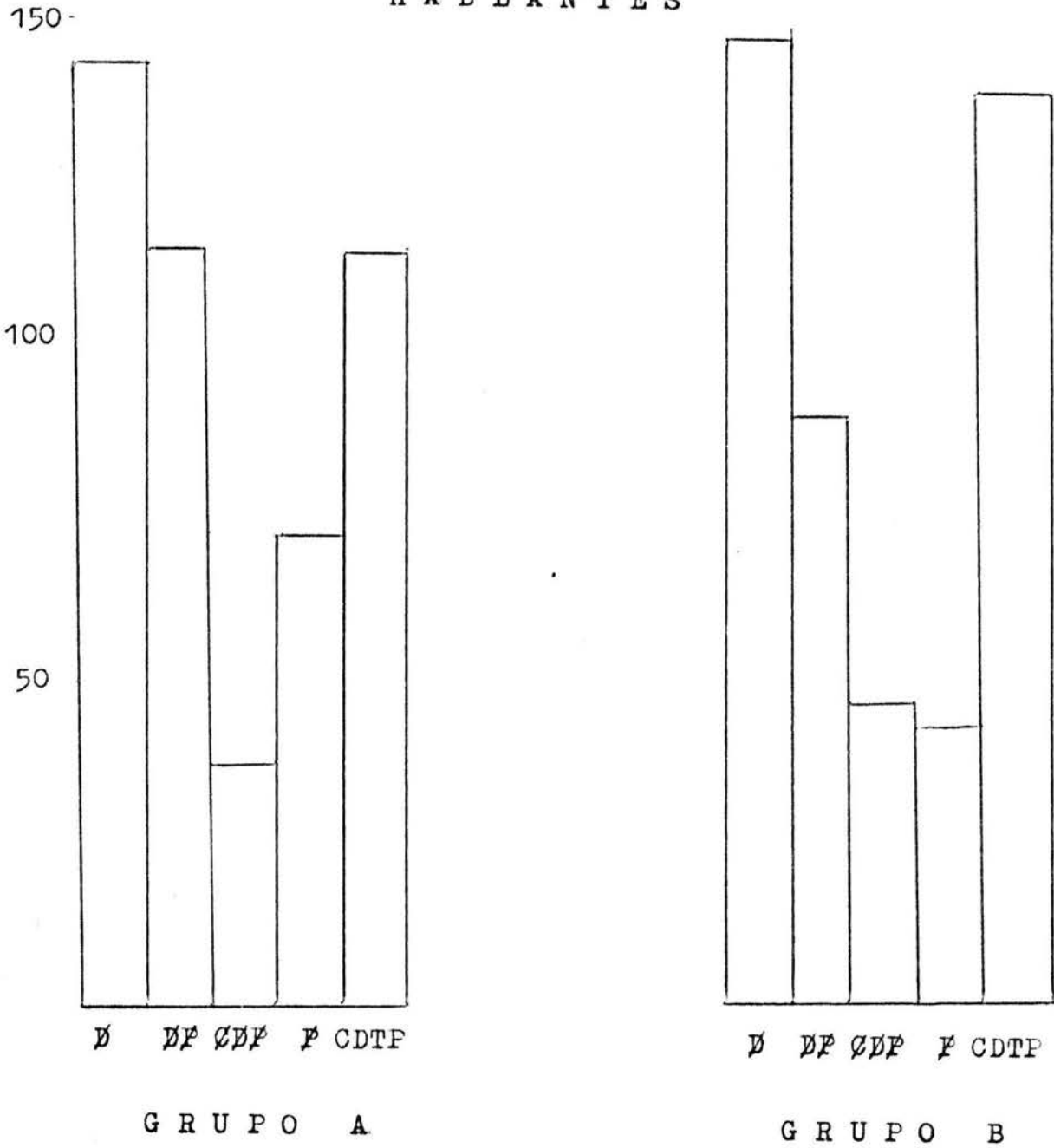


Fig. 2 Frecuencia absoluta para cada tipo de categoría en ambos grupos, independientemente de los grados.

H A B L A N T E S

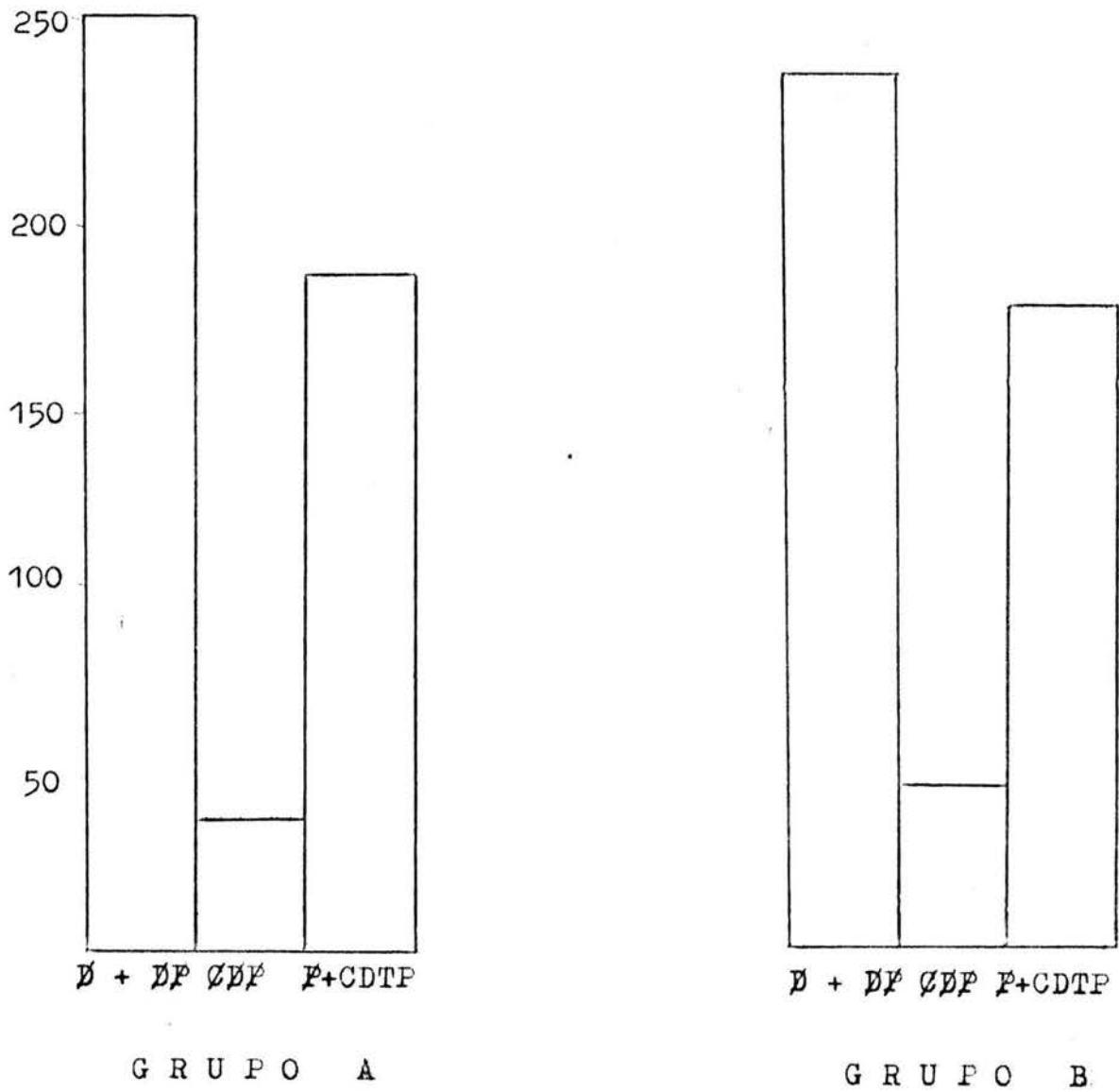
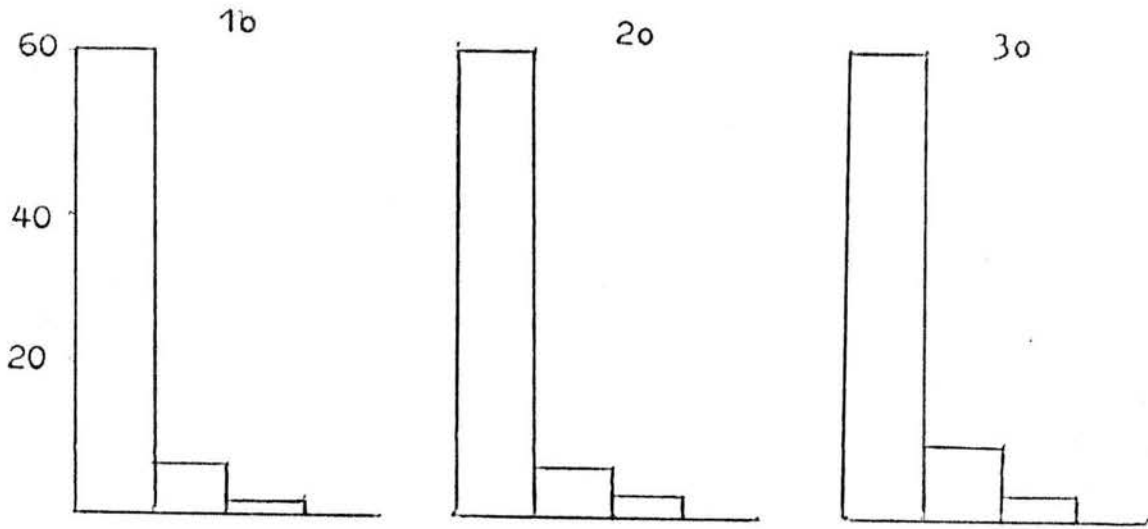
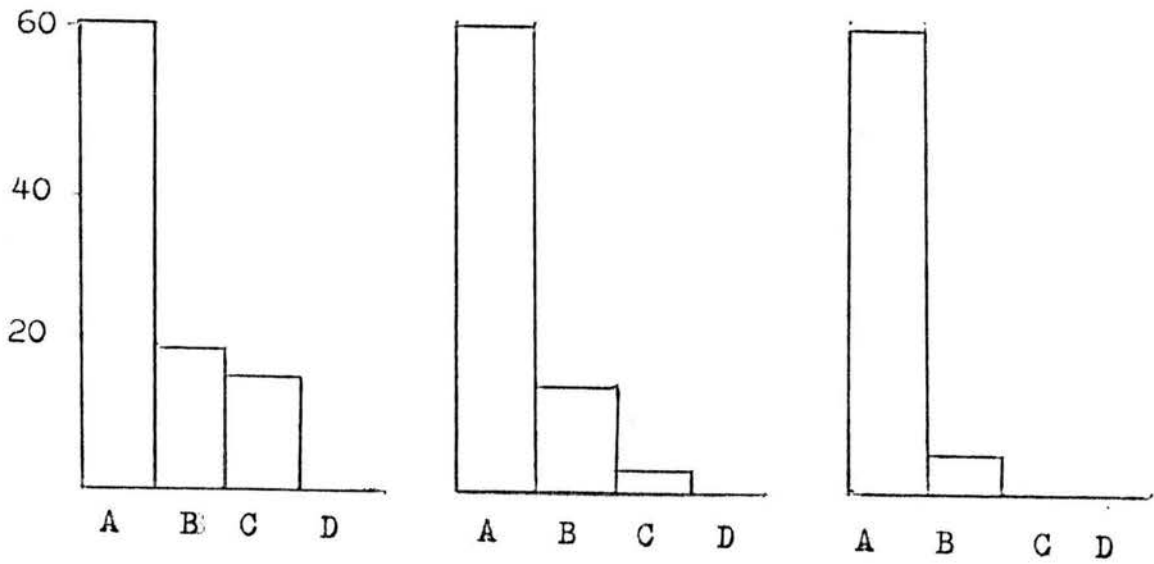


Fig. 3 Frecuencia absoluta de la adición de  $D + DP$  (No Diferencial),  $P + CDTP$  (Diferencial) y  $\emptyset DP$ , independientemente del grado.

ESCUCHAS



GRUPO A



GRUPO B

Fig. 4 Frecuencia absoluta de elecciones en ambos grupos y por grado.

ESCUCHAS

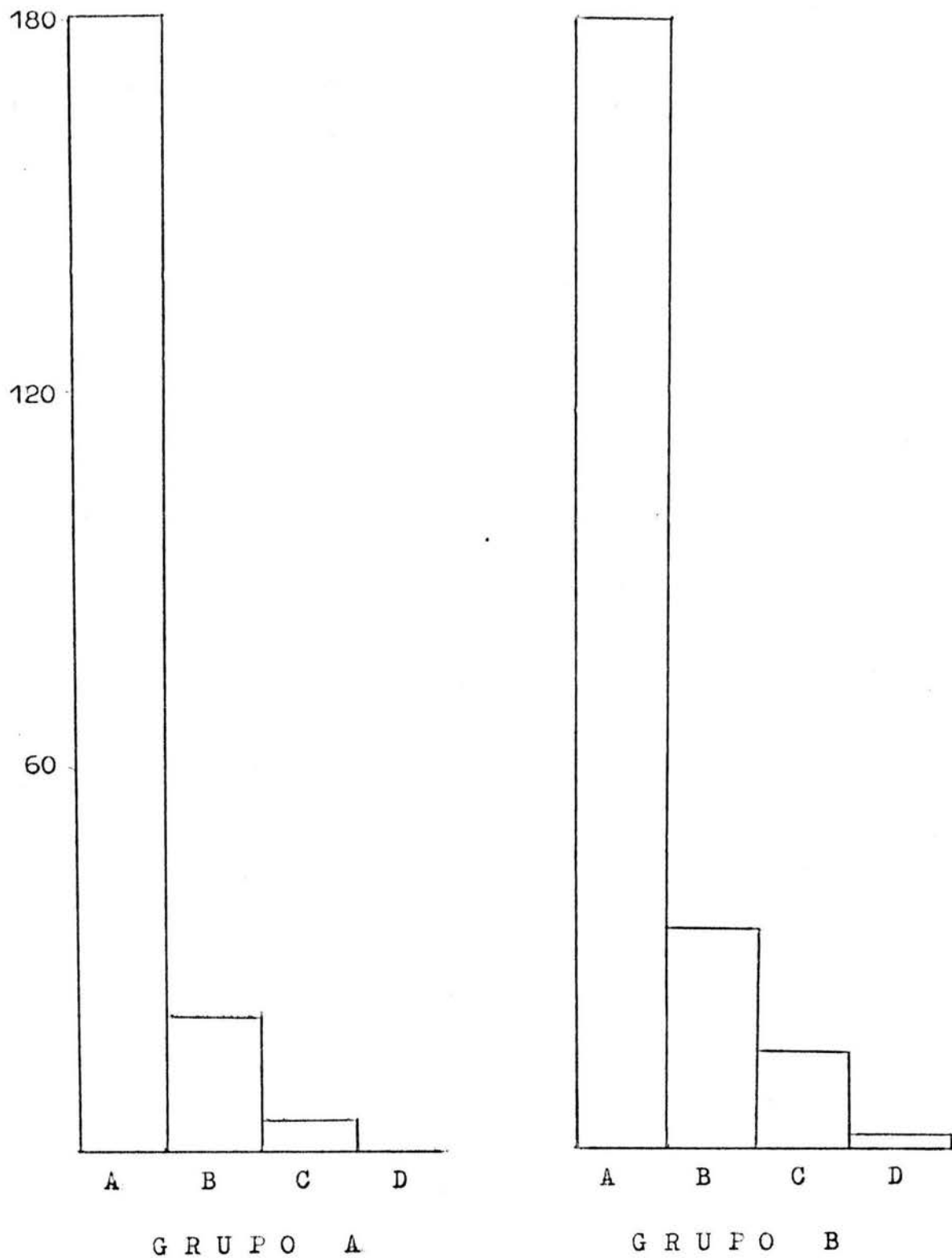


Fig. 5 Frecuencia absoluta de elecciones en ambos grupos, independientemente del grado.

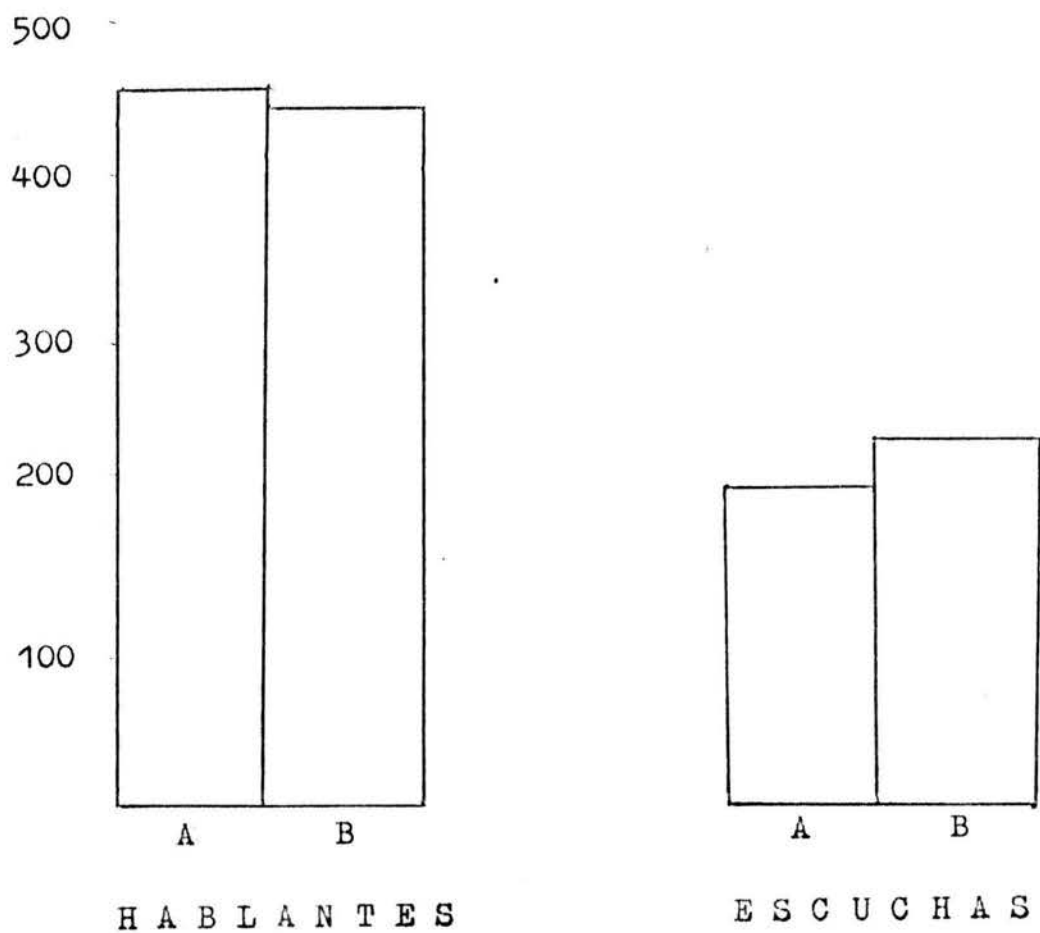


Fig. 6 Total de respuestas en ambos grupos en las dos condiciones

CONDICION CLASIFICACION		SUJETOS	TIPO DE REFERENCIA						
			CDTP	CDTP	CDTP	CDTP	CDTP		
P R I M E R O	HA	1	12	13	1	6	3	35	
		2	8	2	0	4	14	28	
		3	18	13	3	2	9	45	
		4	17	14	1	4	4	40	
		5	5	8	2	5	11	31	
		TOTAL	60	50	7	21	41		
S E G U N D O	HB	1	6	6	0	3	8	23	
		2	13	11	4	1	6	35	
		3	7	8	11	6	6	37	
		4	5	6	5	5	9	30	
		5	5	3	0	2	9	17	
		TOTAL	36	34	20	17	38		
T E R C E R O	HA	1	15	8	16	3	8		
		2	10	5	0	7	3		
		3	8	9	0	8	5		
		4	4	5	1	7	5		
		5	7	8	1	5	11		
		TOTAL	44	35	18	30	32		
U N D E C I M O	HB	1	17	2	0	5	8		
		2	16	2	2	1	11		
		3	4	3	3	2	13		
		4	15	6	1	3	8		
		5	14	6	2	7	3		
		TOTAL	66	19	8	18	43		
P R I M E R O	HA	1	3	3	4	2	10		
		2	8	5	1	3	9		
		3	9	8	0	7	5		
		4	10	6	3	3	6		
		5	5	5	3	4	8		
		TOTAL	35	27	11	19	38		
	S E G U N D O	HB	1	9	4	6	0	13	
			2	7	1	3	0	11	
			3	4	3	0	0	11	
			4	18	21	0	5	7	
			TOTAL	47	33	16	5	53	

TABLA 2

Número total de cada tipo de referencia dado por cada sujeto en la condición de Hablantes (H), clasificados como altos (HA) y bajos (HB), en cada grado.

	CONDICION CLASIFICACION	SUJETOS	TIPO DE ELECCION			
			A	B	C	D
P R I M E R O	EA	1	12	0	0	0
		2	12	3	1	0
		3	12	1	0	0
		4	12	1	0	0
		5	12	1	0	0
		TOTAL	60	6	1	0
	EB	1	12	1	1	0
		2	12	5	5	0
		3	12	2	1	0
		4	12	7	5	0
		5	12	3	2	0
TOTAL		60	18	14	0	
S E G U N D O	EA	1	12	3	2	0
		2	12	0	0	0
		3	12	0	0	0
		4	12	3	0	0
		5	12	0	0	0
		TOTAL	60	6	2	0
	EB	1	12	4	0	0
		2	12	3	0	0
		3	12	4	2	1
		4	12	1	0	0
		5	12	1	0	0
TOTAL		60	13	2	1	
T E R C E R O	EA	1	12	5	1	0
		2	12	0	0	0
		3	12	1	0	0
		4	12	0	0	0
		5	12	3	1	0
		TOTAL	60	9	2	0
	EB	1	12	1	0	0
		2	12	0	0	0
		3	12	1	0	0
		4	12	2	0	0
		5	12	0	0	0
TOTAL		60	4	0	0	

TABLA 3

Número total de cada tipo de elección dado por cada sujeto en la condición de Escuchas (E), clasificados como altos (EA) y bajos (EB), en cada grado.



CATEGORIAS		A L T O S			Σ	Σ	B A J O S			Σ	Σ
		1o	2o	3o			1o	2o	3o		
H A B L A N T E S	CØTP	60	44	35	139	271	36	66	47	149	271
	<del>CØTP</del>	50	35	27	112		34	19	33	86	
	<del>CØTP</del>	7	18	11	36	36	20	8	16	44	44
	CDTP	21	30	19	70	181	17	18	5	40	181
	CDTP	41	32	38	111		38	43	53	134	
					468					453	
E S C U C H A S	A	60	60	60	180		60	60	60	180	
	B	6	6	9	21		18	13	4	35	
	C	1	2	2	5		14	2	0	16	
	D	0	0	0	0		0	1	0	1	
					206					232	

TABLA 4

Número total de cada tipo de referencia y elección, en las condiciones de Hablante y Escucha, para Altos y Bajos, en cada grado escolar.

## R E F E R E N C I A S

1. Amidon y Flanders (1967) Citado por Blumming, M. y Dembo, H. M. (1977). Resolviendo problemas de enseñanza: Una guía para maestros de enseñanza primaria. México: Diana.
2. Asher, S. R. (1979) Referential Communication. En: Whitehurst, G. J. y Zimmerman, B.J. The functions of Language and Cognition. New York: Academic Press.
3. Bijou, W.S. y Baer, M.D. (1978) Psicología del desarrollo infantil. Vol. 1. México: Trillas.
4. Blumming, M. y Dembo, H.M. (1977) Resolviendo problemas de enseñanza: Una guía para maestros de enseñanza primaria. México: Diana.
5. Brown, R. (1973) Citado por Javelly, G.V.S. y Sánchez, R.L. (1979). El proceso de la adquisición del lenguaje. Tesis. Facultad de Psicología. México:UNAM.

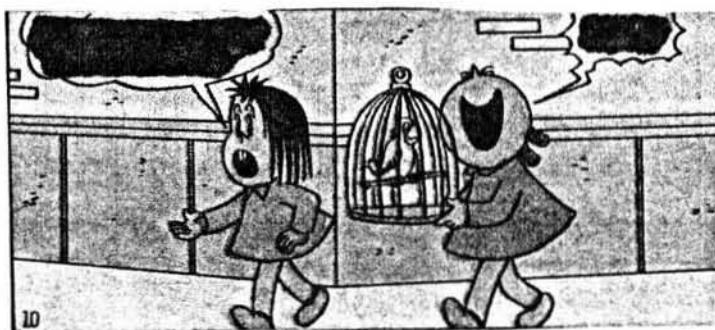
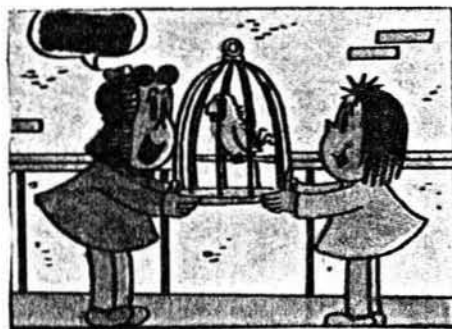
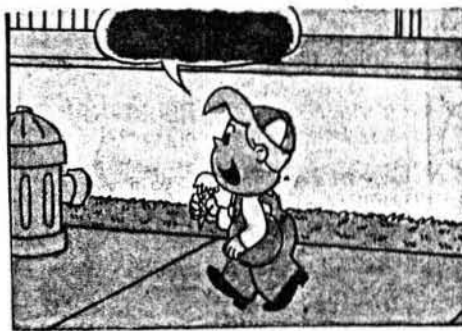
6. Chomsky, N. (1979) Lenguaje y entendimiento.  
México: Seix Barral.
7. Cosgrove, J.M. y  
Patterson, CH.J. (1977) Plans and the development of  
listener skills. Developmental  
Psychology. 13, 557-564.
8. Donofrio, A.F. (1977) Grade repetition: therapy of  
choice. Journal of Learning  
Disabilities. 10, 28-30.
9. Greenspoon, J. (1955) Citado por Honig, W.K. (1976)  
Conducta Operante: Investigación  
y aplicaciones. México: Trillas.
10. Hermosillo, A.M.G. (1984) Análisis de los procesos referenciales  
en el esquizofrénico y su alteración  
como procedimiento terapéutico. Tesis.  
ENEP Iztacala. México: UNAM.
11. Ironsmith, M y  
Whitehurst, G.J. (1978) The development of listener abilities  
in communication: how children deal  
with ambiguous information. Child  
Development. 49, 348-352.

12. Javelly, G.V.S. y Sánchez, R.L. (1979) El proceso de la adquisición del lenguaje. Tesis. Facultad de Psicología México: UNAM.
13. Jarolimek, J. (1979) Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria. Buenos Aires: Kapelusz.
14. Kantor, J.R. (1977) Psychologic Linguistics. Chicago: Principia Press.
15. Kapostins, E.E. (1963) Citado por Honig, W.K. (1976) Conducta Operante: Investigación y aplicaciones. México: Trillas.
16. Lenneberg, E.H. (1975) Fundamentos biológicos del lenguaje. Madrid: Alianza.
17. León, S.D. (1977) Aplicación de un programa y un cambio de contingencias para generar conducta verbal en niños normales y con retardo. Un estudio exploratorio. Tesis. Facultad de Psicología. México: UNAM.
18. Lovitt, T. C. y Effects of instruccions on an individual's verbal behavior. Exceptional Children. 685-693.

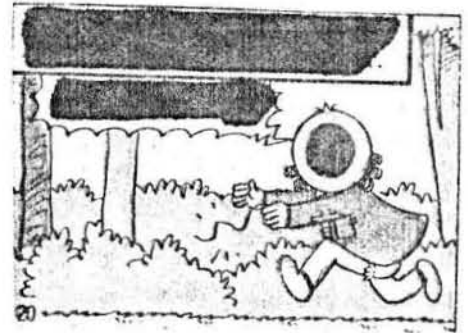
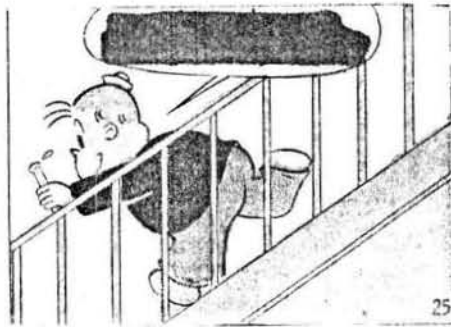
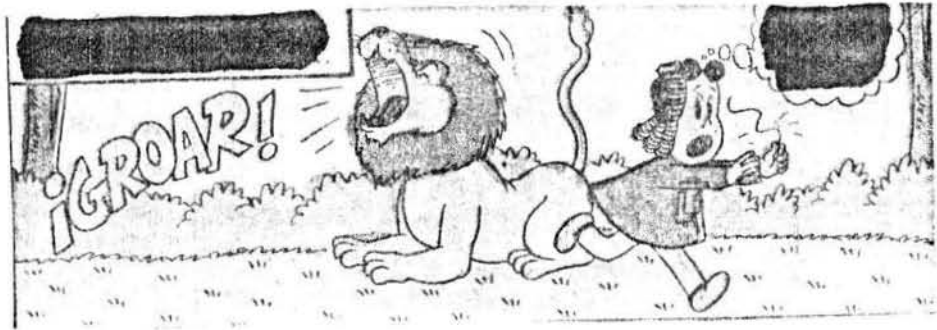
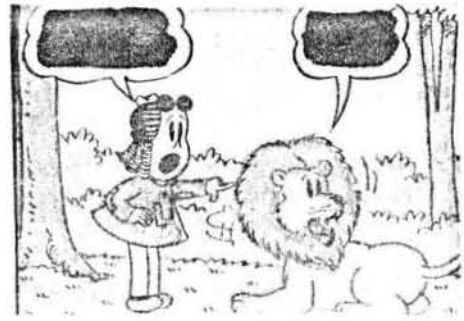
19. Luria, A.R. (1982) El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. México: Cartago.
20. Mayer, R.E. (1978) Mecanismos del pensamiento. México: Concepto.
21. Miller, M. y Rohr, M.E. (1980) Verbal mediation for perceptual deficits in learning disabilities: A review and suggestions. Journal of Learning Disabilities. 13, 33-35
22. Newman, D.J.G. (1979) Word-finding skills in children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. 12, 43-48.
23. Pellicer, D. (1983) El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria. Nueva Antropología. Vol. VI, No 22, 83-105.
24. Prieto, D.C. (1983) Educando a través de la palabra. Perfiles Educativos. No 1, 47-53.
25. Richelle, M. (1978) La adquisición del lenguaje. Barcelona: Herder.

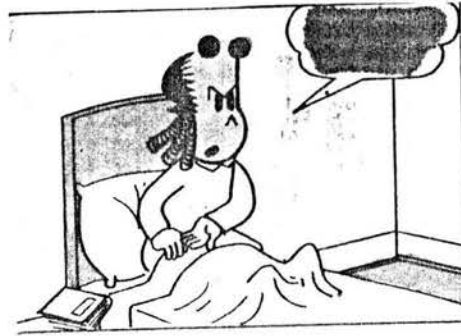
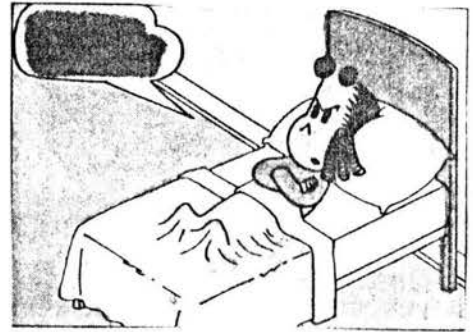
26. Richman, L.C. (1978) Language mediation hypothesis: Implications of verbal/performance discrepancy and reading ability. Perceptual and Motor Skills. 47, 391-398.
27. Ribes, I.E. (1982) Las conductas lingüísticas y simbólicas como procesos substitutivos de contingencias. ENEP Iztacala. Trabajo leído en el I Simposio Bienal sobre ciencia de la Conducta. México: UNAM. Febrero 8-10.
28. Ribes, I.E. (1984) Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico. ENEP Iztacala. México: UNAM.
29. Roca, P.J. (1978) El lenguaje. Barcelona: Teide.
30. Rosenberg, S. (1972) The Development of Referential Skills in Children. En: Schiefelbusch, R.L. (comp.) Language of the Mentally Retarded. Baltimore: University Park Press.

31. Schaff, A. (1975) Lenguaje y Conocimiento.  
México: Grijalbo.
32. Skinner, B.F. (1981) Conducta Verbal.  
México: Trillas.
33. Sonnenschein, S. y  
Whitehurst, G.J. (1980) The development of communication:  
when a bad model makes a good teacher.  
Journal of Experimental Child Psychology. 29, 371-390.
34. Viesca, A.M.M. (1981) Líneas de reflexión para abordar el  
problema del bajo aprovechamiento  
escolar. Perfiles Educativos. 14, 19-33.
35. Vigotsky, L.S. (1977) Pensamiento y Lenguaje.  
Buenos Aires: La Pleyade.
36. Whitehurst, G.J. y  
Sonnenschein, S. (1978) The development of communication:  
attribute variation leads to contrast  
failure. Journal of Experimental  
Child Psychology. 25, 490-504.

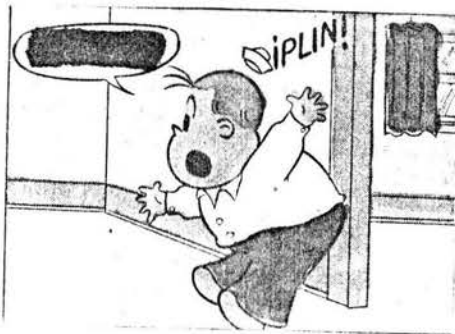








U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA





U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA

IZT. 1000725

