

133  
2 es.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS IZTACALA

ESQUEMAS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO Y SU EFECTO SOBRE  
LA GENERALIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE HABLAR

Reporte de Investigación  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Presentan:  
Martha Silvia Luna González  
Oscar Victor Cisneros Gutierrez.

ASESOR: Mtra. Maria Guadalupe Mares Cárdenas  
SINODALES: Mtro. Andrés Mares Miramontes  
Mtro. Carlos Nava Quiroz.



IZTACALA  
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Tlalnepantla, diciembre

1998



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 MI MADRE POR SU GRAN APOYO E IMPULSO, AL RECUERDO DE MI PADRE

PARA JESUS Y CECILIA

A NUESTRA FAMILIA

PARA ANALI, QUIEN CON SU PRESENCIA NOS HIZO VER LA VIDA DE MANERA  
DISTINTA

NUESTRO AGRADECIMIENTO A LUPITA POR SU GRAN PACIENCIA E INFINITA  
CONFIANZA LO QUE NOS MOTIVO PARA LA TERMINACION DEL PRESENTE .

## ÍNDICE

Resumen.....	1
Capítulo 1. Marco Teórico.....	2
Capítulo 2. Estructura de textos y la relación lenguaje oral-lenguaje escrito.....	16
Capítulo 3. Reporte de Investigación.....	31
3.1 Método.....	32
3.2 Resultados.....	40
3.3 Discusión.....	53
Bibliografía.....	57
Anexo 1.....	61
Anexo 2.....	63
Anexo 3.....	65

## Resumen

La presente investigación forma parte de una serie de estudios realizados con la finalidad de estudiar las relaciones existentes entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo de otros sistemas de referenciación desde una perspectiva interconductual. Los precurentes mas directos en la línea de investigación, son los trabajos de Mares, G. y cols. en 1983 y Rueda en 1987, en las que se revisaron los aspectos sobre los antecedentes funcionales del uso referencial de la escritura y la evaluación de la relación existente entre el desarrollo de la referenciación por escrito y el desarrollo de otros sistemas de referenciación, respectivamente. En el presente se analizó el efecto de la organización del discurso sobre la generalización de los estilos de hablar aprendidos en una tarea de referencia oral.

La experimentación se conformó de tres fases, en la primera se evaluó a diez niños de segundo año de primaria en la forma de hablar y escribir sobre los perros y sobre el juego de lotería y es a partir de la ejecución de esta tarea que se seleccionó a los integrantes de grupo control y del grupo experimental. La segunda fase consistió en entrenar, a los integrantes del grupo experimental, a describir el juego de ¿Quién? con base en un esquema específico para organizar el contenido de la descripción del juego, fomentando las relaciones a través de los conectivos "para", "cuando" y "porque". En la tercera y última fase se evaluaron los temas iniciales a fin de detectar la transferencia de los esquemas entrenados.

Las dimensiones evaluadas fueron: la extensión de las referencias, tipos de construcción, tópicos incluidos y tipos de nexos empleados.

Los resultados obtenidos revelaron que: las características de los discursos promovidos a través del entrenamiento tienen una mayor probabilidad de generalizarse hacia aquellos contenidos que pueden organizarse con una estructura similar que hacia aquellos que pueden organizarse de diferente manera.

# CAPITULO 1

## Marco teórico

La conducta verbal es uno de los temas que más importancia posee dentro de la Psicología. Su importancia proviene del hecho que ella constituye el acervo cultural del hombre mediante el cual transmite su herencia filosófica, científica, artística y tecnológica de generación en generación. Sin embargo, hasta 1957 no existía una teoría o modelo explicativo uniforme dentro de la Psicología, que, a partir de un conjunto reducido de principios, analizara consistentemente las diferentes características que esta conducta presenta en las distintas situaciones en que tiene lugar.

La frase "conducta verbal", se refiere no solo al fenómeno del lenguaje sino que incluye una amplia gama de otros eventos como la conducta vocal, textual, escrita, gesticular, sistema de señales, etc. Por ello , algunos autores han considerado pertinente restringir el análisis de la conducta verbal a aquellas situaciones que involucran conducta verbal vocal (Keller y Schoenfeld, 1950; Skinner, 1957).

No obstante esta restricción, los enfoques que pueden tomarse aún son variados. El enfoque gramatical, el semántico y el lingüístico (Keller y Schoenfeld, 1950) se restringen también a este tipo de conducta y pretenden proporcionar un modelo completo de análisis para ella. Otro enfoque que recientemente ha surgido como alternativa a este tipo de

explicaciones, es el enfoque conductual o funcional de la conducta con B.F. Skinner (1957) como el principal de sus exponentes.

Los estudios de conducta verbal desarrollados en las primeras aproximaciones la consideran no como un evento que mereciera estudio por sí mismo, sino como medio para expresar ideas o para comunicarse con otras personas. Sin embargo, estas proposiciones son inaceptables para la ciencia ya que sostienen que en el hombre existen entidades inferidas o ideas de las cuales la conducta verbal es solamente medio de expresión. Una de las aportaciones del análisis conductual aplicado a la conducta verbal fue considerar su estudio como un objetivo en sí mismo, mirándola no como producto de una entidad abstracta, sino como un hecho real gobernado por leyes propias, como lo propusieron Keller y Schoenfeld (1950) "Los sonidos hablados o las respuestas musculares no indican naturalmente eventos u objetos dentro o fuera del mundo". El hecho de que el lenguaje del adulto tenga una relación con el ambiente de una manera más o menos funcional es algo que debe de ser científicamente explicado, mas que dado como una garantía, es decir, la relación existente entre el ambiente y la conducta verbal es la que debe ser explicada en lugar de tomarla como punto de partida para explicar eventos inferidos.

Otra aportación del análisis de la conducta verbal consiste en explicar bajo que condiciones ocurre ésta, más que describir la topografía que tiene una respuesta dada, ya que son las condiciones bajo las cuales ocurren ciertas respuestas, y no su topografía, las que determinan si dos operantes verbales distintas van a considerarse de la misma clase.

Asimismo puede darse el caso de que dos respuestas con topografías extremadamente diferentes tengan el mismo efecto sobre la audiencia como en el caso de una respuesta motora y una vocal donde ambas "expresan" lo mismo, como el decir adiós, estas pertenecen a la misma clase de respuesta. Otra posibilidad es aquella en que dos

respuestas con topografía idéntica se vean precedidas por estímulos controladores distintos; en este caso las respuestas serán consideradas como pertenecientes a diferentes clases.

Este enfoque ha demostrado ser más adecuado y consistente para el estudio de la conducta verbal que la ubica dentro del mismo contexto de la conducta no verbal considerando que las leyes a las que obedece no son substancialmente diferentes a las que controla otros tipos de conducta. Ello hace posible explicarla con base en los mismos procesos y procedimientos tan ampliamente utilizados en el análisis experimental de la conducta.

Skinner(1957), definió la conducta verbal dentro del contexto de la conducta operante como aquella que es reforzada a través de la mediación de otra persona, que ha sido entrenada específicamente para servir de mediador, dándole de esta forma más generalidad a la teoría de la conducta, pues colocaba a la conducta verbal como una instancia explicable por los mismos principios que son sustentados por muchos años de investigación experimental. Esta definición implica que la conducta verbal no afecta directamente al medio ambiente físico, con consecuencias significativas, como lo haría la conducta motora, sino que lo hace únicamente a través de otra persona.

De esta interacción de la conducta del emisor y del receptor surge lo que se ha llamado el episodio verbal; aunque para simplificar el análisis sólo se revisa la conducta de uno solo de los elementos: el emisor, mientras que el otro miembro de la relación es considerado sólo en su carácter de audiencia o reforzador generalizado.

Dos de las categorías básicas que aparecen temprano en la conducta del organismo y que se mantienen durante toda su vida son: el mando y el tacto. Al mismo tiempo estas dos categorías son el punto de partida para el análisis de la conducta verbal. En el tacto la forma

de la respuesta, que la comunidad refuerza, se relaciona con un estímulo discriminativo particular y la respuesta se emite no ante un reforzador específico sino más bien ante reforzadores generalizados. Skinner (1957) definió al tacto como una respuesta verbal, la cual es evocada (o al menos fortalecida) por un evento, un objeto o por una propiedad de un objeto o evento. Por lo mencionado anteriormente puede considerarse que cuando un sujeto emite una respuesta en forma de "tacto" está "nombrando", es decir, el emisor proporcionará la respuesta ante un estímulo discriminativo no verbal presente que forma parte del ambiente físico circundante en un momento dado y es reforzado sin que pueda decirse que la emisión de dicha respuesta se relacione con un estado de privación particular.

De toda la conducta verbal que el individuo posee, es el tacto el que proporciona información del mundo circundante, además de las cosas y eventos de los que se habla y surge como una de las operantes más importantes dentro de la conducta por el valor que tiene, tanto para el emisor como para la comunidad. "Al enseñar (al individuo) a relacionar palabras con hechos y con el estado de las cosas, tanto fuera como dentro de él, la comunidad le abre la oportunidad de participar y contribuir al discurso y a la sabiduría humana" (Keller y Schoenfeld, 1950).

Por otro lado es conveniente reiterar que quizá uno de los obstáculos más difíciles de superar en el estudio del lenguaje, como evento psicológico, ha sido la confusión de los elementos que intervienen en la interacción lingüística, pero no constituyen conducta psicológica. Al no definir claramente su objeto de estudio, estos trabajos han generado otros problemas entre los que se halla la subordinación del estudio de la conducta al análisis del otro tipo de fenómenos y conceptos. Como consecuencia, las explicaciones de los procesos conductuales resultan insuficientes o inadecuadas.

A continuación presentaremos una concepción del lenguaje y de la forma en que se adquiere así como su desarrollo desde una perspectiva de campo. Pensamos que desde este punto de vista se puede analizar más adecuadamente el problema, así como superar algunas de las dificultades de otras concepciones. Cabe aclarar que no haremos una exposición completa y explícita del modelo ya mencionado, sino que aplicaremos principios derivados de él en la exposición de los conceptos más pertinentes a este trabajo.

Para comenzar definiremos la conducta psicológica como las interacciones del organismo y su medio ambiente y por interacciones entenderemos arreglos funcionales de contingencias (Ribes, 1982).

De acuerdo con este mismo autor, las contingencias se definen como "...la organización particular de contactos mediados entre el organismo y otros organismos y objetos estímulo del medio". Es decir son las relaciones de interdependencia entre el comportamiento del organismo y aquellos organismos, objetos o eventos de su medio que funcionan como estímulos. Aquí es necesario aclarar que esta concepción es diferente a la de Skinner, así como lo que implica la mediación de contactos. No se utiliza este concepto en el sentido en que Osgood (1952) lo hace, como una respuesta intra-organísmica no observable directamente, que sucede a la estimulación y antecede la conducta manifiesta. Para el estudio de las interacciones, la mediación consiste en "la descripción de una organización particular de sistemas de contingencia entre la conducta del organismo y los eventos ambientales" (Ribes y López, 1985).

En ese sentido, lo que nos interesará, son las diferencias cuantitativas y cualitativas de los diferentes niveles en que se organizan estas relaciones, tomando en cuenta que, cuando hablamos de mediación estaremos haciendo la descripción de cómo se organizan los eventos psicológicos en términos de las relaciones entre los eventos ambientales y la

conducta de los organismos, pero no significa que la mediación sea la interacción de la que estamos hablando, es decir, la mediación no es la conducta sino un concepto que usamos para describirla. Además es necesario aclarar que esta concepción de la conducta considera que los diferentes niveles de la organización de las relaciones funcionales no son exclusivos; las mediaciones mas complejas incluyen a las más sencillas (Ribes y López, 1985).

Ellos mismos señalan que el desarrollo del organismo determina las particularidades de las mediaciones vigentes, ya que las mediaciones mas complejas son las que definen las conductas exclusivamente humanas, los seres humanos interactúan con su medio, primero con base a sus sistemas reactivos biológicos y es a partir de ellos que se desarrollan los convencionales. En cambio en los organismos infrahumanos esto no acontece. La conducta de los animales puede estar controlada por sistemas de contingencia relativamente complejos, pero no se comportan en función de convenciones, por lo tanto no pueden desligarse de las situaciones de estímulo concretas en el tiempo y en el espacio.

En los seres humanos también se presentan este tipo de interacciones, las cuales también sirven como asiento para el desarrollo de las mediaciones sustitutivas, de las que hablaremos mas adelante, las cuales son exclusivas de la conducta humana.

De acuerdo a este tipo de interacciones, los sistemas de contingencias se dividen en dos grandes niveles (Ribes y López, 1985).

1) Directos. En este caso se trata de interacciones exclusivamente biológicas, las relaciones entre el medio y la conducta del organismo se limitan a las acciones necesarias de los sistemas reactivos orgánicos y las propiedades físicas y químicas del ambiente.

En la mediación de tipo directa "...se establecen nuevos contactos funcionales a través de interacciones condicionales entre estímulos que actúan sobre el organismo o entre éstos y las producidas por el organismo..."(Ribes y López, 1985). Lo que quiere decir que al desarrollarse las interacciones se pueden complejizar y dar lugar a sistemas mediacionales en las que las propiedades funcionales de los estímulos son relativamente independientes de sus características físicas. En estos casos, lo que adquiere control sobre la conducta son atributos de relación entre los estímulos y, en interacciones más complejas, procesos de sustitución de contingencias.

2) Sustitutiva. En estos sistemas de relaciones ambiente-conducta, las interacciones se dan con base en propiedades convencionales de los estímulos y las respuestas.

Por sistemas de contingencias sustitutivo entendemos las interacciones en las que el organismo no responde a las contingencias directas del medio sino a las respuestas de otro organismo o a propiedades o relaciones físicas del ambiente; esto "...solo es posible cuando las respuestas que median como nuevos eventos estímulo son funcionalmente independientes de las dimensiones físicas de las relaciones de contingencias..." (Ribes y López, 1985). Solamente los sistemas reactivos humanos permiten las mediaciones sustitutivas ya que los diferentes movimientos de los individuos que viven en las sociedades humanas son establecidos convencionalmente (incluyéndose respuestas vocales, no vocales y escritas).

Esta característica permite a los organismos desligarse de las propiedades físicas concretas del medio y ello posibilita el surgimiento de los procesos lingüísticos y simbólicos, según los autores ya mencionados.

Por este sistema reactivo entendemos: el conjunto de respuestas que permiten que el organismo entre en contacto con su medio; Kantor (1977) los define como "...síntesis

amplias de movimientos musculares glandulares, neuronales, receptores y anatomo-fisiológicas del organismo...” los de carácter biológico anteceden el desarrollo de los convencionales que se encuentran en relación a las propiedades convencionales de los estímulos y conductas. Entonces los sistemas reactivos biológicos ponen las condiciones para que se desarrollen los convencionales, pero estos no se reducen a los primeros.

Ahora bien, desde la perspectiva de campo, el lenguaje es un tipo específico de conducta en la cual existe interacción entre personas y objetos estimulantes.

Al igual que otras conductas, la conducta lingüística está determinada históricamente y supone cierto bagaje biológico que permite a los organismos hacer gestos y vocalizar, así como distinguir palabras o sonidos y reproducir las acciones emitidas por otros organismos. Sin embargo, aunque el lenguaje evoluciona de manera similar a otras conductas, anteriormente se señaló que no está correlacionado esencialmente con las propiedades “naturales” de los organismos, objetos o eventos (Kantor, 1977). Conviene recordar, que aunque la conducta humana implica el movimiento de estructuras anatomo-fisiológicas y cambios físico-químicos muy específicos y que sin ellos no podrían darse las actividades del organismo, no son estas variaciones las que definen como conducta psicológica a las respuestas del organismo en su ambiente, y aún menos lo podemos considerar como lenguaje. Ya que señalábamos, al estudiarlo vemos que es una clase de conducta exclusiva del ser humano, que se encuentra organizada en función de las propiedades convencionales de la conducta, objetos, organismos o eventos del medio lo que permite el desligamiento funcional de las situaciones concretas (Ribes y López, 1985).

Antes señalamos que toda conducta tiene carácter evolutivo y que las diferentes relaciones de contingencia implican otras de mayor simplicidad, también mencionamos que las primeras interacciones organismo-ambientales se desarrollan directamente entre sistemas

biológicos de reacción y propiedades físico-químicas del medio, pero que en el transcurso de la vida del organismo, se complejizan estas relaciones y las respuestas de los organismos van adquiriendo cada vez mayor independencia funcional de estas características concretas, hasta que, en el caso de la conducta lingüística, se organizan sistemas de contingencia sustitutivas basadas en las propiedades convencionales de la conducta y la estimulación del medio.

El paso siguiente consiste en relacionar los conceptos ya referidos con el problema que este trabajo pretende abordar. Así pues intentaremos explicar de manera general el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje concebido como un sistema reactivo y convencional, para lo cual nos basaremos sobre todo en los trabajos de Kantor (1977) y de Ribes y López (1985).

Para Kantor el lenguaje es esencialmente conducta de ajuste y no tiene importancia saber si surgen primero las palabras o las oraciones, ya que considera que estos conceptos no dicen mucho acerca de los eventos lingüísticos como conducta psicológica.

El planteamiento kantoriano es de tipo general y anteriormente se han mencionado algunos de sus conceptos. Contempla el desarrollo del lenguaje como una característica inevitable de la vida humana, en la cual el factor biológico cede su predominancia en las etapas iniciales de la vida para dar lugar a la determinación prioritaria por parte de factores sociales. Señala que este desarrollo no se presenta como algo que se enseña y se aprende sino "...principalmente casual y sumamente dependiente de las exigencias del momento..."

El lenguaje se da como la estructuración de un conjunto de respuestas distintivas, resultado de la interacción del organismo con las cosas, eventos y organismos que lo rodean desde el momento en que nace. Las características de los objetos afectan diferencialmente al organismo y se constituye su historia conductual (biografía reactiva) conforme se presentan

estos contactos. De la misma manera en que evolucionan las conductas evolucionan los estímulos en función de las relaciones con las respuestas del organismo. Debido a las diversas situaciones en que se presentan los contactos organismo-ambiente, los segmentos del medio adquieren variadas funciones de estímulo. Para determinar cual interacción se presentará en que momento, es necesario también conocer el contexto mas general de los eventos, que actúa como factor disposicional, lo mismo que la historia.

De acuerdo con esta concepción, lo que observamos es que el organismo va elaborando "configuraciones conductuales en su interacción con cosas y personas" y el lenguaje constituye niveles específicos de estas interacciones en las que propiedades determinantes de estímulos y respuestas son arbitrarias o convencionales, señala como características definitorias del evento lingüístico la presencia de un objeto-estímulo o evento del cual se habla (referente), un hablante o referidor y un escucha o referido.

En estas interacciones el referidor media el contacto entre el objeto o evento y el referido, por medio de respuestas convencionales.

Kantor menciona que las primeras formas de lenguaje referencial son ademanes de señalamientos y, aún que enfatiza el papel de los contactos del organismo con el medio, para la construcción de formas de interacción, no especifica como se desarrolla este proceso con mayor detalle.

Por su parte Ribes y López (1985) hacen un análisis mas específico del proceso y afirman que existen cinco niveles de organización de las interacciones en el desarrollo del comportamiento lingüístico. Los primeros tres son considerados prelingüísticos mientras que los últimos dos como propiamente lingüísticos.

Para hacer esta división se basaron en la estructuración de las contingencias conductuales, es decir, en las formas de mediación entre el organismo y el medio. Así los últimos dos niveles de organización de las contingencias son los dos únicos en los que se presentan mediaciones sustitutivas. La distinción entre niveles es importante porque, según los autores, las interacciones lingüísticas pueden tener papeles funcionales muy específicos que no son diferenciados en el concepto de conducta verbal postulado por Skinner; esto produce confusión entre la adquisición del repertorio fonético específico y el desarrollo de mediaciones sustitutivas, pues si bien la adquisición de estas conductas fonéticas dependen de factores sociales y reflejan propiedades convencionales, comportarse con esta morfología no significa estar interactuando en forma propiamente lingüística.

Por lo que Ribes y López (1985) nos proponen una taxonomía funcional de la conducta, que nos induce a hacer una diferenciación de formas de estructuración cualitativas de interacción con base a la "mediación" de las relaciones de contingencia en un campo donde ocurren eventos. Así, basándose en estos conceptos, nos proponen cinco niveles de interacción de la conducta.

El primer nivel es el contextual, donde se inicia la primera organización de la conducta psicológica. Desde ésta, se considera al lenguaje como evento psicológico y es lo que comúnmente se considera y define como "adquisición del lenguaje". En este nivel se presenta el desarrollo de patrones fonéticos y gestuales ante cosas, así como relaciones entre palabras y entre objetos- estímulo. Estos procesos se basan en las interacciones entre propiedades de estímulo contextualizadas, en el tiempo y en el espacio, de los estímulos fonéticos y escritos con las respuestas morfológicas correspondientes.

Prosiguiendo con este análisis, un segundo tipo de organización es el suplementario, y se caracteriza porque "...a través del habla, el individuo afecta la forma en que el estímulo

lo hace responder, siendo el estímulo terminal contingente o dependiente a la anterior relación." (Ribes y López, 1985). Así el organismo se desliga mediante su propia acción modificando las relaciones espaciales y ambientales de los eventos a los que responde. En este nivel ya no solo responde a las relaciones del medio sino que puede producirlas, por lo que el individuo sigue comportándose de aquí y ahora y las relaciones entre los elementos participantes son las que controlan su comportamiento por lo que se empieza a adquirir propiedades convencionales.

El selector es el siguiente nivel de agregación, se define porque las interacciones basadas en las propiedades físico-químicas de los estímulos y de las respuestas son condicionadas a las relaciones con las propiedades convencionales, es decir, sucede un evento que guarda una doble relación de contingencias, puesto que depende de una relación anterior, ya que en la mediación incluye a toda una contingencia suplementaria. Si bien lo que controla predominantemente la conducta del organismo son estímulos y respuestas mediadoras (lingüísticas) de otros individuos; sin embargo, aún no se desliga el comportamiento del organismo de las situaciones concretas.

La cuarta configuración es el nivel sustitutivo referencial, en donde se enmarcan las conductas en función de contingencias sustitutivas, porque la interacción del referidor sustituye un contacto del referido o escucha con objetos o eventos. Sin la existencia del referido no se presentaría este tipo de interacción (salvo en la autoreferencia) ya que no hay referencia de un objeto o evento no presente o no aparente por parte del hablante o referido. Por lo tanto no se puede concebir al referidor o al referido por aislado y la definición del evento lingüístico depende de la existencia de ambos, e implícitamente de un referente.

El último tipo de configuración es el nivel sustitutivo no referencial y se caracteriza porque los individuos reaccionan ante los contactos sustitutivos. Las interacciones son a

nivel convencional y no existe un objeto o evento que sea referente, en este caso el desligamiento nos permite conferir propiedades a quien no las tiene o no está presente. Sin embargo, para que se den este tipo de interacciones no referenciales es indispensable que sean precedidas por el nivel de mediaciones referenciales, es decir, se crea una relación de dependencia entre eventos convencionales independientes a partir de un tercero.

Entonces, de acuerdo con este punto de vista, no toda la conducta verbal-vocal es un proceso sustitutivo, de lo cual se desprende que la mayoría de los estudios del desarrollo del lenguaje han tratado con la etapas prelingüísticas pero no han abordado la conformación de las interacciones lingüísticas propiamente. Incluso por ello se ha hablado de lenguaje en animales, ya que es posible que las interacciones de los niveles prelingüísticos se presenten en estos organismos. Sin embargo, ni estas conductas son iguales en infrahumanos y en humanos por la naturaleza convencional de la morfología de la respuesta y de la historicidad de las variables sociales que afectan las contingencias (Ribes, 1982), ni tampoco se presenta desligamiento de situaciones concretas con base en la arbitrariedad de las propiedades en las que se basan las interacciones.

Por otra parte es necesario puntualizar que, mientras que para definir el episodio lingüístico aquí, es necesario incluir la relación referente-referidor-referido, Skinner (1957) no lo considera así y afirma que "...el hablante puede ser estudiado suponiendo la existencia de un escucha" y con ello fracasa de principio el análisis del lenguaje como conducta operante ya que no se estudia la interacción sino las respuestas aisladas de organismos ante estímulos, controladas por otros estímulos.

Al hacer lo anterior, el análisis operante recae sobre el estudio de la emisión de palabras o cadenas de éstas, equiparándolas con conductas ya que no son segmentos de ella. La consecuencia es que en lugar de constituir un análisis funcional se torna en una

concepción formalista basada en el estudio de las relaciones morfológicas de estímulos y respuestas (Ribes, 1982), ubicándose así en los niveles prelingüísticos de interacción.

Otras consecuencias de segmentar el episodio lingüístico son las que consideran a las palabras como las unidades de conducta verbal y que se intente explicar la estructuración gramatical por medio de los procesos autoclíticos, lo que supone que la conducta tiene sintaxis y gramática (Ribes, 1982). Anteriormente se señaló que estas categorías corresponden al lenguaje como cosa, mas no al estudio de las interacciones lingüísticas.

Por otra parte vemos como es innecesario introducir conceptos mentalistas o cognoscitivos para explicar el acontecimiento lingüístico, ya que al hacerlo también se omite diferenciar tipos de interacciones organismo-ambiente cualitativamente diferentes, considerando que toda respuesta vocal tiene "significado" y es producto de estructuras subyacentes con base en las cuales se elaboran taxonomías de categorías formales impuestas a la conducta (Kantor, 1977), y que se limitan en la mayoría de los casos a los componentes fonéticos de las interacciones.

Resumiendo, tenemos una concepción del lenguaje como un tipo de conducta que se desarrolla en las interacciones del organismo con su medio, constituyéndose en un complejo conjunto de respuestas cuya característica esencial es que las relaciones de interdependencia ambiente-conducta se basan en contingencias sustitutivas, por lo cual adquiere independencia funcional de las situaciones de estimulación concretas.

## CAPITULO 2

### Estructura de textos y la relación lenguaje oral-lenguaje escrito

Como una preocupación derivada principalmente de los problemas de enseñanza de la lengua escrita se realizaron, a partir de los años sesenta, una serie de investigaciones tendientes a analizar las relaciones entre el lenguaje oral y el escrito. Aún cuando ya existía una historia de interés entre filósofos y lingüistas, en el lenguaje oral y escrito, pocos estudios experimentales se habían realizado hasta la fecha (Kroll y Vann, 1981).

En las investigaciones que se han realizado acerca del lenguaje oral y escrito han surgido algunas discrepancias. Podemos notar que la mayoría de los autores sostienen que ambos lenguajes representan esencialmente lo mismo y que la lectura de un texto incluye simplemente la decodificación de los símbolos o una representación fonémica y que la información que emana de esta manera es comprendida en la misma forma que una conversación

Por otra parte tenemos que, todavía no existe un consenso acerca de la naturaleza del proceso de lectura. En la literatura actual se intenta contestar desde puntos de vista contrarios a la pregunta ¿Que es leer?. Una posición se concentra en los mecanismos de aprendizajes de la lectura y da un lugar privilegiado a la sonorización de la lengua escrita. El

otro enfoque parte del lector fluido y postula como éste puede extraer un significado del texto sin una sonorización inicial.

La primera de estas dos posiciones fue válida por Leonard Bloomfield (1933), y sigue vigente entre numerosos psicólogos y educadores actuales dedicados a las cuestiones teórico-prácticas de la enseñanza de la lecto-escritura. Es, excepto en ciertas cuestiones de detalle, un simple recurso externo, como el empleo del fonógrafo, que ha podido conservar para nuestra observación algunos rasgos del habla de tiempos pasados.

Con base a lo anterior, la lectura, y por lo tanto su aprendizaje, se define a partir de la decodificación de lo escrito a lenguaje oral, y es solamente a partir de la verbalización del texto escrito que el individuo accede al significado. Por supuesto no se pretende que se realice la oralización del texto, es decir que la lectura en voz alta sea un requisito para la comprensión de un texto, sino que se postula que el lector pasa de lo escrito a lo verbal, aunque este segundo estado de lenguaje se diera en silencio. No se acepta que la lectura exista sin esta conversión previa. Gibson (1976), adhiriéndose a esta posición, caracteriza a la lectura de la siguiente manera: "Es la recepción de comunicación; es la discriminación de símbolos gráficos, es la decodificación del símbolo gráfico al hablar, es la extracción de un significado de la página impresa".

Desde esta perspectiva, la base de la transformación de la lengua oral es la identificación de la lengua escrita, y por lo mismo, el adiestramiento perceptivo juega un papel importante en el proceso de aprendizaje. La posibilidad del lector para discriminar una palabra de otra en un contexto escrito depende de un entrenamiento visual eficaz; "El tipo de entrenamiento mas relevante para la discriminación (de letras) es aquella práctica que proporciona (al individuo) experiencia con las diferentes características que distinguen el conjunto de items" (Gibson, 1976).

Una vez realizada la discriminación inicial y la identificación de palabras, al lector le queda todavía la tarea de comprender el texto, esto es, asignarle el significado correspondiente. Para esto se postula que el lector "se escucha a sí mismo" traduciendo los caracteres escritos a un continuo de fonemas sistémicos que relacionan a los sonidos de la lengua con las reglas fonológicas y permite ubicarlas en un espacio de registro lexical, aunque haya quienes afirman que el lector procesa el texto de izquierda a derecha y letra por letra (Gough, 1976).

Para otros autores la unidad mínima de la lectura es la palabra (Singer, 1976; Gibson, 1976), quienes afirman que en la medida en que comprenden el significado específico de cada palabra, comprenden la oración.

Un importante problema teórico permea constantemente la fundamentación de esta posición ¿Que está escrito en el texto?, es decir, ¿Representa el texto los sonidos del lenguaje y es por lo tanto una transcripción de la lengua oral que se vuelve comprensible en la medida que se asigne el significado correspondiente a cada palabra?

Aunque las grafías y conjuntos de grafías si representan de alguna manera los sonidos de la lengua oral, al hablar del texto escrito hay otros factores que analizar para comprenderlo en su totalidad. Por un lado habría que considerar algunas características netamente gráficas (direccionalidad, disposición espacial, tipo de letras, etc.). Pero mas importante todavía es el hecho de que un texto escrito es más que un listado lexical, generalmente los materiales que se leen están lingüísticamente organizados y dotados de significado (Stubbs, 1980). Esto implica que la escritura también representa otros aspectos del lenguaje que contribuyen directamente a la conformación de un significado, y nos lleva a considerar cómo y en qué forma una lengua representa un significado.

Además de los elementos anteriores, en el texto escrito hay información que no pertenece directamente al sistema de escritura sino a su uso. Las convenciones gráficas propias del texto escrito como los espacios entre las palabras, las mayúsculas, el sistema de signos de puntuación, sangrías, etc. contribuyen a la organización del texto y son indicadores importantes para su comprensión.

El hecho de que las grafías o conjuntos de grafías representan los sonidos de la lengua en un primer momento, no implica ni que la lectura se reduce a la identificación de las palabras aisladas ni que la lengua escrita sea una transcripción de la lengua oral. El término "lengua escrita" nos remite de hecho a dos significados: Primero, la manifestación gráfica del lenguaje y segundo, connota un lenguaje que se escribe (Blanche Benveniste, 1982).

Si aceptamos que el lenguaje escrito es un medio paralelo al lenguaje oral y no una transcripción de él, entonces la forma gráfica del lenguaje tiene que representar por escrito las oposiciones sistemáticas que oralmente se representan por medio de fonemas. Dentro de la escritura, la ortografía representa oposiciones que permiten hacer distinciones sintácticas semánticas y lexicales. Esta distinción más la distribución del uso de lo oral y de lo escrito, la puntuación y otras características permiten establecer algunas diferencias entre las dos formas de lenguaje (Rubin, 1977; Smith, 1975, Goodman y Burke, 1970).

Reconocer las diferencias entre estas dos formas paralelas también marca los límites de sus semejanzas. No por señalar las primeras se niegan éstas. La lengua oral y la lengua escrita, como formas alternas del mismo sistema lingüístico, comparten la misma estructura gramatical, es decir las reglas sintácticas que la rigen y que permiten crear infinitas unidades significativas. Tanto en la lengua oral como en la lengua escrita, no es mediante los fonemas

ni las grafías que se llega a un significado; es la combinación sistemática de ellos que permiten la comprensión.

Rubin (1980), explora las diferencias que existen entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Esta autora considera crucial la etapa de transición por la que pasa el niño, de las conversaciones a la comprensión de la lectura. Señala, asimismo, que las experiencias que el niño va adquiriendo en el lenguaje oral pueden describirse como conversaciones interactivas en las cuales el niño participa como conversador y como receptor. Los participantes de la plática comparten un contexto espacial, temporal y por lo que su comunicación verbal se facilita por la entonación, la expresión facial, los gestos, ademanes, etc.

Rubin describe algunas de las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito; las denomina: modalidad, interacción, involucramiento, contexto espacial, contexto temporal, referentes concretos, separación de personajes, tópico, estructura y función; las cuales trataremos de reseñar brevemente a continuación:

**Modalidad:** En la lectura se enfatiza la necesidad de la decodificación visual, mientras que en el lenguaje oral los aspectos prosódicos son de gran importancia, ya que facilitan la detección de estructuras tanto sintácticas como del discurso. La etapa de transición cuando se lee, requiere del desarrollo de estrategias alternativas para compensar y eliminar estas diferencias.

Rubin sostiene que el texto tiene algunos aspectos compensatorios como por ejemplo, la puntuación que podría considerarse análoga de ciertos aspectos prosódicos del lenguaje oral. Además en el lenguaje escrito se indica la segmentación del texto en palabras, oraciones y en demarcación de párrafos, lo que constituye la organización del mismo;

también puede utilizarse subrayados y diversos tipos de letras para enfatizar o contrastar palabras y frases.

**Interacción:** En una conversación cada participante tiene la oportunidad de hablar y utilizar las preguntas para indicar que no comprendió al que habla, también se requiere que el que escuchó se esfuerce activamente en comprender lo que se dice para poder responder adecuadamente. En el lenguaje escrito este aspecto no se encuentra.

**Involucramiento:** Ciertas experiencias del lenguaje están dirigidas hacia el escucha o lector. Una clave para localizar dicho involucramiento es el uso de la segunda persona; una comunicación "involucrativa" utiliza el "tu" o el "usted" para referirse al lector o escucha, sin embargo, en el lenguaje escrito no es posible este involucramiento.

**Contexto espacial:** En el lenguaje oral se puede utilizar la comunicación extralingüística para facilitar la comunicación. Una mirada dudosa, por ejemplo, puede indicar carencia de comprensión por parte del que escucha, y con esto puede lograr que el que habla reestructure lo dicho. El señalamiento físico también puede ayudar a identificar referentes específicos para los pronombres o frases nominales. También se puede utilizar los términos de lugar, como son: aquí, allí, así como algunos verbos: ir y venir, por ejemplo. Si los participantes de la conversación están en el mismo lugar pueden comprender tales palabras sin ninguna dificultad, asimismo palabras como "izquierda" o "derecha" pueden interpretarse por la posición de las personas que lo conversan.

**Referentes concretos:** Al inicio, las conversaciones de los niños se refieren casi exclusivamente a objetos concretos que él puede observar o bien a objetos que ha visto anteriormente y que por lo tanto tienen una realidad concreta para él. En la lectura de textos, el niño comúnmente se representa en la memoria un objeto o suceso de acuerdo a las

descripciones verbales incompletas. El niño tal vez tiene que integrar varias descripciones parciales de algún objeto y recordarlas para conformar dicha descripción sin ayuda de referentes externos.

**Separación de personajes:** En una conversación existe una distinción entre las afirmaciones y puntos de vista de cada participante. Tanto las afirmaciones como los puntos de vista se asocian al personaje que los expresa. En un texto esto resulta un problema ya que el niño debe identificar el o los personajes de lo leído, por los comentarios, sentimientos, e incluso motivaciones de cada uno de los personajes, a veces sólo a través de claves muy sutiles, como lo son: la estructura del párrafo, y las inferencias que el niño haga generalmente estarán mas bien basadas en algún modelo relacionado con los personajes (esto en relación con los textos narrativos).

Las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito hasta aquí señaladas, se refieren a las características generales de los mismos. A continuación se señalarán algunas diferencias descritas por Rubin (1980) en relación a las características específicas del mensaje.

**Tópico:** Los temas mas frecuentes en las conversaciones de los niños están relacionadas con su vida social, a diferencia de los temas técnicos mas comunes en el material impreso. En general los niños platican de sus objetos, situaciones y cosas cotidianas que son relevantes a ellos. En contraste, cuando un niño lee una historia, se encuentra ante una situación tal vez desconocida al igual que con personajes no familiares.

**Estructura:** Existen varios niveles del mensaje, ya sea por medio de palabras, oraciones, párrafos o ideas completas. A nivel de la palabra la estructura del mensaje está relacionada con el vocabulario. Las palabras y conversaciones que constituyen gran parte de

la experiencia lingüística de los niños, son familiares a ellos. En cambio, los libros comunes a los niños contiene muchas palabras que no le son familiares.

A nivel de oración existen diferencias sintácticas entre los dos niveles de lenguaje. La estructura de la oración es mas o menos compleja en el lenguaje oral y además las oraciones, muchas veces utilizadas no son gramaticales o se emiten de manera incompleta. En la lectura los niños deben aprender nuevas reglas sintácticas, sin embargo, aunque la estructura sintáctica sea la misma en ambos lenguajes, el oral proporciona claves adicionales para descubrir dicha estructura.

La estructura de los textos, que ha sido examinada por algunos investigadores como Rumelhart (1975), quien difiere grandemente de la que se construye en las conversaciones ya que éstos contienen aspectos como episodio, escenario y tema, debido a que depende que el niño se forma un esquema general de cada uno de los tipos de textos que se le presenten, así en los textos expositivos difieren en aspectos como "tesis", "evidencias de apoyo" y "oraciones tema o tópico". Estas diferencias requieren que el niño desarrolle un conjunto de estructuras y procedimientos para poder comprender las historias.

Función: La función de la conversación, por lo general, es persuadir, obtener información, expresar algún sentimiento, adquirir algún objeto, acción, o bien interactuar y mantener contacto con los demás. Aunque esta polémica no se puede dar por resuelta, creemos que el significado de un texto es, en gran parte, una reconstrucción del lector frente a un texto escrito. La lectura que se hace de un texto escrito depende, en gran medida, de qué se espera encontrar, es decir, las expectativas que se tiene acerca del contenido, estructura, estilo, etc. de un texto dado. En este sentido Goodman afirma "...nada intrínseco al sistema de escritura o sus símbolos tiene significado. No hay nada en la forma o secuencia de las letras o conjuntos de letras que en si mismo tiene significado. El significado está en la

mente del escritor y en la mente del lector. Sin embargo, el lector es capaz, mediante la lectura, de reconstruir un mensaje que concuerda con el mensaje que el escritor intentó representar" (Goodman, 1976).

Hasta el momento hemos hablado de algunos aspectos teóricos que se han tratado con respecto a la relación del lenguaje oral con el lenguaje escrito, sin embargo no solo se ha teorizado al respecto, sino que se han realizado algunas investigaciones que tratan de demostrar el tipo de relación que se da entre los dos tipos de lenguaje abordados.

Forester y Mickelson (1979), realizaron un estudio para tratar de probar el supuesto de que al iniciar el aprendizaje de la lectura, los niños aplican sus propias estrategias de lenguaje oral. Utilizaron el procedimiento de observación en el salón de clases, registrando interacciones entre el alumno y el maestro. Posteriormente analizaron lo que el niño dijo e hizo en respuesta a las lecciones dadas por el profesor.

El estudio se llevó a cabo con 22 niños de primer grado de primaria, durante un período de aproximadamente seis meses. Estos investigadores observaron que a las pocas semanas de clases, los niños examinaban el ambiente general, observando a los otros niños y a la maestra especialmente; fijaban su atención en el movimiento de los labios de la maestra al emitir con cierto énfasis las palabras. Se observó que los niños utilizaban los dibujos impresos como guías para captar el significado de las palabras. Asimismo se vio que buscaban ayuda para conectar los símbolos con el significado de las palabras dentro del contexto general que les rodeaba.

Una vez que los niños aprendían cierto número de palabras visualizadas, al examinar los textos se detenían en las palabras que les eran familiares, y esto se dedujo de la búsqueda y señalamiento de las palabras familiares en el pizarrón que realizaron los niños en conjunto.

Se identificó que los niños no hacen una distinción clara entre el objeto y la denominación del mismo. Por ejemplo, cuando se le pidió a un niño que encerrara en un círculo la letra inicial de la palabra "hermana", señaló la letra "J", porque el nombre de su hermana era "Julia".

También se observó que por lo general los niños tuvieron problemas en la discriminación de las letras "B" y "D" presentadas en forma aislada, pero no tenían dificultad si aparecían palabras con esas letras dentro de un contexto.

Otro problema que se pudo detectar es que cuando se cambia un poco el orden de los enunciados, por ejemplo "Come elotes Luis", el niño tiende a reordenar la oración cuando se le pide que exprese lo leído, porque comúnmente lo reordena en un patrón más familiar para él "Luis come elotes".

En el mismo orden de ideas hemos encontrado que la inclusión aparente del lenguaje escrito dentro del oral ha mantenido en divergencia a los diferentes investigadores que se han acercado al problema.

Lee y Rubin (1979), trataron de esclarecer el porqué en algunos niños la adquisición de la lectura y su comprensión no parece ser tan natural como lo es la adquisición del lenguaje oral citando a Robinson, quien estudió algunos procedimientos para facilitar una mayor capacidad para leer y escribir creando un ambiente óptimo para los niños, proporcionándoles historias construidas por ellos mismos, oraciones elaboradas por el profesor, mensajes de un niño a otro, etc. Así pues se les dotó a los niños de un amplio rango de posibilidades y situaciones para leer pidiéndoles ya sea leer, escuchar o escribir. Lo

cual nos lleva a concluir que las estructuras conocidas por los niños permiten que éstos aprendan más rápidamente la lectura.

Para constatar que la lectura de una oración con antecedentes identificados es más rápida que aquella que ofrece elementos considerados “raros”, Garrod y Sandord (1977) realizaron un experimento en el cual se presentaba a los sujetos grupos de tres oraciones en donde la primera incluía el término general o concepto; la segunda oración contenía una referencia anafórica que servía para especificar un ejemplo particular del referente al término general; mientras que la tercera consistía en una pregunta que requería una respuesta afirmativa o negativa, para probar la información presentada en las dos oraciones anteriores. Los resultados obtenidos mostraron que el tiempo de lectura para la segunda oración era menor cuando el ejemplo presentado fue prototipo de la categoría.

Cooper (1974) realizó un estudio en el cual investigó la comprensión de los pronombres en un texto. Se presentaba un relato de un viaje (en forma oral) en el que se hacía mención a ciertos animales y objetos mientras que a los sujetos se les mostraban una serie de dibujos que representaban a los personajes y a los objetos. Se halló que los sujetos observaban el dibujo del objeto correspondiente al pronombre que se mencionaba de la misma manera cuando se presentaba el nombre del objeto.

Otro aspecto importante que se investiga en la integración de las oraciones es el uso de los artículos definidos. Esto se demostró en una investigación realizada por Villiers (1974), en la cual, bajo dos condiciones se dio a los sujetos una lista de oraciones que podían conformar un texto coherente. Cuando se proveyó a algunos sujetos de artículos indefinidos no pudieron articular un texto de manera adecuada, no siendo así cuando a otro grupo de sujetos se les presentó una serie de artículos definidos en sustitución de los

indefinidos, ya que pudieron conformar adecuadamente la secuencia de la historia además de que recordaron mayor número de oraciones.

En el mismo orden de ideas vemos que también la estructura de textos ha dado pie a diversas investigaciones en cuanto a su relación con la comprensión de los mismos. Una de las últimas investigaciones que se han realizado corresponde a Brennan, Bridge y Winiwrad (1986), cuyo objetivo fue el de observar las diferencias, en lectores de segundo grado "principiantes", en el recuerdo después de leer una historia "bien estructurada" y una historia con estructura deficiente. Cabe aclarar que el grado de estructuración estuvo determinado a partir de las reglas específicas para prosa en gramática básica de un cuento. En esta investigación se midieron: a) La cantidad de información explícita recordada; b) La cantidad de información implícita recordada; c) El número de eventos recordado en secuencia temporal y d) Respuestas a pruebas que demandaban información explícita. Los resultados indicaron que los sujetos que leyeron las historias bien estructuradas recordaron más información explícita y en la secuencia correcta que los sujetos que lo hicieron con historias poco estructuradas.

Un trabajo similar cuyo interés radicó en la importancia del proceso psicológico involucrado en la comprensión de una narración lo realizaron Poulsen y cols. (1979). Los autores mostraron cuatro historias contenidas en quince o dieciocho dibujos a niños de 4 y 6 años de edad. Dichas historias consistieron en dos o más episodios relacionados casual y temporalmente, así como en desorden. Los resultados muestran que los niños mayores y aún los de cuatro años interpretan las pinturas organizadas en secuencia como cuentos y que a partir de esta interpretación se basaron la mayor parte de sus respuestas. Para el caso de las pinturas presentadas en desorden los resultados indican que los niños mayores trataron de darle sentido a los cuentos o relacionarlas en pequeños episodios mientras que para los niños de cuatro años el esquema así representado sólo los motivó a rotular las figuras. En ambas

edades las descripciones de las historias organizadas motivaron mayor recuerdo que las no organizadas.

Thorndike (1975, 1976) nos dice que si las personas se familiarizan con la lectura de historias sencillas, conformarán un esquema para representar esa situación. Los componentes del esquema tienen huecos, los cuales, se plantea, que son las categorías sintácticas de la historia. Y argumenta que si la información estructurada de la historia se usa para construir representaciones dentro de las cuales se proyectan los eventos particulares de una historia, entonces el grado en que esta información estructurada puede ser utilizada, influirá en la comprensión y el recuerdo de dicha historia.

Este investigador también manipuló la disponibilidad de la información estructurada de varias formas con el fin de examinar sus efectos sobre los puntajes de comprensión y recuerdo.

En la condición de "historias" los sujetos leyeron la historia de manera habitual. En otra condición "narrativa-tema al final" se redujo la estructura de la historia y las afirmaciones importantes del tema se cambiaron de su lugar original, colocándose cerca del final del cuento. En una tercera condición denominada de "descripción" se alteró el orden de las oraciones, logrando que el texto solo conservara la claridad en las referencias nominal y pronominal.

El autor señala que cuando una versión de historia se presenta a los sujetos, éstos activan un esquema con las proposiciones del texto.

Parece ser que la información de ciertos aspectos de la historia conformada en esquemas, resulta importante para hacer juicios acerca del conocimiento general de la misma.

Así, los diferentes niveles de la estructura sintáctica, tales como los morfemas, frases, oraciones etc., pueden funcionar o servir en los sistemas semánticos y sintácticos del lenguaje. A éste respecto, Ribes (1975) afirma que es posible incrementar el vocabulario de un niño, independientemente de su topografía o de las características funcionales de la conducta utilizando el reforzamiento para tales efectos; mostrando con ésto la independencia de repertorios verbales definidos funcionalmente en términos de control medio ambiental o de criterios cuantitativos de la respuesta. En otro trabajo, Ribes, en 1979, acerca de las nociones de lenguaje estructural, concluye que “un análisis formal del lenguaje es insuficiente, por definición, para dar cuenta de las variables envueltas en la determinación de un episodio lingüístico entre dos o mas individuos” (pag. 85). Ya que como conducta, no posee sintaxis o gramática dado que solo se constituyen en un conjunto de conceptos clasificatorios de un nivel formal de análisis.

A pesar de mencionar que es difícil hacer la investigación del lenguaje y que sólo puede ser realizado por el psicólogo, hace un análisis conductual del lenguaje, en particular en cuanto a la adquisición, en donde menciona que los estudios conductuales acerca del fenómeno de “generación” de nuevas oraciones; y por otro lado de la adquisición de frases a partir de la composición gramatical con palabras. Con respecto de las funciones gramaticales generativas, fueron realizados estudios por Botero, García Cantú y Ribes (1977a y 1977b) en las que encontraron que éstas pueden estar determinadas por variables diferentes para cada función, género y número del artículo. En otro estudio Ribes, García, Botero y Cantú (1977) se investigó si podían obtenerse efectos similares a los encontrados en estudios anteriores, de generalización bajo efectos del reforzamiento en el caso del

ordenamiento sintáctico de la oración, con base a la conjugación activa o pasiva del verbo. Para tal caso fueron utilizados seis niños del primer año de la primaria regular a los que se les presentaron cartulinas que contenían artículos, sustantivos, verbos, preposiciones y otras que tenían que acomodar de acuerdo a la voz de conjugación del verbo. Al final, se sugiere “que las funciones gramaticales “generativas” tales como el ordenamiento sintáctico no requieren de explicaciones en términos de efectos de generalización de clases de respuesta, bajo el control de funciones de estímulos como el reforzamiento y los estímulos suplementarios, (instrucciones). En el caso concreto de este experimento, las unidades mínimas, como ocurre en el caso del “uso generativos” del género del artículo. Sin embargo, a diferencia de este último, los segmentos de repuesta pueden ser mayores, es decir, estar constituidos por compuestos de palabras como unidades funcionales a nivel del lenguaje ordenado sintácticamente” (pag. 178).

Las investigaciones anteriores no sólo señalan la importancia del nivel de ejercicio funcional ejercitado en una competencia particular sobre la estructuración de nuevas competencias lingüísticas, sino que además nos indican que a pesar de que el lenguaje oral constituya el antecedente funcional inmediato del lenguaje escrito, la estructuración de un nivel dado en lectura depende del tipo de interacciones previamente ejercitadas en esa competencia en particular.

## CAPITULO 3

### Reporte de investigación

La presente investigación es una continuación o estudio paralelo del llevado a cabo por Rueda (1987) teniendo como objetivo general: Identificar la relación existente entre el desarrollo de la referenciación por escrito y el desarrollo de otros sistemas de referenciación. Ambas investigaciones están basadas en el estudio presentado por Mares, G. y Romano, H. (1983), sobre los "Antecedentes funcionales del uso referencial de la escritura" Y surgen del interés de tratar de explicar el lenguaje oral-escrito desde una perspectiva interconductual.

De aquí la importancia de estudiar las relaciones que se dan entre el lenguaje oral y escrito. Para lo cual, se asume el modelo conceptual propuesto por Ribes, E. (1982) y Ribes y López (1985), en el que se plantea que la escritura es un sistema reactivo convencional que comparte, como conducta lingüística, los mismos niveles de funcionalidad con el lenguaje oral y entre ellos el nivel sustitutivo referencial.

Por lo que en la presente investigación, como ya se mencionó, se pretenden estudiar las posibles relaciones existentes entre el lenguaje oral y escrito, pero en particular, evaluar los esquemas para la organización del discurso y su efecto sobre la generalización de los estilos

de hablar; esto es, analizar como influye la estructuración de un discurso o texto en la referenciación oral y escrita del sujeto.

### Objetivo general

Evaluar los esquemas para la organización del discurso y su efecto sobre la generalización de los estilos de hablar

### Objetivos Especificos

1) Observar si los cambios logrados através del entrenamiento en la descripción oral de un tema se transfieren a la descripción oral y escrita de un tema con estructura similar.

2) Observar si los cambios logrados através del entrenamiento en la descripción oral de un tema se transfieren a la descripción oral y escrita de un tema con estructura diferente.

## 3.1 Método

### Sujetos.

10 niños de ambos sexos, con edades que fluctúan entre los 8 y 9 años, cursan el segundo año de primaria, que demuestran desconocimiento del tema de entrenamiento (Juego de ¿Quién?) en una prueba escrita y en entrevista posterior (ver anexo 3).

10 niños de aproximadamente 7 años de edad de primer año de primaria, que sean reportados por su maestra como lectores.

### Material

Un tablero de juego de 50x50 cm. con dibujos de habitaciones de una residencia (recámara, despacho, hall, sótano, comedor, alberca, cocina, jardín y sala) y 21 tarjetas de 9.5 cm. de alto por 6 cm. de ancho con dibujos de diferentes personajes, así como de armas y de las diferentes partes de la residencia; dos dados, 5 fichas de diferentes colores, una grabadora, hojas blancas y lápices, mesa de trabajo y sillas.

### Procedimiento

Se aplicó una prueba escrita a dos grupos de alumnos de segundo grado de primaria, la cual consta de tres temas acerca de diferentes juegos. Las preguntas que se hicieron en esta prueba estuvieron basadas, de manera general, en la descripción del juego y su conocimiento (ver anexo 3). Al finalizar la prueba o cuestionario se les preguntó oralmente si conocían el juego de ¿Quién? tema que en función está incluido en la prueba realizada.

La finalidad de aplicar esta prueba en los dos grupos diferentes fue para determinar cual sería el grupo control y el experimental, además determinó si el niño conocía o no el tema de entrenamiento. Además de posibilitar el conocimiento acerca de que el niño no maneje los nexos a entrenar.

Se escogieron a los diez niños que contestaron a las tres preguntas de dichos temas y se les entrevistó por separado para corroborar las respuestas a la prueba escrita. A la vez, en dicha entrevista, se determinó si los niños conocían el tema de referencia de la primera fase o

tema I y II “Perros” y “Lotería” (anexo 2) y si desconocen el tema de entrenamiento; ¿Quién?

Posteriormente se dividieron al azar a los 10 niños de segundo grado en dos grupos: control y experimental. El grupo control se sometió a las fases I y III, mientras que el experimental a todas las fases.

Los niños de primer grado participaron como escuchas en las tareas de referencia, un niño para cada referidor (niño de segundo año) en las fases I y III.

#### Fase 1. Referencia Oral y Escrita Del Tema I Y II.

En esta fase la tarea consistió en pedirle a cada uno de los niños de segundo grado que le platicuen a los de primero, todo lo que sepan acerca de los perros y sobre el juego de lotería, primero de manera oral y después de forma escrita (ver anexo 2). Las instrucciones del experimentador fueron las siguientes “Platicale a tu compañerito todo lo que sepas acerca de los perros” mientras que para el tema de lotería será “Ahora tu le vas a platicar a tu compañerito paso a paso como se juega el juego de lotería”.

Con respecto a la referencia escrita se le dijo “Quizá tu compañerito no te escuchó, ¿porqué no se lo escribes?”

Por otro lado, la tarea del escucha fue la de referir al experimentador lo que el niño de segundo le platicó, sobre los perros y sobre el juego de lotería. Las respuestas verbales y

motoras se registraron, las primeras, con grabadora, y las segundas, mediante registro anecdótico.

### Fase 2. Entrenamiento.

En el entrenamiento se plantea enseñar a referir oralmente a cada uno de los sujetos del grupo experimental un tema nuevo con el uso de nexos subordinantes, que componen las oraciones complejas en la descripción del juego.

El tema de entrenamiento versó específicamente sobre el juego de mesa ¿Quién?, el cual fue desconocido por los sujetos. La descripción del juego se ordenó bajo 5 tópicos que fueron organizados de la siguiente manera :

- 1). Características físicas del juego, es decir, las partes de que se compone el juego.
- 2). Participantes en el juego o sea, cuántas personas lo pueden jugar;

El desarrollo del juego abarca 3 de los 5 tópicos siendo estos:

- 3). Cómo se inicia el juego;
- 4). Cómo se desarrolla el juego y
- 5). Cómo finaliza el juego.

Los nexos subordinantes que conformaron las oraciones complejas de cada uno de los tópicos fueron:

1. Finales (PARA). 2). Temporales (CUANDO) y 3) Causales (PORQUE).

Estos nexos variaron de tópico a tópico. Cada uno de los tópicos del tema se entrenaron por separado, es decir, hasta que se cumpliera, el criterio de respuesta en la referencia de un tópico, se pasó al siguiente. Al final se entrenó la referencia oral de todos los tópicos en la secuencia establecida.

Los criterios de cambio fueron.:

Para el primer tópico, que el niño mencionara oralmente 2 de 3 posesiones del juego, seguidas cada una de ellas por el nexo “para”. Por ejemplo: “En el juego de ¿Quién? se necesita de tablero, dados, cartas y fichas para poderlo jugar”.

Para el segundo tópico, una acción con su causalidad. Por ejemplo: “ Se necesitan de 5 personas porque se les reparten 3 cartas a cada uno de los jugadores”.

El tercer tópico, 2 acciones con su temporalidad y su causalidad; Ejemplo: “Se inicia el juego cuando cada jugador elige un personaje porque de esta manera ocupará un lugar en el tablero”

El cuarto y quinto tópico, una acción con su temporalidad y su causalidad. Ejemplos : “Cuando pase un jugador por la entrada de alguna de las habitaciones podrá decir quién cree que pueda ser el asesino”. o “El juego finalizará cuando algún jugador mencione el

personaje, la habitación y el arma y que ninguno de los otros lo tenga porque ya no hay pistas que seguir". De manera mas especifica, el entrenamiento fue como sigue:

TÓPICO 1. El experimentador presentó cada una de las partes de que se compone el juego y su función. La instrucción fue así: " Se tiene un tablero con diferentes divisiones, en el cual existen una serie de cuadros que sirven para que el jugador vaya avanzando o retrocediendo de acuerdo al lanzamiento de los dados. Se juega con cinco fichitas para ocupar un lugar dentro del tablero. 2 dados que sirven para indicar si avanzamos o retrocedemos. También tenemos 21 tarjetas, unas con diferentes personajes que sirven para saber quién es el asesino, otras con diferentes personajes que sirven para saber quién es el asesinado, otras con diferentes armas que sirven para saber con que arma lo asesinaron y estas otras con diferentes lugares de la casa para saber en qué lugar lo asesinaron".

TÓPICO 2. El experimentador volvió a presentar el juego de ¿Quién?, cada una de sus partes y menciona de cuantas personas se necesita para jugarlo, diciendo la siguiente instrucción: "Te voy a explicar cuántos jugadores lo pueden jugar " se necesitan 5 jugadores para poderlo jugar porque a cada uno se le reparten 3 cartas. Después se le pidió al niño que refiriera la información . La instrucción fue la siguiente : "Dime cuántas personas pueden jugarlo y porqué".

Al igual que en el tópico anterior, se le corregia la respuesta del niño cuando fue necesario.

TÓPICO 3. El experimentador le pidió a cada niño que escogiera el personaje que quería ser. Al momento se le dio la siguiente instrucción: "Ahora te voy a decir cómo se inicia el juego de ¿Quién?. El juego de ¿ Quién? inicia cuando cada jugador elige un personaje porque de esta manera ocupará un lugar en el tablero". Después se le pidió que

refiriera la información, solicitándole que explicara: Cómo se inicia el juego, cuando y porqué. También hubo corrección en caso necesario y se le repitió la información cuantas veces fuera necesario además que se le inducía a que empleara los nexos entrenados.

TÓPICO 4. El experimentador comenzó a repartir las cartas y proporcionar la información con el empleo de los nexos: Cuando y Porque La instrucción fue la siguiente: “Ayer vimos cómo se inicia el juego de ¿Quién?, ahora te voy a explicar cómo se reparten las cartas. Se reparten 3 cartas a cada jugador y las que sobren se ponen en medio del tablero porque ahí se encontrará al asesino, el lugar y el arma, cuando el jugador pase por una puerta, podrá decir quién cree que es el asesino, en qué lugar lo mató y con que arma.”

TÓPICO 5. El experimentador menciona cómo finaliza el juego, dándoles la siguiente información: “ El juego de ¿Quién? finaliza cuando alguno de los jugadores mencione el lugar, el arma y el asesino y que ninguno de los otros lo tenga porque ya no hay pistas que seguir”.

Se le pidió al niño que refiriera toda la información del tema. El entrenamiento finaliza cuando refiriera los cinco tópicos. El entrenador mencionó los 5 tópicos sobre los cuales debería hablar el niño y el orden de éstos . Al finalizar la referencia se le indicó, lo que le faltó decir y nuevamente se le pidió la información Así hasta completar tres ensayos sin error.

**Fase 3. Referencia oral y escrita del tema I y II (Perros y Lotería)**  
**y tema III (Juego de ¿Quién?).**

Se le pidió, igual que en la fase 1, la referencia oral y escrita del tema de los perros y del juego de lotería, así como también del tema de entrenamiento. En esta fase no se realizó corrección alguna y sólo se grabaron las referencias orales mientras que las escritas se registraron mediante sistema anecdótico.

### **3.2 Resultados**

Los datos que a continuación se presentan corresponden a ocho de los niños que participaron en la investigación. Aclarando que al inicio de la investigación eran 10 los niños que nos acompañaban en la misma, sin embargo dos de los niños desertaron durante la fase experimental, desconociendo las causas de esta situación.

#### **--Extensión de la referencia**

Que es la medición del número de palabras emitidas por los niños y su comparación entre las fases. Observamos que en el grupo experimental, en general, se incrementó en ambos temas (Lotería y Perros) tanto en la morfología oral como en la escrita, siendo la primera donde se denotó un incremento mayor (ver tabla 1).

Así tenemos que para el sujeto numero 1 en la morfología oral en el primer tema pasa de 30 palabras a 45 después del entrenamiento y en el tema de perros pasa de 13 a 30 palabras emitidas entre una fase y otra. Para la morfología escrita en el tema de lotería pasa de 21 a 33 palabras mientras que para el segundo tema pasa de 13 a 25 palabras por referencia.

Para el segundo sujeto tenemos que para la primera temática aumenta de 38 a 47 palabras en la referencia oral y en la referencia escrita pasa de 30 a 28 palabras (de hecho, este sujeto es el único que decrementa en su extensión morfológica en la situación escrita).

Mientras que en el segundo tema pasa de 19 a 21 palabras en la referencia oral, en tanto en la referenciación escrita pasa de 13 a 11 palabras.

En el tercer sujeto hallamos que su referencia oral en el primer tema aumenta de 28 a 46 palabras y en el segundo tema de 4 a 11 palabras. En la referencia escrita en el primer tema pasa de 19 a 27 palabras y en el segundo tema pasa de 8 a 9 palabras.

El aumento en las palabras referenciadas para el sujeto cuatro va de 17 a 18 en el primer tema bajo la situación oral y de 7 a 17 palabras en la situación escrita. En cuanto al segundo tema sus referencias orales van de 15 a 6 palabras mientras que en la situación escrita van de 7 a 8 palabras.

Sujetos	Extensión de la Referencia			
	Lotería		Perros	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito
1	30---45	21---33	13---30	13---25
2	38---47	30---28	19---21	13---11
3	28---46	19---27	4---11	8---9
4	17---18	7---17	15---6	7---8

Tabla 1. Número de palabras emitidas por los Ss en pre y pos evaluación. Grupo experimental

Los resultados del grupo control (ver tabla 2) nos permiten ver que para el primer sujeto en el primer tema pasa de 30 a 21 palabras mientras que en la referenciación escrita va

de 21 a 17 palabras. En el tema de perros en la situación oral pasa de 21 a 18 palabras y en la situación escrita pasa de 12 a 18 palabras.

Para el segundo sujeto tenemos que en el tema de lotería bajo la perspectiva oral pasa de 32 a 34 palabras y en la escrita se mantiene en 17 palabras durante el cambio de fases. Para el tema de perros pasa de 38 a 18 palabras durante la revisión oral en tanto que para la escrita pasa de 9 a 13 palabras.

En el sujeto tres en la situación oral pasa de 21 a 14 palabras en el primer tema, mientras que el conteo en la referencia escrita pasa de 13 a 10 palabras, en el segundo tema va de 10 a 13 palabras en la referencia oral y para la referencia escrita pasa de 8 a 11 palabras.

El caso del cuarto sujeto nos muestra que en la situación oral, dentro del primer tema, pasa de 18 a 16 palabras en cuanto a la situación escrita se mantiene en 15 palabras en ambas mediciones. Para el tema de perros va de 11 a 8 palabras en la situación oral, en tanto la referencia escrita en este tema se mantiene en 9 palabras de extensión de referencia.

#### Extensión de la Referencia. Grupo Control

Sujetos	Lotería		Perros	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito
1	30----21	21----17	21----18	12----18
2	32----34	17----17	38----18	9----13
3	21----14	13----10	10----13	8----11
4	18----16	15----15	11----8	9----9

Tabla 2. Número de palabras emitidas por los Ss en pre y pos evaluación.

### --Tipos de construcciones

El análisis de este rubro se enfoca a las diferentes estructuras utilizadas en las oraciones emitidas por los sujetos.

Dichas construcciones son, a saber: Simples, coordinadas y complejas. Dichas estructuras hacen referencia a la funcionalidad de las oraciones y serán mas ampliamente explicadas en el anexo 1 del presente trabajo,

Tenemos entonces, que en el grupo experimental y durante la situación oral, el sujeto 1 presentó una emisión de 8 oraciones divididas en tres coordinadas y 5 complejas para el tema de lotería en la primera evaluación, mientras que para el tema de perros presentó una emisión de 6 oraciones (una simple, tres coordinadas y dos complejas). En la segunda evaluación encontramos que para el tema de lotería emitió una oración simple, 4 coordinadas y 10 complejas, mientras que para el tema de perros presentó una oración simple, 7 coordinadas y 6 complejas. Asimismo se asientan los datos obtenidos en el tema de ¿quién? en donde notamos que presenta 10 oraciones coordinadas y 28 complejas ( tabla 3).

Para el segundo sujeto de este grupo también en sus emisiones orales encontramos que en la primera evaluación del tema de lotería se presentaron 10 oraciones divididas en tres simples, 4 coordinadas y tres complejas mientras que para el tema de perros se presentaron solo cuatro oraciones coordinadas. Para la segunda evaluación se presentaron cinco coordinadas y 7 complejas para totalizar doce oraciones en el tema de lotería. En cuanto al tema de perros, se notaron en total 5 oraciones, una simple, dos coordinadas y dos complejas. Asimismo se observó que para el tema de ¿quién? se presentaron 33 oraciones divididas en una simple 12 coordinadas y 20 complejas.

El tercer sujeto emitió solo cinco oraciones coordinadas en la primera evaluación del tema de Lotería y en el tema de perros presentó sólo tres oraciones simples. Para la segunda evaluación presenta 5 oraciones coordinadas y 5 complejas para el primer tema mientras que para el segundo presenta 10 oraciones simples , Para el tema de ¿quién? presentó una simple, 6 coordinadas y 19 complejas.

En el último sujeto del grupo experimental notamos que en la primera evaluación en el tema de lotería presentó una oración simple y 4 coordinadas para un total de cinco oraciones, mientras que para el tema de perros presentó solo seis oraciones simples. En la segunda evaluación este sujeto emitió tres oraciones coordinadas y dos complejas en el tema de lotería mientras que para el tema de perros emitió solamente 4 oraciones simples. Para el tema de ¿quién? el sujeto mostró 4 oraciones simples, 6 coordinadas y 16 complejas.

Hasta aquí se ha revisado el panorama general de las emisiones orales de los sujetos, queda revisar entonces la topografía escrita en este grupo experimental. De tal forma que tenemos que el sujeto 1 emitió un total de 4 oraciones coordinadas y dos complejas en el primer tema y en el segundo tema emitió una oración simple, dos coordinadas y dos complejas en la primera evaluación. Para la segunda evaluación pasa a tres oraciones coordinadas y seis complejas en el tema de lotería en tanto que para el tema de perros pasa a una oración simple, 5 coordinadas y cuatro complejas. En cuanto al tema de ¿quién? emite 8 oraciones coordinadas y 16 complejas.

El sujeto dos presenta en sus resultados da la primera evaluación un total de 9 oraciones divididas en tres coordinadas y 6 complejas para el tema de lotería, en tanto que para el tema de perros presenta una oración coordinada y dos complejas. En la segunda evaluación presenta 2 coordinadas y cuatro complejas para el tema de lotería y para el tema

de perros presenta solo dos oraciones complejas. En el tema de ¿quién? presenta dos oraciones simples y 11 oraciones complejas para un total de 13 oraciones.

Los resultados del tercer sujeto nos muestran que en la primera evaluación del tema de lotería solo emite cinco oraciones coordinadas y en el tema de perros presenta tres oraciones simples y dos coordinadas. En la segunda evaluación emite 4 oraciones coordinadas y cuatro oraciones complejas para el primer tema, mientras que para el tema de perros emite solo seis simples. Para el tema de ¿quién? se notan 7 oraciones coordinadas y 14 complejas para un total de 21 oraciones.

En el caso del sujeto cuatro se nota en la primera evaluación del primer tema una oración simple y tres coordinadas mientras que para el segundo tema se notaron solo cuatro oraciones simples. En la segunda evaluación se denota una oración simple acompañada de dos coordinadas y dos complejas para el tema de lotería mientras que para el tema de perros se emitieron solo tres oraciones simples. En el tema de ¿quién? se denotaron una oración simple cinco coordinadas y diez oraciones complejas para un total de 16 oraciones realizadas.

#### Tipo de Construcciones. Grupo experimental

		Lotería		Perros		Quién	
		Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Sujeto 1	Simple	0-1	0-0	1-1	1-1	-0	-0
	Coord	3-4	4-3	3-7	2-5	-10	-8
	Comp.	5-10	2-6	2-6	2-4	-28	-16
Sujeto 2	Simple	3-0	0-0	0-1	0-0	-1	-2
	Coord	4-5	3-2	4-2	1-0	-12	-0
	Comp.	3-7	6-4	0-2	2-2	-20	-11

Sujeto 3	Simples	0-0	0-0	3-10	3-6	-1	-0
	Coord	5-5	5-4	0-0	2-0	-6	-7
	Comp.	0-5	0-4	0-0	0-0	-19	-14
Sujeto 4	Simples	1-0	1-1	6-4	4-3	-4	-1
	Coord	4-3	3-2	0-0	0-0	-6	-5
	Comp.	0-2	0-2	0-0	0-0	-16	-10

Tabla 3. Número de oraciones por tipo de construcciones en pre y pos evaluación. Grupo experimental.

Para el caso de los sujetos del grupo control abordaremos sus resultados de la misma forma que para los sujetos del grupo experimental, es decir primero trataremos los aspectos de las emisiones orales y posteriormente las escritas (ver tabla 4).

Tenemos que para el tema de lotería en la primera evaluación del primer sujeto, utiliza un total de 8 oraciones (una simple, dos coordinadas y cinco complejas), mientras que para el tema de perros únicamente usa 7 oraciones (tres simples, dos coordinadas y dos complejas). En la segunda evaluación utiliza solo cuatro oraciones (dos simples y dos coordinadas) y ocho oraciones en el segundo tema (cuatro simples dos coordinadas y dos complejas), hallándose un decremento de cuatro oraciones en el primer tema y un aumento de una oración para el tema de perros.

Para el segundo sujeto en la primera evaluación utiliza un total de cuatro oraciones coordinadas y cuatro complejas, mientras que para el tema de perros usa dos simples y diez coordinadas para un total de doce oraciones. En la segunda evaluación notamos que en el primer tema usa el mismo número de oraciones tanto simples como complejas mientras que para el tema de perros usa seis simples y tres complejas hallándose en el tema un decremento de tres oraciones.

En el caso del tercer sujeto, usa una oración coordinada en la primera evaluación del primer tema y cuatro complejas para un total de cinco oraciones. Para el segundo tema usa una coordinada y dos complejas. Ya para la segunda evaluación usa solo 4 complejas en el primer tema y cuatro coordinadas en el segundo tema teniendo como resultado decremento en el primer tema y un ligero aumento en el segundo.

En el cuarto sujeto se halló que usa dos oraciones coordinadas y dos oraciones complejas para el tema de lotería en la primera evaluación, mientras que para el tema de perros usa seis oraciones simples y dos coordinadas para un total de ocho oraciones. En la segunda evaluación utiliza una simple y tres complejas para el tema de lotería en tanto que para el tema de perros usa un total de siete oraciones simples, hallándose con esto el decremento en una oración entre una evaluación y otra.

En el caso de la topografía escrita tenemos que en el grupo control no se apreciaron cambios significativos. Para el primer sujeto, en el primer tema usa solo seis oraciones (4 coordinadas y dos complejas) mientras que en el segundo tema usa tres coordinadas y dos complejas para un total de cinco. Para la segunda evaluación en el primer tema usa solo cinco oraciones (una coordinada y cuatro complejas) en tanto que para el tema de perros en esta segunda evaluación aumenta el número de oraciones a 10 (seis coordinadas y cuatro complejas).

Para el segundo sujeto en el primer tema en la primera evaluación usa siete oraciones (tres coordinadas y cuatro complejas), en tanto que para el segundo tema usa solo cinco coordinadas. Para el segundo tema de evaluación hay decremento de dos oraciones en el tema de lotería y sin embargo hay aumento en el segundo tema ya que existen 8 oraciones coordinadas.

En el caso del tercer sujeto usa en el primer tema solo cuatro oraciones complejas en la primera parte de las evaluaciones en tanto que para el tema dos usa dos coordinadas y dos complejas para un total de cuatro oraciones. En el caso de la segunda evaluación en el primer tema decrementa una oración compleja, quedándose solo en tres oraciones mientras que para el tema de perros usa una oración coordinada y tres complejas.

El ultimo sujeto usa cuatro oraciones (dos coordinadas y dos complejas) en la primera evaluación del tema de lotería y para el tema de perros lo realiza con cuatro oraciones simples y dos coordinadas. En la segunda evaluación en el tema de loteria queda con el mismo numero de oraciones mientras que el tema de perros aumenta el numero de oraciones simples en una unidad quedando en siete oraciones en su ultima evaluación.

Tipo de construcciones. Grupo control

		Lotería		Perros	
		Oral	Escrito	Oral	Escrito
Sujeto 1	Simple	1-2	0-0	3-4	0-0
	Coord	2-2	4-1	2-2	3-6
	Complejas	5-0	2-4	2-2	2-4
Sujeto 2	Simple	0-0	0-0	2-6	0-0
	Coord	4-4	3-3	10-3	5-8
	Complejas	4-4	4-2	0-0	0-0
Sujeto 3	Simple	0-0	0-0	0-0	0-0
	Coord	1-0	0-0	1-4	2-1
	Complejas	4-4	4-3	2-0	2-3
Sujeto 4	Simple	0-1	0-0	6-7	4-5
	Coord	2-0	2-2	2-0	2-2
	Complejas	2-3	2-2	0-0	0-0

Tabla 4. Número de oraciones por tipo de construcciones en pre y pos evaluación. Grupo Control

--Tópicos Incluidos.

Bajo este rubro se consideraron los tópicos que se referenciaron en las morfologías oral y escrita del tema de lotería solamente. Los tópicos se refieren a:

- 1.- Las características del juego
- 2.- Participantes del juego
- 3.- Inicio del juego
- 4.- Desarrollo del juego
- 5.- Final del juego

Así tenemos que en la tabla 5 se nota en primera evaluación del primer sujeto del grupo experimental solo emitió los tópicos 1 y 4 en la situación oral mientras que en la situación escrita emite solo los tópicos 1 y 4 . En la segunda evaluación se denota el aumento del uso del quinto tópico en ambas morfologías, oral y escrita.

El sujeto dos en la situación oral en la primer evaluación usa los tópicos 1,4 y5 mientras que en la situación escrita usa solo los tópicos uno y cinco. En tanto que para la segunda evaluación en la situación oral usa el tópico 2 además de los ya descritos, mientras que para la situación escrita usa el cuarto tópico además de los que ya usó en la evaluación previa.

El sujeto tres usa los tópicos de características del juego y la de desarrollo del mismo en la evaluación oral, mientras que para la situación escrita utiliza los mismos tópicos que para la situación oral. En la segunda evaluación hallamos que en la situación oral emite el

final del juego además de los que utilizó en la primera evaluación en tanto que para la situación escrita sucede lo mismo (tópicos 1,4 y 5).

En la primera evaluación del sujeto cuatro, en la situación oral tenemos que usa solo los tópicos uno y cuatro mientras que en lo escrito solo maneja las características físicas del juego. En la segunda evaluación se logra ver que en la situación oral menciona a participantes del juego, sin embargo ya no menciona el desarrollo del juego, asimismo vemos que en la situación escrita ya no solo describe las características del juego sino además a los participantes de éste.

#### Grupo Experimental. Tema: Lotería

Sujetos	Oral		Escrito	
Sujeto 1	1 y 4	1,4 y 5	1 y 4	1,4 y 5
Sujeto 2	1,4 y 5	1,2,4 y 5	1 y 5	1,4 y 5
Sujeto 3	1 y 4	1,4 y 5	1 y 4	1,4 y 5
Sujeto 4	1 y 4	1 y 2	1	1 y 2

Tabla 5. Tipo de oraciones incluidas en pre y pos evaluación del tema de Lotería. Grupo experimental.

Así pues se denota que los cambios existentes fueron positivamente favorables en el sentido de la generalización en el uso de los tópicos tanto en forma oral como en forma escrita.

En el caso del grupo control los resultados que se observan a lo largo de las dos evaluaciones no demuestran un cambio significativo en ninguno de los tópicos ya que se mantuvieron estables entre las evaluaciones realizadas

### --Tipos de nexos empleados.

En este apartado se analizan los nexos empleados para estructurar el texto a referir por parte de los niños. Dichos nexos son conectivos de funcionalidad lingüística entre oraciones y nos permiten no solo describir con mas claridad relaciones entre eventos u objetos sino además posibilitan la referenciación de relaciones de causalidad entre éstos.

Los resultados que se observan en la tabla 6 nos muestran que en la segunda evaluación todos los niños del grupo experimental emplearon tres conectivos entrenados al hacer la descripción oral del juego ¿quién?. En la descripción escrita de este juego los niños emplearon al menos dos de los conectivos entrenados.

Al analizar la posible incorporación de estos conectivos al hablar sobre el juego de lotería (no entrenado y con el mismo esquema de organización), se observa que tres de los cuatro niños del grupo experimental emplearon uno de los conectivos entrenados y que estos mismos niños emplearon el mismo conectivo en su descripción por escrito.

Al observar la posible incorporación de los conectivos “para”, “cuando” y “porque” al hablar y al escribir sobre los perros (tema no entrenado y con diferente esquema de organización) solamente uno de los niños del grupo experimental empleó el conectivo “cuando” en su referencia oral y escrita.

A diferencia del grupo experimental, los cuatro niños del grupo control reportaron no conocer el juego de ¿quién? y no incorporaron ninguno de los conectivos ya mencionados ni en la descripción oral ni en la escrita en ninguno de los dos tópicos empleados (perros y lotería).

		Oral			Escrito		
		Para	Cuando	Porque	Para	Cuando	Porque
Sujeto 1	Quien	0-X	0-X	0-X	0-X	0-X	0-X
	Lotería		0-X			0-X	
	Perros		0-X			0-X	
Sujeto 2	Quien	0-X	0-X	0-X		0-X	0-X
	Lotería						
	Perros						
Sujeto 3	Quien	0-X	0-X	0-X	0-X	0-X	0-X
	Lotería		0-X			0-X	
	Perros						
Sujeto 4	Quien	0-X	0-X	0-X		0-X	0-X
	Lotería	0-X			0-X		
	Perros						

Tabla 6. Uso de conectivos en pre y pos evaluación tanto en la topografía oral como escrita. Los datos corresponden a (X) incorpora el conectivo y (0) no lo incorpora. Se anotan solo los casos en donde hubo cambio.

### **3.2 Discusión**

De acuerdo a los resultados obtenidos nos remitiremos a los objetivos específicos ya propuestos: 1) Los estilos aprendidos al hablar sobre un contenido específico se usarán al hablar y al escribir sobre nuevos contenidos susceptibles de ser organizados bajo el mismo esquema y 2) Los estilos aprendidos al hablar sobre un contenido específico se usarán al hablar y escribir sobre nuevos contenidos independientemente del sistema de organización de dichos contenidos. Con dicho análisis se extiende lo propuesto por Mares, Rueda y Huitrón (1986) en el sentido de haber encontrado la misma relación, ya que ellas investigaron en que medida se caracterizan las respuestas gramaticales, aprendidas a través de una referencia oral, y como se incorporan en episodios interactivos de escribir.

Con lo que respecta en el primer objetivo planteado en el presente hallamos que los estilos aprendidos al hablar sobre un tema específico se transfieren a contenidos específicos de la misma naturaleza ya que es posible denotar el aumento de las respuestas (extensión de la referencia y tipo de construcciones) tanto en el aspecto oral como el escrito en el tema de lotería.

Se nota una clara transferencia hacia el tema no entrenado, ya que los niños modifican no solo el contenido de su referencia sino que lo hacen en su complejidad gramatical de sus discursos. Y apoyando esto último se denotan cambios en lo escrito además de lo oral.

En relación a los contenidos de las oraciones (tabla de tópicos) los niños cambiaron su referencia de las características y desarrollo del juego a una más rica referencia del juego debido a la inclusión de más aspectos (final del juego).

Lo anterior nos permite de una manera afirmar que la forma de estructurar la descripción del juego posibilitó la incorporación de los conectivos entrenados a una nueva forma de referencia (hablar y escribir de temas de la misma naturaleza).

Habría que especificar que esta transferencia se encuentra restringida por los esquemas de la organización de los contenidos. Los estilos aprendidos a través del lenguaje oral se incorporan en la escritura cuando el contenido es el mismo o cuando los contenidos son distintos, pero son susceptibles de ser descritos por el mismo esquema de organización. En la presente investigación las guías para organizar el contenido se hicieron explícitas. Es probable que el señalamiento explícito de las guías, y la posibilidad de ser éstas, autogeneradas por el niño constituyen una condición necesaria para que la transferencia ocurra hacia otros contenidos distintos.

De lo anterior se desprende la importancia del análisis de nuestro segundo objetivo específico, es decir, si ocurre la transferencia de los esquemas en los contenidos de un tema conocido a otra temática no conocida como fue pedir la referencia acerca del tema de perros. Esta posibilidad se vería apoyada si los niños del grupo experimental, como consecuencia del entrenamiento referencial, incorporaran los conectivos al hablar sobre el juego de lotería y sobre los perros. Los resultados obtenidos nos muestran que esta transferencia solo se denotó en uno de los niños. Aunque cabe aclarar que en aspecto de la extensión de la referencia si se nota un cambio significativo, sin embargo si nos circunscribimos al aspecto de la transferencia de los esquemas de referenciación esto no se notó.

Sin embargo, queda por discernir el porqué uno de los niños empleó el conectivo "cuando" al hablar sobre los perros. Resulta conveniente, en este momento, aclarar que la

generalidad de los resultados se ve limitada por la ejecución mostrada por este niño. Las respuesta del niño pueden implicar que los criterios de selección no son del todo adecuados, ya que permiten seleccionar sujetos cuyas diferencias en posibilidades (reactivas) lingüísticas interactúan con las variables controladas y generan efectos diferentes; en este caso concreto, es posible que los niños con menos posibilidades lingüísticas no muestran transferencia hacia contenidos que impliquen nuevos esquemas de organización, pero que los niños con mayores posibilidades reactivas sí lo hagan. (Mares 1990).

Por otra partes sería importante señalar que si consideramos la importancia de estructurar un texto nos permite inducir al niño a adquirir nuevas estructuras a su discurso tanto oral como escrito. Los resultados encontrados en la presente nos permitan ampliar la información que este factor juega en el desarrollo lingüístico.

A este respecto tenemos que Brenan, Bridge y Winiwrad (1986), cuyo objetivo fue la de observar las diferencias, en lectores de 2o. grado "principiantes" en el recuerdo después de leer una historia "bien estructurada" y una historia con "poca estructura". Los resultados indicaron que los sujetos que leyeron las historias bien estructuras recordaron mas información explícita y en la secuencia correcta que los sujetos que lo hicieron con historias poco estructuradas .

Si observamos con detenimiento podríamos afirmar que los esquemas de organización del contenido imponen límites sobre el grado de transferencia entre respuestas comprendidas por distintas competencias lingüísticas. También nos permitieron detectar la posible importancia de las preguntas o frases concretas asociadas con tópicos específicos en el desarrollo lingüístico; éstas podrían estar relacionadas con la relevancia de los subtítulos en los textos dirigidos a pequeños, Así los resultados en la presente nos orientan hacia

analizar qué papel juega en el desarrollo lingüístico el hacer explícitos los criterios de organización del contenido.

Por otra parte, para hacer el análisis de las relaciones que puedan darse entre diferentes competencias de hablar y escribir, tomaremos como base las relaciones propuestas por Mares en 1988. Ella nos propone que una vez desarrolladas las competencias elementales de escribir, los estilos gramaticales y sintácticos característicos del lenguaje hablado se incorporarían en segmentos interactivos de escribir, ya que el niño no ha desarrollado los estilos propios del lenguaje escrito.

Los resultados encontrados en la presente, en donde, las modificaciones logradas en el lenguaje oral se incorporaron en el lenguaje escrito, apoyan esta posible relación. Habría que especificar que esta relación se encuentra restringida por los esquemas de organización de contenidos, ya que en este caso fue que los estilos aprendidos, a través del lenguaje hablado, se incorporaron en la escritura cuando el contenido es el mismo o cuando los contenidos son distintos, pero son susceptibles de ser descritos por el mismo esquema de organización.

Resulta necesario realizar más investigación con el propósito de observar si estas relaciones, que se consideran características de la función referencial, se presentan de manera sistemática en todas las interacciones referenciales. Esto es, observar si ocurre lo mismo con niveles de desarrollo diferente o interacciones referenciales que involucren sistemas reactivos distintos, por ejemplo el lenguaje escrito.

## BIBLIOGRAFIA

Blanche-Benveniste "La escritura del lenguaje dominguero", En Ferreiro E. y Gómez Palacios M. Eds. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura Siglo XXI , México 1982, pp. 247-269.

Bloomfield, Leonard L. Lenguaje. N.Y. Holt, Reinhart Wilston Eds. 1933.

Brennan, Allison; Bridge, Connie y Winograd, Peter "Effects of estructural variation on children's recall of basal reader stories" , En Reading Reader Stories. En Reading Research Quarterly, 1986, vol. XXI ,pp. 91-103.

Bühler, K. Citado en Vigostski, L. S. "Spoken Writtin Relation" Colección and Contrast, De. NCCE, 1981.

Ferreiro. E. y Teberosky, A . Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI , Eds. México 1979.

Garrod, S. & Pearson. An Instructional Study: Improving The Inferential Comprehension of Good and Poor Fourthgrade Readers. Journal of Educational Psychology. 1983, 75 (6), pp. 821-829.

Garrod. S & Sanford A. Interpreting anaphoric relations : The integration of information while reading. Journal of verbal learning and verbal behavior, 1977. 16, 77-90.

Gibson Eleanor, "Trends in perceptual Development Implications For The readin process". En Singer y Rudell Theoretical Models and Processes of Reading. Ira, Newark, 1976 pp 186-216.

Goodman, K., "Reading: a Psycholinguist guessing game" en Singer y Ruddell (Eds). Theoretical Models & Processe of Reading. Ira, Newark, 1976, pp.497-508.

Gough, P., "One Second of Reading" en Ruddell & Singer (Eds) Theoretical Models & Processes of Reading, Ira, New, 1976 pp 509-535.

Kantor, J. R. Psychological Linguistics. Chicago, The Principia Press, 1977.

Keller, F. , Shoenfeld W. Principles of Psychology , Apleton Century Crofts Inc. 1950

Lee. D. & Rubin J. Children and Languaje. Readin and Writin Talking and Listening , Belmont Cal., Wadworoth. INC. 1979.

Luria, A. R. The mind of a memovist, New York, Basic Book, 1980.

Mares, G., Rueda, E. y Huitrón B. Análisis de la relación entre el lenguaje oral y el escrito. Ponencia presentada en el VIII Congreso de l Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta Veracruz, México Febrero de 1986.

Poulsen, Dorothy; Kinstch, Eileen; Kintsch, Walter y Premack David.

Children's comprehension and memory for stories en : Journal of Experimental Child Psychology, 1979, vol. 28 pp. 379-403.

Ribes, E. "¿Se ha abordado el lenguaje desde el análisis de la conducta?". En Reflexiones críticas sobre el conductismo. Eds. Fontanella. México 1982. Cap. 4, pp. 73-98.

Ribes, E. y López V. F. Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico. Ed. Trillas, México, 1985.

Ribes, E. El desarrollo del lenguaje gramatical en niños: Un análisis teórico y experimental. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta 1979, vol 5 núm. 1 págs 83-112.

Rubin Ann. "The Relation between comprehension processes in oral and written language", Center for the study of readin , 1977 , MIMEO.

Rubin Ann. A theoretical taxonomy of the differences between oral en written language. En R. J. Sprito, B. Bruce & E. Brever. Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives and Cognitive Psychology, Linguistics Artificial Intelligence and Education. Hillsdale, N. J. ; Lawrence Erlbaum Ass., 1980, pp.411-438.

Rumelhart, D.E. & Ortony A. The representation of knowledge in memory. En R. Anderson, R. J. Spiro. And W. E. Montague , Eds. Schooling and the adquisition of Knowledge. Hillsdale, N.; Laurence Erlabum 1976.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Saussure (1916-1957), Citado en Johns, J. Trap, J. y Cooper, J. The measurement of manuscript letter strokes. Journal of Applied Behavior Analysis, 1976, 9, 231-236.

Scaff, P. (1973), Developmental sequences in name writing. Citada en Phillips. S. A. Desarrollo del lenguaje. Eds. Trillas, México 1976.

Schafer, J. C. The linguistic analysis of spoken an written text. en Kroll, B. y Vann, R. Eds. op cit. Cap. V 1981.

Singer, H. Conceptualization in Learning to Read. En Singer & Ruddell Eds. "Theoretical Models and Processes of Reading", Ira, Newark, 1976 pp 302-319.

Skinner, B. F. (1957), Conducta Verbal, Ed. Trillas México, 1980.

Stubbs, Michael, Lenguaje And Literacy: The sociolinguistics of reading and writing, Routledge & Degan Eds. London 1980.

Vacheck (1973). Citado en Kroll, M. Developmental relationships between speakin an writing relationships. Connections and Contrast. Urbana, III; NCTE, 1981 cp. 2.

Vigostski L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo, 1979. Cap. IV.

Thordyke, P. W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. Cognitive Psychology. 1977.9, pp.77-110-

## ANEXO 1:

## TIPO DE CONSTRUCCIONES.

## a) Oraciones simples.

Son oraciones que constan de sujeto y predicado, que no se coordinan ni se subordinan a otra oración.

Ejemplo: Los cangrejos tienen patas tienen ojos nacen adentro de su mamá.  
 oración simple                      o. simple      oración simple.

## b) Oraciones coordinadas.

Oraciones simples que mediante nexos se coordinan a otra oración.

Ejemplo: Los cangrejos tienen patas y tienen ojos.  
 o. coordinada

Cuando los espantan corren mucho y se esconden.  
 o. coordinada.

c) Oraciones complejas.

En la oración compleja una oración depende de otra. Se da una relación de subordinación. Dentro de una oración compleja, existen oraciones subordinantes y subordinadas y puede haber más de dos oraciones.

Ejemplo:

Cuando crecen bajan al fondo del mar porque su concha pesa más.

O. subordinada    o. subordinante    o. subordinada

## GUIAS

Consisten en preguntas o indicaciones que el referidor realiza sin dirigir la mirada a otra persona presente y a las que les sigue una contestación inmediata por él mismo. Estas se realizaron ya sea en voz baja o en forma exclamativa.

Ejemplos: “¿Como se juega el juego de Quién?”

“Tienen cartas para ....” etc.

- 1). (después de una pausa) “¡Ah, Para jugar el juego de Quién se necesita,
- 2). “Tiene cartas para saber quien es el asesino.”

**ANEXO 2**

**ENTREVISTA SOBRE EL TEMA I Y II**

DATOS:

NOMBRE:

EDAD:

ESCOLARIDAD:

TEMA I. PERROS.

¿Conoces a los perros ?

¿Sabes cómo son ?

¿ Dime todo lo que sepas acerca de los perros?

**ANEXO 3.****PRUEBA ESCRITA DEL TEMA DE ENTRENAMIENTO**

DATOS:

NOMBRE:

EDAD:

ESCOLARIDAD:

1. ¿Conoces el juego de lotería? \_\_\_\_\_
2. ¿Sabes como se juega? \_\_\_\_\_
3. ¿Describe como se juega el juego de lotería? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1. ¿Conoces el juego de Quién? \_\_\_\_\_

2. ¿Sabes como se juega? \_\_\_\_\_

3. ¿Escribe como se juega el juego de "Quién?" \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. ¿Conoces el juego de memoria? \_\_\_\_\_

2. ¿Sabes como se juega? \_\_\_\_\_

3. ¿Escribe como se juega el juego de memoria? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_