

101425

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



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

EFFECTOS DEL LENGUAJE REFERENCIAL
EN UNA TAREA DE
IGUALACION ARBITRARIA

001
31921
L3
1989-3

REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
PRESENTAN:
MA. GUADALUPE DEL PILAR LÓPEZ PÉREZ
Y
MA. IRENE GRAULLERA RIVERA

MÉXICO, D.F.

1989.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

... " POR TANTO, SI ES POSIBLE CONOCER LAS COSAS POR SU NOMBRE, Y POSIBLE CONOCERLAS POR SÍ MISMAS, ¿CUÁL ES EL MEJOR Y MÁS - CLARO DE ÉSTOS CONOCIMIENTOS?... ¿DEBERÁ ESTUDIARSE PRIMERO LA IMAGEN EN SÍ MISMA Y EXAMINAR SI ES SEMEJANTE, PARA PASAR DESPUÉS A LA VERDAD DE AQUELLO DE QUE ES IMAGEN?. ¿O DEBERÁ ESTUDIARSE PRIMERAMENTE LA VERDAD MISMA Y DESPUÉS SU IMAGEN, PARA ASEGURARSE SI ES TAL COMO DEBE DE SER?..."

PLATON

... " HAY NOMBRES QUE SON NATURALES A LAS COSAS, Y QUE NO ES DADO A TODO EL MUNDO SER ARTÍFICE DE NOMBRES, Y QUE SOLO ES COMPETENTE EL QUE SABE QUE NOMBRE ES NATURALMENTE PROPIO A CADA COSA Y ACIERTA A REPRODUCIR LA IDEA MEDIANTE LAS LETRAS Y LAS SÍLABAS. . . "

PLATON.

A NUESTROS PADRES Y HERMANOS
CON CARIÑO Y GRATITUD, POR
SU APOYO Y FÉ EN NOSOTROS

CON ESTIMACIÓN A NUESTROS MAESTROS,
COMPAÑEROS Y AMIGOS, POR FOMENTAR
EN NOSOTROS EL DESEO DE SUPERACIÓN.

A TODAS LAS PERSONAS QUE DE
ALGUNA FORMA CONTRIBUYERON
A LA REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO

AL HONORABLE JURADO.

I N D I C E

| | | PÁG. |
|-------|--|------|
| I.- | INTRODUCCIÓN IZT. 1001090 | 1 |
| II.- | EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA TRANSFORMACIÓN CUALITATIVA DE REPERTORIOS: | 7 |
| | A) CONDUCTAS COMPLEJAS O PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES. | 8 |
| | B) LIUBLINSKAYA | 10 |
| | C) LA LECTURA COMO UN PROCESO LINGÜÍSTICO | 13 |
| | D) SIDMAN (1971-1974) | 16 |
| | 1) EL MODELO E-R | 20 |
| | 2) CONDUCTA VERBAL | 21 |
| III.- | DOS APROXIMACIONES DIFERENTES SOBRE EL LENGUAJE Y LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES Ó COGNOSCITIVOS | 27 |
| | A) JEAN PIAGET | 30 |
| | 1) CONCEPTO DE DESARROLLO | 31 |
| | 2) DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA | 33 |
| | 3) LENGUAJE | 38 |
| | CONCLUSIONES | 40 |

| | | |
|------|---|-----|
| B) | A.R. LURIA Y L.S. VYGOTSKI. | 42 |
| | 1) CONCEPTO DE DESARROLLO | 44 |
| | 2) DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA | 45 |
| | 3) LENGUAJE | 48 |
| | CONCLUSIONES | 55 |
| IV.- | ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE LA DISCRIMINACIÓN. | 59 |
| | - PREGUNTA EXPERIMENTAL U OBJETIVO | 75 |
| | A.- MÉTODO | 76 |
| | B.- PROCEDIMIENTO | 89 |
| | C.- RESULTADOS | 96 |
| | D.- CONCLUSIONES | 116 |
| V.- | BIBLIOGRAFÍA | 125 |

I. INTRODUCCIÓN

UNO DE LOS PROBLEMAS A LOS QUE SE HA ENFRENTADO LA CIENCIA -- PSICOLÓGICA, ES EL DE DAR UNA EXPLICACIÓN A LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES, EN DONDE EL LENGUAJE JUEGA UN PAPEL FUNDAMENTAL. ¿CÓMO SE DESARROLLAN LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES?, ¿CÓMO SE CONSTRUYEN ÉSTOS A TRAVÉS DEL DESARROLLO INFANTIL? Y ¿CÓMO INFLUYEN EN LA FORMACIÓN DEL DESARROLLO INTELECTUAL DEL NIÑO; QUÉ ES EL OBJETIVO BÁSICO DE LA CIENCIA EDUCATIVA?.

LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES SEGÚN LOS PSICÓLOGOS SOVIÉTICOS, SE DEBEN ESTUDIAR COMO EL RESULTADO DE LA VIDA SOCIAL DEL NIÑO. ÉSTOS PROCESOS SE DESENVUELVEN POR LA COMUNICACIÓN QUE TIENE EL PEQUEÑO CON LOS DEMÁS, QUIENES LE TRANSMITEN SUS EXPERIENCIAS POR MEDIO DE LA PRÁCTICA Y DEL LENGUAJE.

LA PALABRA SE CONVIERTE EN UNA HERRAMIENTA DE ABSTRACCIÓN, DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS. LA MEMORIA, ATENCIÓN, PERCEPCIÓN, ETC. -- SE DEJAN DE CONSIDERAR COMO FUNCIONES SIMPLES, PARA PASAR A SER "COMPLEJOS SISTEMAS DE FUNCIONES QUE RESULTAN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD INFANTIL EN LOS PROCESOS DE INTERCAMBIO, COMO ACTOS REFLEXIVOS COMPLEJOS EN CUYO CONTENIDO SE INCLUYE EL LENGUAJE.." (LURIA Y YODOVICH 1973, P.10), A TRAVÉS DE DOS SISTEMAS DE SEÑALES. EL PRIMERO ES CON LOS ESTÍMULOS RECIBIDOS DIRECTAMENTE Y EL SEGUNDO ES CON LOS SISTEMAS DE ELABORACIÓN VERBAL. (SMIRNOV, LEONTIEV, RUBINSHTEÍN, TIEPLOV, - 1960 P. 51-54).

UNA DE LAS INVESTIGACIONES BASADAS EN ESTOS DOS SISTEMAS DE SEÑALES ES LA QUE REALIZÓ LIUBLINSKAYA EN 1972. EN DONDE A NIÑOS PRE-ESCOLARES SE LES CONDICIONÓ AL COLOR O A LA FORMA, Y

SE INTRODUJO EL LENGUAJE COMO UNA VÍA AL RAZONAMIENTO DE LOS PEQUEÑOS. ENCONTRANDO QUE EL LENGUAJE ES DECISIVO PARA DICHO CONDICIONAMIENTO PUES, LAS PALABRAS SE CONVIERTEN EN UNA SEÑAL QUE PERMITE LA ABSTRACCIÓN Y GENERALIZACIÓN DE UN ESTÍMULO Y SUS CARACTERÍSTICAS.

(POR OTRA PARTE, LO QUE VYGOTSKI DENOMINA COMO LENGUAJE ESCRITO SE BASA EN UNA INSTRUCCIÓN ARTIFICIAL QUE REQUIERE POR PARTE DE LOS PEQUEÑOS DE UNA GRAN DESTREZA Y HABILIDAD MOTORA, COMO ES EL CASO DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA; SIN EMBARGO AL LENGUAJE ESCRITO COMO TAL SE LE HA PRESTADO POCA ATENCIÓN,

SEGÚN ESTE AUTOR SOVIÉTICO, EL LENGUAJE ESCRITO ES UN "...SISTEMA DE SÍMBOLOS Y SIGNOS, CUYO DOMINIO REPRESENTA UN PUNTO CRÍTICO DECISIVO EN EL DESARROLLO CULTURAL DEL NIÑO..." (VYGOTSKI, 1979 p. 160). ESTE SISTEMA TIENE UNA SIMBOLOGÍA DE SEGUNDO ORDEN, QUE SE CONVIERTE DESPUÉS EN UNA SIMBOLOGÍA DIRECTA DE LA SIGUIENTE MANERA: LOS SIGNOS DEL LENGUAJE ESCRITO, DESIGNAN LOS SONIDOS Y PALABRAS DEL LENGUAJE HABLADO Y A SU VEZ SON SIGNOS DE RELACIONES Y ENTIDADES REALES; AL DESAPARECER EL VÍNCULO INTERMEDIO QUE ES EL LENGUAJE HABLADO, EL LENGUAJE ESCRITO SE CONVIERTE EN UN SISTEMA DE SIGNOS QUE SIMBOLIZAN DIRECTAMENTE LAS RELACIONES Y ENTIDADES ENTRE ELLOS. SE PUEDE LLEGAR A DOMINAR ESTE SISTEMA A TRAVÉS DE UN LARGO PROCESO DE DESARROLLO DE CIERTAS FUNCIONES COMPLEJAS EN EL NIÑO.

PODEMOS DECIR QUE LA LECTURA ES UNA CONDUCTA LINGÜÍSTICA COMPLEJA, PRODUCTO AL IGUAL QUE EL LENGUAJE HABLADO, DE UNA SOCIEDAD Y DE LA NECESIDAD DE COMUNICARSE CON LOS DEMÁS, PERO CON LA DIFERENCIA DE QUE ES ESTIMULADA POR PRODUCTOS PERMANENTES COMO SON LAS LETRAS IMPRESAS Y LOS JEROGLÍFICOS; Y REQUIEREN POR PARTE DEL SUJETO, DE UN MAYOR ESFUERZO Y DISCRIMINACIÓN PARA QUE SE DÉ ESTA CONDUCTA.

ALGUNOS TRABAJOS EXPERIMENTALES REALIZADOS POR SIDMAN (1971,-

1974), BASADOS EN EL ANÁLISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA, HAN TRATADO DE DEMOSTRAR LA RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE LOS ESTÍMULOS VISUALES Y AUDITIVOS, PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA, PARTIENDO DE UN ENTRENAMIENTO DE IGUALACIÓN ARBITRARIA. DICHS TRABAJOS HAN TENIDO COMO FINALIDAD, EL DEMOSTRAR QUE ENTRENANDO UNA RELACIÓN ESTÍMULO AUDITIVO-ESTÍMULO VISUAL (O SEA, DECIR UN NOMBRE Y QUE SE SEÑALE EL DIBUJO; Y LUEGO, DECIR EL NOMBRE Y QUE SE SEÑALE LA PALABRA ESCRITA CORRESPONDIENTE), SE DARÍA SIN PREVIO ENTRENAMIENTO LA LECTURA DE COMPRENSIÓN, ENTENDIDA COMO LA SELECCIÓN DE UNA FIGURA CONVENCIONAL, MEDIANTE UNA RESPUESTA DISCRETA, CONDICIONADA POR UN ESTÍMULO ANTECEDENTE - YA SEA AUDITIVO O TEXTUAL.

SIN EMBARGO, PODEMOS CONSIDERAR QUE EN LOS TRABAJOS DE SIDMAN, NO SE CONOCEN LA O LAS FUNCIONES LINGÜÍSTICAS O NO LINGÜÍSTICAS QUE CUMPLEN LOS ESTÍMULOS, ES DECIR: SI LOS SUJETOS RESPONDEN EN BASE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICO-DIMENSIONALES DE LOS ESTÍMULOS, O RESPONDE A ALGÚN OTRO TIPO DE ATRIBUTO CULTURAL - DE LOS MISMOS ESTÍMULOS. SEGUNDO, ¿CÓMO SE ENFRENTA UN SUJETO HUMANO A UNA TAREA QUE LE REQUIERE DISCRIMINAR LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS O CONVENCIONALES DE LOS ESTÍMULOS?. Y TERCERO, NO SE SABE SI ESTOS ESTÍMULOS CUMPLEN CON UNA FUNCIÓN REFERENCIAL.

PARA INTRODUCIRNOS EN LOS ANTERIORES PLANTEAMIENTOS, PRECISAMOS INICIAR ANALIZANDO AL MODELO E-R. LA RAZÓN DE SU ANÁLISIS ES PORQUE, LOS TRABAJOS DE SIDMAN ESTÁN BASADOS EN EL ANÁLISIS EXPERIMENTAL DONDE SE EMPLEA ESTE MODELO; Y PORQUE UNO DE LOS MÁXIMOS REPRESENTANTES DEL ANÁLISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA ES SKINNER, QUIEN HA TOMADO AL REFLEJO COMO UNIDAD ANALÍTICA, ENTENDIDA COMO UNA CORRELACIÓN ESTÍMULO-RESPUESTA. OTRO PUNTO IMPORTANTE PARA VER ESTE MODELO, RADICA EN EL HECHO DE QUE ES UNA FORMA DE ANALIZAR AL LENGUAJE; ASÍ POR EJEMPLO, PARA SKINNER EL LENGUAJE ES UNA CONDUCTA MÁS, QUE SE PUEDE ESTUDIAR MEDIANTE LO QUE SE CONOCE COMO LA TRIPLE RELACIÓN DE CONTINGENCIA.

SIN EMBARGO, DESDE OTRA PERSPECTIVA NO SE PUEDE SABER SI EN ESTE TIPO DE RELACIÓN E-R SE TOMA EN CONSIDERACIÓN QUE EL PEQUEÑO, TIENE UNA HISTORIA PREVIA CON ESTÍMULOS CONVENCIONALES QUE PRODUCE CAMBIOS CUALITATIVOS EN LA FORMA EN QUE SE AJUSTA AL MEDIO Y QUE SE VAN CONFORMANDO EN LO QUE SERÁ SU REPERTORIO CONDUCTUAL. LOS RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS EXPERIMENTOS QUE UTILIZAN EL MODELO E-R RECAEN EN LAS RELACIONES CUANTITATIVAS-ENTRE LA O LAS VARIABLES MANIPULADAS Y UNA RESPUESTA SIMPLE, FÁCIL DE CUANTIFICAR. PERO EN EL CASO DE LAS CONDUCTAS MÁS COMPLEJAS COMO LA LECTURA, LA ESCRITURA, EN DONDE EL LENGUAJE ESTÁ INVOLUCRADO, LOS ESTÍMULOS SE RELACIONAN CON UN MEDIO CULTURAL NORMATIVO, CONVENCIONAL Y ES PROBABLE QUE LA CUALIDAD DE LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO ANTE ESTE TIPO DE ESTÍMULOS SEA TOTALMENTE DIFERENTE Y RESPONDA ANTE ELLOS DE MANERA CONVENCIONAL O REFERENCIAL. EL DATO RELEVANTE NO SERÍA DE CANTIDAD SINO DE CUALIDAD. CREEMOS QUE HAY OTRAS EXPLICACIONES TEÓRICAS O ALTERNATIVAS QUE SÍ DELIMITAN ESTA INTERRELACIÓN O AL MENOS PLANTEAN EL PAPEL QUE TIENE EL LENGUAJE EN LAS CONDUCTAS MÁS COMPLEJAS - COMO EN ESTE CASO LA LECTURA.

DOS ALTERNATIVAS TEÓRICAS QUE TRATAREMOS EN EL PRESENTE TRABAJO Y QUE CONSIDERAMOS ILUSTRAN EL COMO SE HA TRATADO EL PROBLEMA DE LA RELACION ENTRE EL LENGUAJE Y LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES O COGNOCITIVOS, SON LAS QUE NOS BRINDAN LA ESCUELA DE GINEBRA REPRESENTADA POR JEAN PIAGET; Y LA PSICOLOGÍA SOVIÉTICA, REPRESENTADA POR LEV S. VYGOTSKI Y ALEXANDER R. LURIA.

LA PRIMERA ALTERNATIVA LA CONSIDERAMOS PORQUE, PROFUNDIZA SOBRE LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA, DE LOS PROCESOS COGNOCITIVOS Y EL LENGUAJE, DONDE INCLUYE LA COMPRENSIÓN, LA ABSTRACCIÓN, LAS INFERENCIAS, LAS REGLAS LÓGICAS Y LAS CAPACIDADES PARA RESOLVER UN PROBLEMA. (

Es una interpretación genética que parte del análisis del desarrollo mental del niño. Piaget divide al desarrollo en etapas y lo delimita basándose en el cambio cualitativo de las estructuras intelectuales. Así, nos encontramos con que existen básicamente cuatro etapas o períodos de desarrollo en el niño: el período sensoriomotor, el período pre-operacional, el período de las operaciones concretas y el período de las operaciones formales.

El desarrollo de las estructuras mentales es importante en las primeras etapas de la vida del niño, ahí se crean las subestructuras cognitivas que se transformarán posteriormente en las estructuras intelectuales más complejas. El desarrollo de estas estructuras mentales se ve beneficiado por las relaciones sociales del niño con los adultos y el uso del lenguaje en sus actividades.

A la segunda alternativa la elegimos porque, la psicología soviética introduce el papel que juega el desarrollo del niño en la formación de los procesos mentales; estudia "la actividad mental del niño como el resultado de su vida, en ciertas circunstancias sociales determinadas" (Luria y Youdovich, 1978, p. 7-8). Esta actividad mental se desarrolla con la comunicación "de las experiencias de otros, mediante la práctica conjunta y el lenguaje" (Luria y Youdovich op.cit.).

Luria y Vygotski se interesan en estudiar el pensamiento abstracto categorial, y para ello analizan la actividad objetual, que es la acción práctica con los objetos que se realiza con la ayuda del lenguaje. A este último lo entienden como el instrumento o conjunto de signos que sustituyen o median la acción directa con el medio o alrededor, lo que da paso a formas superiores de interacción psicológica. Así, uno de los puntos centrales para ellos es el análisis de la relación que existe entre la adquisición del lenguaje y el desarrollo de las fun-

CIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.

AHORA BIEN, PARA ENTRAR A LA PARTE EXPERIMENTAL DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN, SE ANALIZARÁ PRIMERO EL PROCEDIMIENTO DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIO YA QUE FUE EL QUE UTILIZÓ SIDMAN Y ES EL PROCEDIMIENTO QUE SE EMPLEARÁ EN ESTE TRABAJO.

EL OBJETIVO FUNDAMENTAL, ES EL DE SABER SI LOS ESTÍMULOS UTILIZADOS EN LOS EXPERIMENTOS DE SIDMAN CUMPLEN CON ALGUNA FUNCIÓN REFERENCIAL; A QUÉ CARACTERÍSTICAS (FÍSICO-DIMENSIONALES O CONVENCIONALES) RESPONDEN LOS SUJETOS; Y CÓMO ENFRENTA UN SUJETO HUMANO UNA TAREA QUE LE REQUIERE DISCRIMINAR LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS O CONVENCIONALES DE LOS ESTÍMULOS.

PARA ELLO, SE PRESENTARÁ EL MÉTODO, EL PROCEDIMIENTO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES QUE NOS LLEVARÁN A TENER UNA IDEA MÁS CLARA SOBRE LA FUNCIÓN DEL LENGUAJE EN UNA TAREA DE DISCRIMINACIÓN ARBITRARIA Y EN LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.

II. EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA TRANSFORMACIÓN CUALITATIVA DE REPERTORIOS.

HACE UNOS AÑOS EXISTIÓ UN CHOQUE EN LA CIENCIA PSICOLÓGICA, ENTRE LA "PSICOLOGÍA DESCRIPTIVA O PSICOLOGÍA DE LA VIDA ESPIRITUAL", - QUE RECONOCÍA LAS FORMAS SUPERIORES COMPLEJAS DE LA VIDA PSÍQUICA, PERO NEGABA LA POSIBILIDAD DE SU EXPLICACIÓN, SE LIMITABA A SU DESCRIPCIÓN; Y LA "PSICOLOGÍA EXPLICATIVA O CIENTÍFICA NATURAL", QUE ENTENDÍA QUE SU TAREA ERA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA, PERO ÉSTA SE LIMITA SÓLO A LA EXPLICACIÓN DE LAS CONDUCTAS - MÁS SIMPLES NEGÁNDOSE EN GENERAL A CUALQUIER CLASE DE EXPLICACIÓN- DE LAS FORMAS MÁS COMPLEJAS DE LA VIDA PSÍQUICA,

SEGÚN LOS PSICÓLOGOS SOVIÉTICOS, LA SALIDA A ESTA CRISIS ERA CONSERVAR COMO INTOCABLE EL OBJETO MISMO DE LA PSICOLOGÍA HUMANA, INTOCABLE, EN EL SENTIDO DE NO PERDER DE VISTA EL OBJETO DE ESTUDIO- DE LA PSICOLOGÍA, YA QUE LA "PSICOLOGÍA DESCRIPTIVA" NO EXPLICABA- CIENTÍFICAMENTE EL PENSAMIENTO CATEGORIAL ABSTRACTO "...NO TRATA-- RON DE ENFOCAR ESTOS FENÓMENOS COMO PRODUCTOS DEL COMPLEJO DESARRO LLO DEL HOMBRE Y DE LA SOCIEDAD HUMANA..." SINO QUE LO CONSIDERA- RON "COMO EL FRUTO DE UNA ESPECIAL EXPERIENCIA ESPIRITUAL QUE NO - TIENE NINGUNA CLASE DE RAÍZ NATURAL..." CIERRA LAS PUERTAS AL CONO- CIMIENTO CIENTÍFICO DEL ASPECTO MÁS IMPORTANTE DE LA VIDA PSÍQUICA DEL HOMBRE" (LURIA, 1979, P. 18), Y EN EL CASO DE LA "PSICOLOGÍA - EXPLICATIVA" DESDE SUS INICIOS SE NEGARON A ESTUDIAR EL PENSAMIE- NTO ABSTRACTO QUE DEBERÍA DE SER EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLO GÍA; PARA ELLOS EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA ERA EL COM-- PORTAMIENTO, ENTENDIDO COMO REACCIONES ANTE LOS ESTÍMULOS, RESULTA DO DE LAS CONDICIONES DE REFORZAMIENTO A LAS QUE ESTABA EXPUESTO - EL SUJETO, NO ANALIZABA LOS MECANISMOS FISIOLÓGICOS DE LA CONDUCTA, SE LIMITABA AL ANÁLISIS DE LOS FENÓMENOS EXTERNOS DEL COMPORTAMIE NTO, DESCRITO DE MANERA MUY SIMPLE Y TRATARON DE ABORDAR TODO EL - COMPORTAMIENTO DEL HOMBRE DE LA MISMA FORMA EN QUE ANALIZABAN EL -

COMPORTAMIENTO DEL ANIMAL, CONSIDERANDO QUE LA CONDUCTA SE CONVIERTE EN HÁBITOS" , , , EL COMPORTAMIENTO ABSTRACTO (CATEGORIAL) - NO EXISTE EN GENERAL, Y EN CONSECUENCIA, NO PUEDE SER OBJETO DE ANÁLISIS CIENTÍFICO" (LURIA OP. CIT. P.20),

AÑADE ADEMÁS QUE LOS CONDUCTISTAS INTENTARON DESCRIBIR Y EXPLICAR LA CONDUCTA, REDUCIENDO LOS FENÓMENOS A SUS PARTES, LAS CUALES CONSTITUYEN EL TODO " , , , DESDE ESTA POSICIÓN, SE PIERDE TODA POSIBILIDAD DE ABORDAR CIENTÍFICAMENTE LAS FORMAS MÁS COMPLEJAS, ESPECÍFICAS PARA EL HOMBRE, DE ACTIVIDAD CONCIENTE, ACTIVIDAD - QUE ES PRODUCTO DEL COMPLEJO DESARROLLO SOCIAL Y QUE DIFERENCIA AL HOMBRE DE LOS ANIMALES" (LURIA OP. CIT. P. 21),

SE DEBERÍAN ESTUDIAR ENTONCES LAS FORMAS MÁS COMPLEJAS DE ACTIVIDAD CONCIENTE (EL PENSAMIENTO CATEGORIAL ABSTRACTO), EXPLICAR SU ORIGEN A PARTIR DE LOS PROCESOS ACCESIBLES AL ANÁLISIS CIENTÍFICO.

A) CONDUCTAS COMPLEJAS O PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES.

LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES COMO LA PERCEPCIÓN, LA MEMORIA, LA ATENCIÓN Y LA ACCIÓN, SE DEBEN CONSIDERAR "COMO EL PRODUCTO DE FORMAS SOCIALES COMPLEJAS DE LOS PROCESOS MENTALES EN EL NIÑO: COMO COMPLEJO SISTEMA DE FUNCIONES", (LURIA Y YOUNDOVICH 1978, P. 10) QUE SE DAN EN EL DESARROLLO INFANTIL Y SE CONVIERTEN EN FUNCIONES MÁS COMPLEJAS, EN DONDE EL LENGUAJE JUEGA UN PAPEL IMPORTANTE. ESTO SE EFECTÚA CON LA PARTICIPACIÓN DE DOS SISTEMAS DE SEÑALES, EL PRIMER SISTEMA, SE REFIERE A LOS ESTÍMULOS PERCIBIDOS DIRECTAMENTE Y EL SEGUNDO SISTEMA SE REFIERE A LOS SISTEMAS DE ELABORACIÓN VERBAL.

EL PRIMER SISTEMA DE SEÑALES, ES EL RESPONSABLE DE LOS REFLEJOS CONDICIONADOS MÁS ELEMENTALES Y SU RELACIÓN CON LOS ESTÍMULOS - AMBIENTALES E INTERNOS DEL ORGANISMO, OBJETOS DEL MUNDO EXTERIOR Y SUS MANIFESTACIONES QUE ACTÚAN DIRECTAMENTE SOBRE EL INDIVIDUO.

EL SEGUNDO SISTEMA DE SEÑALES, ES RESPONSABLE DE LOS REFLEJOS -
CONDICIONADOS SUPERIORES, RELACIONADOS CON EL LENGUAJE Y CON LA
"FACULTAD DE ABSTRACCIÓN", LAS PALABRAS, LA COMBINACIÓN DE PALA-
BRAS Y LAS CONEXIONES QUE SE ESTABLECEN,

LA PALABRA LLAMADA POR PAVLOV "SEÑAL DE SEÑALES", PUEDE DOMINAR
AQUELLOS ESTÍMULOS QUE A SU VEZ SON SEÑALES DE INFLUENCIAS EXTE-
RIORES IMPORTANTES PARA LA VIDA,

LA PALABRA COMO ESTÍMULO CONDICIONADO PUEDE SER TAN FUERTE QUE-
LA PRONUNCIACIÓN DE UN VOCABLO PROVOCA LOS MISMOS CAMBIOS REFLE-
JOS QUE SE PRODUCEN POR AQUELLO QUE DENOMINA, EJEMPLOS DE ESTA -
INFLUENCIA SON LOS TRABAJOS SOBRE "CONDICIONAMIENTO SEMÁNTICO", -
DONDE SE UTILIZAN COMO ESTÍMULOS CONDICIONADOS ESTÍMULOS VERBA--
LES, EN ESTOS TRABAJOS, SE PROBARON VARIOS TIPOS DE TRANSFEREN--
CIA DE LA RESPUESTA CONDICIONADA, POR EJEMPLO: TRANSFERENCIA DE-
OBJETO A PALABRA Y DE PALABRA A PALABRA, ENTRE OTRAS, EN ESTA ÚL-
TIMA ESPECÍFICAMENTE, RAZRAN CITADO POR MELVIN M.H. (1969), REA-
LIZÓ PRUEBAS DE TRANSFERENCIA A SINÓNIMOS Y HOMÓNIMOS, Y ENCON--
TRÓ UN MAYOR PORCENTAJE DE RESPUESTAS ANTE LOS SINÓNIMOS QUE AN-
TE LOS HOMÓNIMOS, RAZRAN SACÓ LA SIGUIENTE CONCLUSIÓN: "EL CONDI-
CIONAMIENTO A ESTÍMULOS VERBALES IMPLICA EL CONDICIONAMIENTO AL-
"SIGNIFICADO" DE LA PALABRA MÁ S QUE A LAS PROPIEDADES VISUALES O
AUDITIVAS" (MARX MELVIN H., 1969, P. 252), EL SIGNIFICADO NO SE-
PUEDE ESPECIFICAR POR ESTÍMULOS VISUALES O AUDITIVOS, SE APRENDE
ES PRODUCTO DE LA EXPERIENCIA HUMANA E IMPLICA EL CONOCIMIENTO -
DE LAS FUNCIONES Y USO QUE TIENEN LAS PALABRAS, LA INFLUENCIA -
QUE TIENE LA PALABRA COMO ESTÍMULO CONDICIONADO ES SU RASGO FUN-
DAMENTAL DE SER "SEÑAL DE SEÑALES", RASGO QUE MUESTRA EL SIGNIFI-
CADO QUE TIENE ESTE TIPO DE SEÑAL EN LA SOCIEDAD HUMANA,

PARA EL HOMBRE, JUEGA UN PAPEL IMPORTANTE EL HECHO DE QUE SEA -
SEÑAL CONDICIONADA NO SÓLO EL OBJETO PERCIBIDO, SINO TAMBIÉN LA
PALABRA PARA LA FORMACIÓN DE LOS TIPOS MÁ S COMPLEJOS DE LA VIDA

PSÍQUICA, ASÍ COMO PARA EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA, PUES LA PALABRA NO SÓLO SEÑALA Y DESIGNA AL OBJETO, SINO QUE TRANSMITE EL CONOCIMIENTO SOBRE CUALQUIER COSA DE LA REALIDAD OBJETIVA, AMPLÍA LA ADQUISICIÓN DE EXPERIENCIAS NUEVAS, HASTA DE LO QUE NUNCA HA VISTO.

UNA DE LAS INVESTIGACIONES BASADAS EN LOS DOS SISTEMAS DE SEÑALES ES LA REALIZADA POR LIUBLINSKAYA EN 1972, DONDE EL LENGUAJE SE INTRODUCE COMO UNA VÍA AL RAZONAMIENTO DEL NIÑO, ES DECIR, LAS PALABRAS LE SIRVEN AL NIÑO COMO SEÑAL PARA ABSTRAER Y GENERALIZAR LOS RASGOS DE UN OBJETO Y PODERLO COMPARAR.

B) LIUBLINSKAYA (1972).

SU TRABAJO ES UNA CONTINUACIÓN DE LOS EXPERIMENTOS SOBRE EL APRENDIZAJE Y EN ÉL LIUBLINSKAYA REMARCA "COMO EL USO DEL LENGUAJE PERMITE A LOS NIÑOS COMPARAR LAS COSAS, LO CUAL EXIGE RAZONAMIENTO" (LIUBLINSKAYA, 1972, P, 31), LOS PEQUEÑOS QUE NO UTILIZAN EL LENGUAJE SÓLO DISCRIMINARÁN A NIVEL PERCEPTUAL.

NOS DICE QUE EN LOS PEQUEÑOS, EL DESARROLLO DE LA DISCRIMINACIÓN ESTÁ UNIDO AL SEGUNDO SISTEMA DE SEÑALES, POR EJEMPLO; A LOS SEIS MESES EL NIÑO PUEDE HACER UNA CLARA DISCRIMINACIÓN DE LOS ESTÍMULOS QUE LO RODEAN, AL FINAL DEL PRIMER AÑO DE VIDA SU SISTEMA SENSORIAL REALIZA YA LA FUNCIÓN ANALIZADORA, SE ESTABLECE "UN REFLEJO CONDICIONADO DIFERENCIADO CON CUALQUIER ANALIZADOR" (LIUBLINSKAYA, OP. CIT. P,32), U ÓRGANO DE LA PERCEPCIÓN, EL INTRODUCIR EN LA PERCEPCIÓN UNA PALABRA QUE DESIGNE AL ESTÍMULO PERCIBIDO (COLOR, TAMAÑO), ORIGINA UNA REORGANIZACIÓN EN EL PROCESO DE DISCRIMINACIÓN.

EL DESARROLLO DEL HABLA EN EL NIÑO SE LLEVA A CABO SOBRE LA BASE DEL PRIMER SISTEMA SEÑALADOR Y MEDIANTE LA FUNCIÓN ANALIZADORA Y EL ANÁLISIS DE LOS SONIDOS DEL HABLA, SE FORMAN LAS CONEXIONES DEL SEGUNDO SISTEMA SEÑALADOR. DE AQUÍ QUE EL PEQUEÑO SEA CAPAZ -

DE DOMINAR LAS PALABRAS COMO SEÑALES, PALABRAS QUE GENERALIZAN - CIERTOS ESTÍMULOS DE ACUERDO A SU SEMEJANZA A TRAVÉS DE LA ABSTRACCIÓN DE SUS CARACTERÍSTICAS COMUNES,

ESTO LO PROBÓ EN UNA INVESTIGACIÓN QUE REALIZÓ CON NIÑOS PRE-ESCOLARES, TRABAJANDO CON DOS GRUPOS, UNO EXPERIMENTAL Y UNO CONTROL, - PRODUCIENDO EN LOS PEQUEÑOS UN REFLEJO CONDICIONADO AL COLOR (O TAMAÑO), CON UN GORRO DE PAPEL DEBAJO DEL CUAL SE COLOCABA UN DULCE - QUE SE LE DABA COMO RECOMPENSA. EN EL GRUPO EXPERIMENTAL, TODA RESPUESTA CORRECTA SE ACOMPAÑABA DE LA VERBALIZACIÓN DEL RASGO CARACTERÍSTICO. POR EJEMPLO: COLOR "ROJO", TAMAÑO "PEQUEÑO". AL GRUPO - CONTROL, NO SE LE NOMBRABA DICHO RASGO.

ENCONTRÓ QUE AL PRINCIPIO LOS NIÑOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL REQUERÍAN DE 9 A 15 PRESENTACIONES PARA CONDICIONARLOS AL COLOR, Y LOS DEL GRUPO CONTROL REQUIRIERON ENTRE 45 Y 50 PRESENTACIONES,

EN EL GRUPO EXPERIMENTAL LA RELACIÓN ENTRE EL REFORZAMIENTO (DULCE) Y LA VERBALIZACIÓN FUE MUY CONSISTENTE Y DESPUÉS DE UN PERÍODO DE EXTINCIÓN (5 A 7 DÍAS SIN APLICAR EL EXPERIMENTO) HUBO UNA RÁPIDA RECUPERACIÓN AL CONDICIONAMIENTO. EN CAMBIO PARA EL GRUPO CONTROL, LA RELACIÓN NO FUE CONSISTENTE Y SE LLEGÓ A EXTINGUIR DE UN DÍA A OTRO,

CUANDO SE CAMBIÓ EL RASGO DISTINTIVO DEL ESTÍMULO (EN VEZ DE GORRO UN VASO O UNA CAJA), EN EL GRUPO EXPERIMENTAL HUBO UNA TRANSFERENCIA O GENERALIZACIÓN RÁPIDA Y BUENA, COSA QUE NO SUCEDIÓ CON EL - GRUPO CONTROL, PUES SE TUVO QUE ENTRENAR NUEVAMENTE CON CADA NUEVO RASGO DISTINTIVO,

ESTO MUESTRA, QUE LA PALABRA SE CONVIERTE EN SEÑAL QUE HACE POSIBLE LA ABSTRACCIÓN Y GENERALIZACIÓN DE UN ESTÍMULO Y SUS CARACTERÍSTICAS,

LA VELOCIDAD Y ESTABILIDAD DEL CONDICIONAMIENTO AUMENTAN CONFORME A LA EDAD DE LOS NIÑOS (COMO CONSECUENCIA DE LA EXPERIENCIA Y RELACIÓN CON SU ENTORNO), PROPORCIONALMENTE CON LOS NIÑOS MÁS GRANDES- LAS PALABRAS SE VUELVEN MÁS EFICACES COMO SEÑAL. EN EL CASO DEL GRUPO CONTROL LOS NIÑOS AUNQUE TUVIERAN MÁS EDAD, LES FUE TAN DIFÍCIL ABSTRAER EL RASGO DISTINTIVO TANTO COMO A LOS NIÑOS PEQUEÑOS- DEL MISMO GRUPO CONTROL.

EN UN SEGUNDO EXPERIMENTO SE LES MOSTRÓ A LOS NIÑOS, UN GRUPO DE MARIPOSAS DIBUJADAS Y COLOREADAS. POSTERIORMENTE SE LES MOSTRÓ UNA MARIPOSA CASI IGUAL A UNA DE LAS ANTERIORES Y ELLOS TENÍAN QUE ABSTRAER DE LAS ALAS DE LA MARIPOSA "EL MODELO" (PUNTOS O RAYAS). AL PRINCIPIO NINGUNO DE LOS DOS GRUPOS, RECIBIÓ LA DESIGNACIÓN VERBAL (PUNTO O RAYA) Y AMBOS GRUPOS SE GUIARON POR EL COLOR. CUANDO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL SE INCLUYÓ LA VERBALIZACIÓN (EL MODELO ES RAYA) LOS NIÑOS, INCLUSO LOS MÁS PEQUEÑOS, SE FIJARON EN EL RASGO CARACTERÍSTICO DEL MODELO, HASTA HACERLO CON MAYOR EXACTITUD Y VELOCIDAD.

CONCLUYENDO, ESTOS EXPERIMENTOS MOSTRARON QUE EL INTRODUCIR UNA PALABRA QUE DESIGNE AL RASGO CARACTERÍSTICO, JUEGA UN PAPEL DECISIVO PARA DIFERENCIARLO, INCLUSO ADQUIERE LA IMPORTANCIA DE RASGO GENERALIZADO, PUES PUEDE IDENTIFICARLO EN CUALQUIER OTRO OBJETO (COLOR, TAMAÑO, ETC).

INCLUIR EL LENGUAJE EN EL PROCESO DE DISCRIMINACIÓN O DIFERENCIACIÓN, REORGANIZA EN EL NIÑO SU SISTEMA SENSORIAL, PERCEPTUAL Y ANALIZADOR.

EL LENGUAJE JUEGA ENTONCES UN PAPEL IMPORTANTE EN EL DESARROLLO DE LA DISCRIMINACIÓN EN LOS NIÑOS, PUES NO SÓLO EL OBJETO FUE LA SEÑAL CONDICIONADA, SINO TAMBIÉN LA PALABRA QUE CONTRIBUYÓ PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE CONDUCTAS MÁS COMPLEJAS.

PARA PROFUNDIZAR UN POCO MÁS SOBRE EL PAPEL DEL LENGUAJE, SMIRNOV, LEONTIEV, RUBINSHTEIN Y TIEPLOV (1961 p. 292) EXPONEN QUE

HAY TRES TIPOS DE CONDUCTA LINGÜÍSTICA QUE SIRVEN COMO PUNTO DE PARTIDA, ESTOS TIPOS SON EL LENGUAJE OIDO, EL LENGUAJE HABLADO (ORAL) Y EL LENGUAJE VISUAL (ESCRITO), LOS TRES ESTÁN RELACIONADOS ENTRE SÍ, CENTRAREMOS NUESTRO INTERÉS EN EL LENGUAJE VISUAL, ESPECÍFICAMENTE LA LECTURA, PUES CONSIDERAMOS QUE REQUIERE POR PARTE DEL SUJETO DE UN MAYOR ESFUERZO Y DISCRIMINACIÓN PORQUE ES A TRAVÉS DE UN LARGO PROCESO DE DESARROLLO DE CIERTAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS COMPLEJAS EN EL NIÑO QUE SE LLEGA A DOMINAR,

C) LA LECTURA COMO UN PROCESO LINGÜÍSTICO.

EL LENGUAJE VISUAL SE PUEDE MANIFESTAR DE TRES FORMAS: CUANDO SE LEE UN TEXTO PARA SÍ MISMO, CUANDO SE LEE EN VOZ ALTA Y CUANDO SE ESCRIBE, LOS TRES SE PUEDEN AGRUPAR BAJO EL NOMBRE DE LENGUAJE ESCRITO, PUES LO BÁSICO EN ELLOS ES LA EXPRESIÓN POR MEDIO DE LA ESCRITURA, ÉSTE LENGUAJE SE DESARROLLA SOBRE LA BASE DEL LENGUAJE ORAL, PUES EN EL TEXTO SE ESCRIBEN LAS PALABRAS QUE SE ESCUCHAN O PRONUNCIAN,

CUANDO SE LEE, SE ELABORA EL PASO DE LA PALABRA PERCIBIDA VISUALMENTE A LA PALABRA PRONUNCIADA Y ESCUCHADA; CUANDO SE ESCRIBE, SE HACE EL PASO CONTRARIO,

PARA QUE ESTOS PASOS SEAN POSIBLES ES NECESARIO UN ENTRENAMIENTO ESPECIAL, AUNQUE EL ANÁLISIS Y LA SÍNTESIS DE LA PALABRA ORAL Y ESCRITA SEAN DISTINTOS,

PARA L.S. VYGOTSKI (1979) EL LENGUAJE ESCRITO ES UN "...SISTEMA DE SÍMBOLOS Y SIGNOS, CUYO DOMINIO REPRESENTA UN PUNTO CRÍTICO DECISIVO EN EL DESARROLLO CULTURAL DEL NIÑO" (VYGOTSKI, 1979 P. 160), ÉSTE SISTEMA DE SIGNOS "DESIGNAN LOS SONIDOS Y LAS PALABRAS DEL LENGUAJE HABLADO, Y A SU VEZ SON SIGNOS DE RELACIONES Y ENTIDADES REALES" (VYGOTSKI, OP. CIT.),

SE PUEDE LLEGAR A DOMINAR ESTE SISTEMA A TRAVÉS DE UN LARGO PROCESO DE DESARROLLO DE CIERTAS FUNCIONES COMPLEJAS DE LA CONDUCTA DEL NIÑO,

CUANDO SE APRENDE A LEER, LO MÁS DIFÍCIL ES SINTETIZAR LOS ELEMENTOS YA QUE EN EL TEXTO SE PRESENTAN LETRAS SUELTAS, EL ESCOLAR LEE LETRAS AISLADAS Y LUEGO SÍLABAS, DESPUÉS SINTETIZA LOS ELEMENTOS DE LAS PALABRAS Y LOS PRONUNCIA EN CONJUNTO ANTES DE PERCIBIR TODOS SUS ELEMENTOS, PROVOCANDO EN OCASIONES ERRORES EN LA COMPRENSIÓN DE LO LEÍDO. CUANDO SE COMBINA EL ANÁLISIS Y LA SÍNTESIS SE LOGRA EL PASO RÁPIDO Y EXACTO DE LA PALABRA ESCRITA A LA PALABRA ORAL,

EN EL CASO DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA, SE FIJA LA ATENCIÓN EN LOS ELEMENTOS QUE COMPONEN LAS LETRAS, CÓMO DEBEN SENTARSE LOS NIÑOS, COORDINAR LOS MOVIMIENTOS Y USAR LA PLUMA Y EL PAPEL,

POSTERIORMENTE, LA ATENCIÓN SE CENTRA EN EL DIBUJO DE LAS LETRAS; LA REPRESENTACIÓN DE LOS ELEMENTOS SE AUTOMATIZAN. POR ÚLTIMO, SE FIJA LA ATENCIÓN EN LA UNIFICACIÓN DE LAS LETRAS EN PALABRAS, EN EL TAMAÑO, INCLINACIÓN, DISTRIBUCIÓN EN EL RENGLÓN, HASTA LOGRAR LA ESCRITURA RÁPIDA Y COORDINADA Y LLEGAR A ESCRIBIR CONFORME A LAS REGLAS ORTOGRÁFICAS. LA FORMA MÁS DESARROLLADA DEL LENGUAJE ESCRITO SE LOGRA CUANDO EL SUJETO PUEDE EXPONER POR ESCRITO SUS PENSAMIENTOS DE MANERA COHERENTE Y COORDINADA,

PODEMOS CONSIDERAR ADEMÁS QUE LA LECTURA ES UNA INTERACCIÓN PSICOLÓGICA COMPLEJA, PRODUCTO (AL IGUAL QUE EL LENGUAJE HABLADO), DE UNA SOCIEDAD Y DE LA NECESIDAD DE COMUNICARSE CON LOS DEMÁS, PERO CON LA DIFERENCIA DE QUE ES ESTIMULADA POR PRODUCTOS PERMANENTES COMO SON LAS LETRAS IMPRESAS. EN LA LECTURA EL INDIVIDUO ESTÁ INTERACTUANDO CON UN PRODUCTO CULTURAL Y HA SIDO ENTRENADO PARA ELLO, ES UNA INTERACCIÓN MEDIADA (EN SU ESTADO CONSUMADO), DONDE LO PLASMADO EN UN TEXTO, ILUSTRACIÓN, SÍMBOLO, ETC., ESTÁ REPRESENTANDO-

O SUSTITUYENDO A ALGÚN EVENTO REAL, NATURAL, O BIEN A ALGÚN OTRO ASPECTO LINGÜÍSTICO ABSTRACTO, ES POR LO TANTO UNA FORMA SUPERIOR DE COMPORTAMIENTO CULTURALMENTE DADO Y QUE REQUIERE DE PARTE DEL-SUJETO, UN DESARROLLO INTELECTUAL Y LINGÜÍSTICO CONSIDERABLE, PA-RA PODER AFIRMAR QUE SE TIENE UNA INTERACCIÓN DE ESTE TIPO, SIN - EMBARGO, ESTA HABILIDAD O REPERTORIO SE DESARROLLA, EVOLUCIONA, - VA SIENDO ENTRENADA, UN NIÑO DEBE EMPEZAR POR APRENDER EL SONIDO-VOCAL CORRESPONDIENTE A CADA LETRA, SÍLABA, ETC.

EL APRENDER A VOCALIZAR UNA PALABRA ESCRITA SE PUEDE FACILITAR, - SI LA PALABRA POR APRENDER SE REFIERE A ALGO CONOCIDO, YA QUE SE-PASA DE UN LENGUAJE HABLADO (ORAL) A UNO VISUAL (ESCRITO), EN UN PRINCIPIO EL NIÑO PODRÁ LEER LA PALABRA SIN "COMPRENDER" LO QUE ESTÁ LEYENDO (A ESTO MISMO SKINNER EN 1938, EN SU CLASIFICACIÓN-DEL LENGUAJE LO DENOMINA TEXTEO), SÓLO A TRAVÉS DE CIERTAS FUNCIO-NES QUE CUMPLE LA PALABRA IMPRESA, PODRÁ DARSE LA "COMPRENSIÓN" - DE LO LEÍDO; ESTA FUNCIÓN PUEDE SER LA DE MEDIACIÓN O SUSTITUCIÓN, PERO CUANDO EL NIÑO APRENDE A VOCALIZAR UNA PALABRA IMPRESA DESCO-NOCIDA, HAY QUE TENER EN CUENTA PRIMERO, QUE EL APRENDIZ ES UN SU-JETO LINGÜÍSTICO ACTIVO, POR LO QUE NOS PODRÍAMOS CUESTIONAR, ¿CÓ-MO SE ENFRENTARÁ O TRANSFORMARÁ DICHA SITUACIÓN?, ¿ASOCIARÁ EL - NUEVO ELEMENTO A APRENDER CON ALGUNA SITUACIÓN O EXPERIENCIA PASA-DA?, ¿QUÉ REGLA EMPLEARÁ PARA APRENDER LO NO CONOCIDO?, SEGUNDO, - UN APRENDIZAJE DE ESTE TIPO ¿QUÉ EFECTOS TENDRÁ EN SU "CURIOSIDAD" DESARROLLO LINGÜÍSTICO, INTERACCIÓN CON LOS DEMÁS Y CON LOS OBJE-TOS REQUERIDOS, ETC...?

AHORA BIEN, EN ALGÚN PUNTO DEL APRENDIZAJE O DESARROLLO DE LA -- HABILIDAD INICIAL DE LECTURA, PODEMOS ENCONTRAR SEMEJANZAS FORMA-LES CON LOS PROCEDIMIENTOS Y ELEMENTOS DEL PARADIGMA DE DISCRIMI-NACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIO, TENIENDO POR EJEMPLO COMO ESTÍMULO MUESTRA UNA PALABRA IMPRESA Y COMO ESTÍMULO DE COMPARACIÓN VARIAS FIGURAS, Y EL NIÑO DEBE DE SEÑALAR DE ENTRE ÉSTOS ÚLTIMOS LA "CO-RRECTA", SE PUEDEN HACER VARIAS COMBINACIONES SI SE CAMBIAN LAS -

DIMENSIONES DE LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS Y POR LO TANTO HAY CAMBIOS EN LAS RELACIONES. (VOLVEREMOS SOBRE ÉSTE PROCEDIMIENTO EN EL CAPÍTULO IV-ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE LA DISCRIMINACIÓN),

ALGUNOS TRABAJOS EXPERIMENTALES QUE SE HAN REALIZADO EN DONDE SE ANALIZA LA LECTURA Y QUE DE ALGUNA MANERA NOS APORTAN EL CONOCIMIENTO DEL COMPORTAMIENTO DE UN APRENDIZ SON LOS HECHOS POR SIDMAN EN 1971 Y 1974, Y QUE A CONTINUACIÓN SE EXPONDRÁN,

D) SIDMAN (1971, 1974),

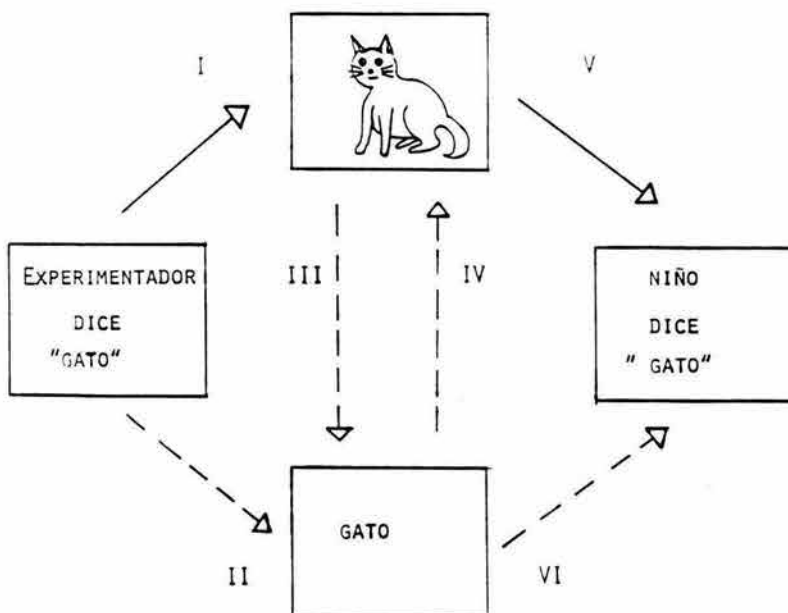
SIDMAN EN 1971, REALIZÓ UN TRABAJO DONDE CONSIDERA A LA LECTURA-COMO UNA RELACIÓN ESTÍMULO-RESPUESTA ARBITRARIA, EN ESTA RELACIÓN EL ESTÍMULO QUE CONTROLA, ES UNA PALABRA IMPRESA Y LA RESPUESTA -POR PARTE DEL SUJETO, ES DECIR ORALMENTE DICHA PALABRA,

PLANTEA ADEMÁS QUE, DENTRO DE LA LECTURA HAY SUBCATEGORÍAS. LA PRIMERA CONSISTE EN QUE EL ESTÍMULO, ES UNA PALABRA IMPRESA Y LA RESPUESTA ES LA VERBALIZACIÓN DE DICHA PALABRA, LLAMÁNDOLA "LECTURA ORAL DE PALABRAS" QUE NO IMPLICA NECESARIAMENTE LO QUE EL LLAMA "COMPRENSIÓN". LA SEGUNDA CONSISTE EN LA MISMA FORMA DE ESTÍMULO (UNA PALABRA IMPRESA QUE "DESIGNA" UNA FIGURA), PERO LA RESPUESTA ES LA SELECCIÓN DE LA FIGURA CORRESPONDIENTE DE ENTRE VARIAS, DONDE SÍ ESTARÍA IMPLICADA LA "COMPRENSIÓN" SEGÚN SIDMAN. -CON ÉSTO, MUESTRA LA LECTURA DE COMPRENSIÓN EN FORMA DE UNA TAREA PURAMENTE VISUAL. EL ESTÍMULO ANTECEDENTE TAMBIÉN SE PUEDE VARIAR Y EN VEZ DE SER VISUAL, SER AUDITIVO (DECIR LA PALABRA ORALMENTE) Y LA RESPUESTA PUEDE SER LA MISMA, ES DECIR, LA SELECCIÓN DE LA FIGURA Y POR LO TANTO, HABER TAMBIÉN "COMPRENSIÓN". DEFINE ENTONCES LA COMPRENSIÓN COMO UNA SELECCIÓN MEDIANTE UNA RESPUESTA DISCRETA DE UNA FIGURA CONVENCIONAL, CONDICIONADA POR UN ESTÍMULO ANTECEDENTE, YA SEA DE NATURALEZA AUDITIVA O TEXTUAL. LA TERCERA-SUBCATEGORÍA CONSISTE EN QUE EL ESTÍMULO ANTECEDENTE O "MUESTRA"-ES AUDITIVO (DECIR LA PALABRA ORALMENTE) Y LA RESPUESTA ES LA SELECCIÓN DE LA PALABRA IMPRESA CORRESPONDIENTE DE ENTRE VARIAS (RE

CONOCIMIENTO ORAL DE PALABRAS), LLAMÁNDOLA LECTURA AUDITIVO-RECEPTIVA,

SU OBJETIVO ERA VER SI CIERTO APRENDIZAJE DE EQUIVALENCIAS AUDIO--VISUALES ERAN UN PRE-REQUISITO SUFICIENTE PARA QUE SURGIERA LA LECTURA DE COMPRENSIÓN, LO PROBÓ EN UN SUJETO CON RETARDO EN EL DESARROLLO, CUYO REPERTORIO DE ENTRADA FUE EL DE PODER SELECCIONAR DE ENTRE VARIAS FIGURAS AQUELLA QUE SE LE NOMBRARA Y PODÍA NOMBRAR LAS FIGURAS QUE SE LE MOSTRARON, SE LE ENTRENÓ A SELECCIONAR DE ENTRE VARIAS PALABRAS IMPRESAS, LA CORRESPONDIENTE AL NOMBRE QUE SE LE DECÍA ORALMENTE, POSTERIORMENTE SE LE APLICARON PRUEBAS PARA VER SI TRANSFERÍA LO APRENDIDO A REPERTORIOS NO ENTRENADOS, COMO EL IGUALAR PALABRAS IMPRESAS CON DIBUJOS, Y DIBUJOS CON PALABRAS IMPRESAS Y VERBALIZAR LA PALABRA IMPRESA,

ENCONTRÓ QUE LOS REPERTORIOS DE ENTRADA Y EL ENTRENAMIENTO FUERON SUFICIENTES PRE-REQUISITOS PARA QUE SURGIERA LA LECTURA DE COMPRENSIÓN QUE NO FUE ENTRENADA DIRECTAMENTE, PERO QUE SE DIÓ COMO TRANSFERENCIA A TRAVÉS DE UNA RESPUESTA MEDIADORA, LLAMANDO A ÉSTE, PROCESO DE ASOCIACIÓN O TRANSFERENCIA MEDIADA, EXPLICADA A TRAVÉS DE UN PARADIGMA DE MEDIACIÓN, QUE SE ILUSTRA A CONTINUACIÓN:



I-V REPERTORIOS DE ENTRADA

II ENTRENAMIENTO

!!!-IV-VI- TRANSFERENCIAS

EN 1974, SIDMAN, CRESSON Y WILLSON-MORRIS REALIZARON OTRA INVESTIGACIÓN SIMILAR, DONDE SU PRINCIPAL OBJETIVO FUE PRECISAMENTE, EL - VER SI EL PROCESO DE ASOCIACIÓN O TRANSFERENCIA MEDIADA REQUERÍA - UNA RESPUESTA MEDIADORA POR PARTE DEL SUJETO, QUE FUESE VERBAL (RECEPTIVA O ACTIVA), EXPLICADA A TRAVÉS DE UN PARADIGMA DE MEDIACIÓN. LA RESPUESTA VERBAL RECEPTIVA CONSISTIÓ, EN QUE EL SUJETO TENÍA - QUE SEÑALAR EL ESTÍMULO CORRECTO QUE SE LE DICTARA, POR EJEMPLO, - SI ANTE EL SUJETO HABÍA VARIOS DIBUJOS O PALABRAS IMPRESAS, EL EXPERIMENTADOR NOMBRABA UNA, Y EL SUJETO SEÑALABA EL QUE LE CORRESPONDÍA, Y LA RESPUESTA ACTIVA ERA QUE ANTE VARIOS ESTÍMULOS (PALABRAS IMPRESAS O DIBUJOS), EL SUJETO TENÍA QUE SEÑALAR Y NOMBRAR LA QUE SE LE INDICARA O PRESENTARA. AQUÍ EL EXPERIMENTADOR LE DICE AL SUJETO QUE LE SEÑALE Y LE DIGA EL NOMBRE ORALMENTE DE UN DIBUJO O PALABRA IMPRESA Y EL SUJETO ADEMÁS DE SEÑALARLO, TIENE QUE NOMBRAR LO EN VOZ ALTA.

LO ANTERIOR LO PROBARON CON DOS SUJETOS TAMBIÉN CON RETARDO EN EL DESARROLLO, QUE TENÍAN DIFERENTES REPERTORIOS DE ENTRADA, EMPLEANDO LOS MISMOS ESTÍMULOS CON UNA PEQUEÑA VARIACIÓN Y AGREGANDO UNOS NUEVOS (POR EJEMPLO: VARIACIÓN EN EL DIBUJO DE UN GATO QUE SE PRESENTABA EN OCASIONES SENTADO Y A VECES ECHADO Y LOS NUEVOS ESTÍMULOS FUERON LETRAS IMPRESAS MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS), SE USARON NUEVAS FORMAS DE PRESENTACIÓN Y PRUEBAS DE TRANSFERENCIA.

ENCONTRARON QUE LA RESPUESTA RECEPTIVA (SEÑALAR EL ESTÍMULO CORRECTO QUE SE LE DICTARA), ASÍ COMO LA RESPUESTA ACTIVA (VERBALIZACIÓN DE LA PALABRA ESCRITA O DEL DIBUJO) MISMA QUE NO TENÍA QUE SER DICHA ORALMENTE (NI NOMBRAR LAS PALABRAS, NI NOMBRAR LOS DIBUJOS) NO ERAN LAS MEDIADORAS PARA QUE SE DIERA LA TRANSFERENCIA EN LOS REPERTORIOS NO ENTRENADOS.

PODEMOS OBSERVAR QUE HAY CIERTOS FACTORES QUE FACILITARON EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA, EN ESTE CASO DE "COMPRENSIÓN", EN AMBOS EXPERIMENTOS LOS APRENDICES FUERON SUJETOS LINGÜÍSTICOS, PERO CON RE--

TARDO EN EL DESARROLLO, SIN EMBARGO, SE ENFRENTARON A LA SITUACIÓN DE APRENDER A LEER "LO NUEVO" CON UN REPERTORIO LINGÜÍSTICO-DE ENTRADA, PODÍAN NOMBRAR LAS FIGURAS QUE SE LES MOSTRABAN Y SELECCIONAR DE ENTRE VARIAS FIGURAS LA QUE SE LES NOMBRABA, PODEMOS COMPARAR ÉSTO CON CIERTA EXPERIENCIA PASADA QUE FACILITÓ DICHO APRENDIZAJE,

LOS ESTÍMULOS EMPLEADOS EN ESTE CASO DE TIPO CONVENCIONAL, REFERIDOS A ALGO CONOCIDO POR EJEMPLO: (EN EL CASO DEL ENTRENAMIENTO-RECIBIDO), DECIRLE "GATO" Y QUE EL NIÑO SELECCIONARA LA PALABRA IMPRESA "GATO" DE ENTRE VARIAS, FUE OTRO FACTOR QUE FACILITÓ LA LECTURA DE COMPRESIÓN, YA QUE SE PASA DE UN LENGUAJE HABLADO (ORAL) A UN LENGUAJE VISUAL (ESCRITO),

EN GENERAL, DE ACUERDO CON LOS RESULTADOS QUE OBTUVIERON LOS AUTORES, SE DIÓ LA LECTURA DE COMPRESIÓN SIN HABERLA ENTRENADO DIRECTAMENTE, ASÍ COMO EL QUE PUDIERAN IGUALAR DIBUJOS CON PALABRAS IMPRESAS CORRESPONDIENTES AL DIBUJO, PERO ¿QUÉ REGLA SIGUIERON LOS SUJETOS, QUÉ EFECTOS HUBO EN SU "CURIOSIDAD", DESARROLLO LINGÜÍSTICO, INTERACCIÓN CON LOS DEMÁS Y CON LOS OBJETOS?, VYGOTSKI (1978) NOS DICE QUE UN SUJETO QUE HA DESARROLLADO CIERTAS ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS, ES CAPAZ DE REGULAR SU PROPIA CONDUCTA CUANDO SE ENFRENTA A TAREAS QUE ASÍ LO REQUIERAN, CREANDO Y UTILIZANDO DE MANERA RUDIMENTARIA, SIGNOS AUXILIARES. PUEDE ADEMÁS, SUSTITUIR LINGÜÍSTICAMENTE EVENTOS O SUCESOS INCLUYENDO SU PROPIA CONDUCTA, LO QUE DA LUGAR A LO QUE SE CONOCE COMO "LENGUAJE-PLANIFICADOR" (LURIA, 1975),

EN CUANTO AL PAPEL DEL LENGUAJE, SIDMAN (1971-1974), LO CONSIDERA COMO UNA "RESPUESTA MEDIADORA" (DECIR LA PALABRA ESCRITA O EL DIBUJO) PARA QUE LOS SUJETOS TRANSFIRIERAN A REPERTORIOS NO ENTRENADOS AUNQUE ESTA "RESPUESTA MEDIADORA" NO FUERA DICHA EN VOZ ALTA, LA LLAMÓ "PROCESO DE ASOCIACIÓN O TRANSFERENCIA MEDIADA" Y LA EXPLICÓ MEDIANTE UN "PARADIGMA DE MEDIACIÓN", SE PUEDE SEÑALAR

LAR ADEMÁS, QUE EN ESTOS EXPERIMENTOS SIDMAN UTILIZA EL MODELO E - R CONSIDERANDO A LA LECTURA COMO UNA RELACIÓN E - R, DONDE LA PALABRA IMPRESA ES EL ESTÍMULO (E) QUE CONTROLA A LA RESPUESTA (R) QUE ES LA LECTURA DE DICHA PALABRA IMPRESA, PARA ENTENDER MEJOR ESTA RELACIÓN ANALIZAREMOS ESTE MODELO (E - R), SU RELACIÓN CON EL LENGUAJE Y LAS CONDUCTAS MÁS COMPLEJAS,

1) EL MODELO ESTÍMULO-RESPUESTA (E - R)

ESTE MODELO SURGE BÁSICAMENTE A PARTIR DE LAS FORMULACIONES DE SKINNER (1938), PARA ÉL LA CIENCIA DEL COMPORTAMIENTO ES EL ANÁLISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA, ESTA ÚLTIMA LA DEFINE COMO: - AQUELLA PARTE DEL FUNCIONAMIENTO DE UN SUJETO QUE CONSISTE EN ACTUAR O RELACIONARSE CON EL MUNDO EXTERNO (SKINNER, 1938 P.19).

EL AUTOR ESTÁ INTERESADO EN "ESTABLECER UN SISTEMA DE CONDUCTA - EN CUYOS TÉRMINOS PUEDAN ENUNCIARSE LOS HECHOS DE UNA CIENCIA Y, EN SEGUNDO LUGAR, EN VERIFICAR EL SISTEMA EXPERIMENTALMENTE EN - ALGUNOS DE SUS PUNTOS MÁS IMPORTANTES" (SKINNER, 1938 OP. CIT.).

PLANTEA COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA A LA CONDUCTA ENTENDIDA COMO LA RELACIÓN ENTRE EL ORGANISMO Y SU MEDIO; PARA ELLO, TOMA COMO UNIDAD ANALÍTICA "EL REFLEJO", ENTENDIDO COMO UNA CORRELACIÓN E - R. ES UN CONCEPTO DE REFLEJO DESFISIOLOGIZADO, PARTIENDO DE ESTE CONCEPTO, SE IMPONE COMO TAREA LA SEGMENTACIÓN DEL AMBIENTE Y DE LA CONDUCTA EN UNIDADES REPRESENTATIVAS DEL FLUJO CONDUCTUAL, Y LA BÚSQUEDA DE RELACIONES ORDENADAS ENTRE ESTAS DOS UNIDADES, SU METODOLOGÍA ES BÁSICAMENTE, DE UNA CIENCIA NATURAL, DONDE ENFATIZA UN ESTRICTO CONTROL DE VARIABLES EN EL LABORATORIO, Y UNO DE SUS PRIMEROS PASOS CONSISTE EN UNA DESCRIPCIÓN, LO MÁS EXACTA POSIBLE DE LA CONDUCTA O MOVIMIENTOS DEL ORGANISMO BAJO ESTUDIO, Y CONSIDERA A LA FRECUENCIA DE LA CONDUCTA COMO EL DATO BÁSICO A MEDIR.

PARA SKINNER ES IMPORTANTE ESTA TEORÍA DE LA CONDUCTA DE TIPO - FUNCIONAL, EN DONDE LA INVESTIGACIÓN SE LIMITA A LA OBSERVACIÓN DE LA FORMA EN QUE UNA VARIABLE DEPENDIENTE (FRECUENCIA DE RESPUESTA) VARIA EN CIERTAS CONDICIONES AMBIENTALES, DE ESTA MANERA EL DATO FUNDAMENTAL ES "LA TASA DE RESPUESTA" QUE DEBE ESTAR RELACIONADA CON LA PROBABILIDAD DE QUE SE PRESENTE UNA CONDUCTA,

PARA HALLAR LAS VARIABLES, HAY QUE OBSERVAR LOS ESTÍMULOS EXTERNOS QUE ACTÚAN SOBRE EL SUJETO, SKINNER (1938), NOS DICE POR EJEMPLO QUE, SI A UNA RELACIÓN ENTRE UN ESTÍMULO (E) Y UNA RESPUESTA (R) LE SIGUE UNA CONSECUENCIA (S^R), LA CONDUCTA Y SU CONSECUENCIA SE INTERRELACIONAN Y COMO RESULTADO, EL ESTÍMULO QUE ESTÁ PRESENTE CUANDO SE REFUERZA LA RESPUESTA, ADQUIERE UN CONTROL SOBRE ELLA, CUANDO SE HA REFORZADO UNA RESPUESTA EN DETERMINADA OCASIÓN, PUEDE VOLVERSE A PRESENTAR EN UNA SITUACIÓN SIMILAR, SI SE DEJA DE REFORZAR UNA RESPUESTA, QUE SE HA MANTENIDO POR UN REFORZADOR, ÉSTA SE INHIBE Y PUEDE LLEGAR A EXTINGUIRSE.)

AHORA PODEMOS PREGUNTARNOS LO SIGUIENTE ¿CÓMO SE RELACIONA ESTE MODELO CON EL LENGUAJE Y CON CONDUCTAS MÁS COMPLEJAS COMO LA LECTURA, ESCRITURA, ETC.?, EN 1957, SKINNER PROPONE, PARTIENDO DEL ANÁLISIS FUNCIONAL, EXTRAPOLAR ESTOS CONCEPTOS PARA EXPLICAR LO QUE ÉL DENOMINA "CONDUCTA VERBAL".

2) CONDUCTA VERBAL

EN CUANTO AL LENGUAJE INDICAREMOS QUE SKINNER (1957) LO CONSIDERA COMO UN COMPORTAMIENTO MÁS, QUE PUEDE SER ANALIZADO IGUAL QUE CUALQUIER OTRA CONDUCTA, PUES NO ES UNA ENTIDAD ABSTRACTA, SINO UN HECHO REAL GOBERNADO POR LEYES GENERALES.

SU FORMULACIÓN DEL LENGUAJE LA HACE EN TÉRMINOS DE "CONDUCTA -

VERBAL", LA QUE DEFINE ASÍ: "LA CONDUCTA VERBAL ES COMO AQUEL COMPORTAMIENTO QUE ESTÁ REFORZADO POR MEDIACIÓN DE OTRAS PERSONAS" - (SKINNER, 1957 P. 24).

PARA HACER EL ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA CONDUCTA VERBAL, PARTE DE LA RELACIÓN DE TRIPLE CONTINGENCIA (E-R-S^R) COMO HERRAMIENTA ANALÍTICA BÁSICA Y SE PROPONE A PARTIR DE AHÍ, DERIVAR UN SISTEMA DE DEFINICIONES Y CLASIFICACIONES DEL COMPORTAMIENTO VERBAL HUMANO EN TÉRMINOS DE LAS VARIABLES DE ESTÍMULO (ANTECEDENTES Y/O CONSECUENTES) DE LAS CUALES LA CONDUCTA VERBAL SEA UNA FUNCIÓN. SUBRAYA QUE DICHO PARADIGMA PRESENTA COMO "VIRTUD" EL HABER SIDO DERIVADO DE ESTUDIOS EXPERIMENTALES CONTROLADOS Y CONFIABLES, HECHOS EN EL LABORATORIO CON ANIMALES.

CONSIDERA A LA CONDUCTA VERBAL COMO UNA OPERANTE, PORQUE SUPUESTAMENTE ES UNA ACTIVIDAD QUE OPERA SOBRE EL AMBIENTE Y LO MODIFICA, ES DECIR: TIENE UN EFECTO EN EL MEDIO AMBIENTE Y SUS PROPIEDADES SE PUEDEN MODIFICAR POR ESTE EFECTO O ACTIVIDAD. ADEMÁS, EL TÉRMINO OPERANTE SEGÚN ÉL, ES INTERCAMBIABLE POR EL DE RESPUESTA, ENTONCES LA OPERANTE VERBAL ES UNA RESPUESTA DE FORMA IDENTIFICABLE QUE ESTÁ FUNCIONALMENTE RELACIONADA CON UNA O MÁS VARIABLES INDEPENDIENTES Y TIENEN UN CARACTER ESPECIAL PORQUE, LA REFUERZAN SUS EFECTOS SOBRE LAS PERSONAS.

EN LA CONDUCTA VERBAL SE DEBE TOMAR EN CUENTA, LA CONDUCTA DEL HABLANTE Y DEL ESCUCHA EN CONJUNTO, PARA FORMAR LO QUE ÉL LLAMA EL EPISODIO VERBAL TOTAL.

PARA DAR LA EXPLICACIÓN COMPLETA DE ESTE EPISODIO VERBAL, HAY QUE EXPLICAR LA CONDUCTA DEL HABLANTE Y DEL ESCUCHA SEPARADAMENTE, PERO DE UNA MANERA ENTRELAZADA. ÉSTO ES, AL EXPLICAR LA CONDUCTA DEL HABLANTE, SUPONEMOS QUE HAY UN ESCUCHA QUE REFUERZA LA CONDUCTA DEL PRIMERO, EL QUE HABLA PONDRÁ EN CONTACTO AL QUE ESCUCHA CON E-

VENTOS O ELEMENTOS DEL MEDIO AMBIENTE. AL EXPLICAR LA CONDUCTA DEL - ESCUCHA, SE SUPONE QUE HAY UN HABLANTE QUE AFECTA LA CONDUCTA DEL - ESCUCHA, PROVOCANDO EN ÉL RESPUESTAS A NIVEL SISTEMA NERVIOSO, QUE NO NECESARIAMENTE SON VERBALES Y A VECES NO SE PUEDEN DISTINGUIR - DE SU CONDUCTA EN GENERAL. EL ESCUCHA ENTONCES, "ACTÚA COMO MEDIA-- DOR DE LAS CONSECUENCIAS DE LA CONDUCTA DEL HABLANTE" (SKINNER, 1957 P. 12).

ADemás, LA PERSONA QUE HABLA SE CONVIERTE TAMBIÉN EN PERSONA QUE - ESCUCHA Y PUEDE POR ELLO REFORZAR SU PROPIO COMPORTAMIENTO. LOS IN TERCAMBIOS ENTRE HABLANTE Y ESCUCHA FORMAN EL EPISODIO VERBAL TO-- TAL.

LAS RESPUESTAS VERBALES SE DIFERENCIAN POR EL TIPO DE VARIABLE QUE LAS CONTROLA Y SE PUEDEN CLASIFICAR EN:

* RESPUESTAS QUE NO TIENEN UNA RELACIÓN ESPECÍFICA CON UN ESTÍMU LO ANTECEDENTE:

MANDOS.- QUE SE REFIEREN A UNA RESPUESTA VERBAL REFORZADA POR UNA CONSECUENCIA ESPECÍFICA Y ESTÁ BAJO EL CONTROL FUNCIONAL DE - CONDICIONES DE PRIVACIÓN O DE ESTIMULACIÓN AVERSIVA DEL PROPIO SU- JETO. PARA QUE SE PRESENTE NO ES NECESARIO QUE ESTÉ EL ESTÍMULO FÍ SICO PRESENTE (ALIMENTO) PARA QUE SE DE LA RESPUESTA (DAME PAN).

** HAY OTRAS RESPUESTAS QUE SÍ TIENEN UNA RELACIÓN ESPECÍFICA CON EL ESTÍMULO (VERBAL) ANTECEDENTE Y DEPENDEN DE ÉL. SEGÚN EL ESTÍMU LO Y LA RELACIÓN QUE TIENE LA RESPUESTA CON ÉL, SE DIVIDEN EN:

ECOICAS.- DONDE LA RESPUESTA TIENE UNA TOPOGRAFÍA IGUAL A LA - DEL ESTÍMULO Y ES MANTENIDA POR REFORZADORES GENERALIZADOS (EL NI- ÑO DICE "LECHE" CUANDO OYE AL ADULTO DECIR "LECHE").

TEXTUALES.- NOS DICE, QUE SON RESPUESTAS QUE SE DAN EN UNA --

"MODALIDAD" DIFERENTE A LA "MODALIDAD" DEL ESTÍMULO QUE LA CONTROLA, ES DECIR: LA RESPUESTA PUEDE SER LA VERBALIZACIÓN DE UNA PALABRA (UNA MODALIDAD) ANTE UN ESTÍMULO VISUAL COMO DIBUJO O PALABRA ESCRITA (MODALIDAD DIFERENTE A LA DE LA RESPUESTA), SU CORRESPONDENCIA CON EL ESTÍMULO ES DE UNO A UNO, Y ES MANTENIDA POR REFORZADORES GENERALIZADOS. EL TEXTO PUEDE DARSE EN FORMA DE JEROGLÍFICO, CARACTERES O LETRAS, IMÁGENES, PICTOGRAMAS Y LA RESPUESTA SE DA EN FORMA VOCAL O SUBVOCAL (SIN MANIFESTACIONES ACÚSTICAS Y SIN APARENTE ACTIVIDAD ARTICULATORIA), POR EJEMPLO: LEER ORALMENTE UN LIBRO, EL HABLANTE QUE ESTÁ BAJO EL CONTROL DEL TEXTO SE CONVIERTE EN LECTOR, COMO EJEMPLOS EXPERIMENTALES ESTÁN LOS TRABAJOS SOBRE LA LECTURA DE SIDMAN (1971-1974) EXPUESTOS ANTERIORMENTE.

INTRAVERBALES.- AQUÍ NO HAY CORRESPONDENCIA ENTRE EL ESTÍMULO Y LA RESPUESTA, SE PUEDE DAR EN LA MISMA O DIFERENTE "MODALIDAD" ("MEXICANA" COMO RESPUESTA QUE ESTÁ CONTROLADA POR EL ESTÍMULO "¿DE QUÉ NACIONALIDAD ERES?"),

LAS INTRAVERBALES SON CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO PROPIAMENTE DICHO Y SON EL PRINCIPAL COMPONENTE DEL RAZONAMIENTO.

HAY OTRAS RESPUESTAS VERBALES QUE SON CONTROLADAS POR ESTÍMULOS QUE NO SON VERBALES. UNO DE ELLOS ES LA PRESENCIA DE UN AUDITORIO QUE INCREMENTA LA PROBABILIDAD DE LA EMISIÓN DE LAS RESPUESTAS VERBALES EN GENERAL Y QUE TAMBIÉN CONTROLA DIFERENCIALMENTE LA EMISIÓN DE RESPUESTAS VERBALES PARTICULARES (NO DECIR MENTIRAS EN PRESENCIA DE LOS PADRES, SI ÉSTOS HAN CASTIGADO EL HABERLO HECHO, PERO DECIRLAS EN PRESENCIA DE DESCONOCIDOS),

EL OTRO ESTÍMULO NO VERBAL QUE CONTROLA A LA CONDUCTA VERBAL ES EL TACTO.

TACTOS.- RESPUESTAS VERBALES QUE SON CONTROLADAS POR LA PRESENCIA O POR CIERTAS PROPIEDADES DE LOS OBJETOS O EVENTOS (ESTÍMULOS -

QUE CONFORMAN LA TOTALIDAD DEL MUNDO FÍSICO QUE RODEA AL HABLANTE) - Y ES MANTENIDA POR REFORZADORES GENERALIZADOS COMO "BIEN", "ESO ES", ETC., (POR EJEMPLO: " LIBRO" COMO RESPUESTA ANTE UN OBJETO QUE TENGA ESAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS),

PODRÍAMOS PREGUNTARNOS AHORA, ESTAS RESPUESTAS VERBALES (ECOICAS, - TACTOS, MANDOS, ETC.,) ¿CÓMO SE DESARROLLAN EN LOS NIÑOS?.

LOS INVESTIGADORES BIJOU Y BAER EN 1965, AL INVESTIGAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE, DESCRIBEN LA FORMA EN CÓMO LOS ADULTOS REFUERZAN EL - COMPORTAMIENTO VERBAL DEL NIÑO A TRAVÉS DEL PROCEDIMIENTO DE APROXIMACIONES SUCESIVAS EN SUS INICIOS. CON ESTE PROCEDIMIENTO SE PUEDEN LLEGAR A CONSTRUIR RESPUESTAS VERBALES MÁS COMPLEJAS.

EL PROCEDIMIENTO DE APROXIMACIONES SUCESIVAS CONSISTE EN QUE CUANDO SE LE ENSEÑA A HABLAR AL PEQUEÑO, SE LE REFUERZAN AQUELLAS RESPUES-- TAS VERBALES QUE SE PARECEN AL HABLA DEL ADULTO. PRIMERO SE REFUER-- ZAN LOS SONIDOS EMITIDOS AL AZAR Y LUEGO LOS SONIDOS O BALBUCEOS SI-- LÁBICOS QUE DESPUÉS SE VAN "ENCADENANDO" CUANDO SE ESLABONAN LOS MIS-- MOS Y/O DIFERENTES SONIDOS EN SECUENCIAS MÁS LARGAS.

MIENTRAS MÁS SE PARECE EL SONIDO DE LOS NIÑOS AL DE LOS ADULTOS, SE-- RÁN MÁS REFORZADOS LOS PEQUEÑOS. ÉSTO ES IMPORTANTE PORQUE CON ELLO-- EL NIÑO TENDRÁ COPIAS MÁS EXACTAS CADA VEZ DE LOS SONIDOS DEL ADULTO. EL BALBUCEO DEL NIÑO SE CONVIERTE EN IMITACIONES DE LOS SONIDOS DEL-- LENGUAJE (ECOICAS).

ELLOS NOS DICEN QUE EL DESARROLLO DE ESTE BALBUCEO IMITATIVO ESTABLE-- CE LA BASE DE LA "ROTULACIÓN" (DESIGNACIÓN) Y UNA FORMA PARA LOGRAR-- LO ES MOSTRÁNDOLE AL NIÑO EL OBJETO A SER "ROTULADO"; EN UN PRINCI-- PIO TAL VEZ NO DESIGNE EL NOMBRE CORRECTAMENTE, PERO SERÁ REFORZADO-- SOCIALMENTE (DICIÉNDOLE "BIEN", "ESO ES", ETC.,), TODO SONIDO QUE - SE ASEMEJE AL CORRECTO Y EN PRESENCIA DEL OBJETO. COMIENZAN A SURGIR LOS TACTOS Y LOS MANDOS. POR ÚLTIMO, SÓLO SE REFORZARÁN AQUELLAS RES

PUESTAS VERBALES IGUALES A LAS EMITIDAS POR EL ADULTO.

DE AQUÍ EN ADELANTE SEGÚN SKINNER (1957), HAY UNA EXTENSIÓN DE LOS - MANDOS, TACTOS, ETC., HASTA LLEGAR A "LAS DISPOSICIONES ESPECIALES- DE RESPUESTAS" QUE SE TOMAN COMO PROCESOS AUTOCLÍTICOS (RESPUESTAS - VERBALES QUE SE BASAN O DEPENDEN DE OTRA CONDUCTA VERBAL), COMO LA GRAMÁTICA, LA SINTAXIS, LA COMPOSICIÓN, LA CONDUCTA VERBAL LÓGICA, - CIENTÍFICA, LAS CONDUCTAS ACADÉMICAS, ETC.,.

EN CONCLUSIÓN TENEMOS QUE UN SISTEMA O TAXONOMÍA COMO LA DE SKINNER, QUE EN TÉRMINOS GENÉRICOS CONSIDERA AL LENGUAJE COMO UNA "OPERANTE - VERBAL", Y QUE DESCRIBE LAS DIFERENTES CLASES DE VARIABLES QUE CON-- TROLAN UNA MUESTRA DE CONDUCTA, ES UN ANÁLISIS QUE ESTÁ DESTINADO A MOMENTOS CONDUCTUALES DISCRETOS AL IGUAL QUE EL CONDICIONAMIENTO OPE-- RANTE Y LOS PROCEDIMIENTOS DERIVADOS DE ÉL, PERO QUE DIFÍCILMENTE ES UNA HERRAMIENTA ANALÍTICA SENSIBLE A PROCESOS MÁS COMPLEJOS Y DINÁMI-- COS. ASÍ, POR EJEMPLO, DESDE LA PERSPECTIVA SKINNERIANA NO PUEDE --- ABORDARSE LA PREGUNTA DE LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y AUTO-REGULA--- CIÓN DEL COMPORTAMIENTO; LENGUAJE Y PERCEPCIÓN; LENGUAJE Y DESARRO-- LLO INTELECTUAL, ETC.,. ¿PORQUÉ ES IMPORTANTE RESPONDER A ÉSTO?. LA RESPUESTA LA DAREMOS EN EL SIGUIENTE APARTADO PUES CREEMOS QUE REQUIE-- RE UNA ATENCIÓN Y ANÁLISIS MÁS PROFUNDO.

III.- DOS APROXIMACIONES DIFERENTES SOBRE EL LENGUAJE Y LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES O COGNOSCITIVOS.

¿QUÉ RELACIÓN HAY ENTRE LENGUAJE Y AUTOREGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO; LENGUAJE Y PERCEPCIÓN; LENGUAJE Y DESARROLLO INTELECTUAL?

RESPONDER A ESTO ES IMPORTANTE POR TRES RAZONES. LA PRIMERA ES QUE EL DESARROLLO MENTAL PARA PIAGET E INHELDER (1969) EN LOS PRIMEROS MESES DE VIDA DEL NIÑO ES PRIMORDIAL PORQUE AHÍ LAS SUB ESTRUCTURAS COGNOSCITIVAS SE VAN FORMANDO PARA TRANSFORMARSE POSTERIORMENTE EN LAS ESTRUCTURAS PERCEPTUALES E INTELECTUALES. SEGUNDA, PORQUE EN EL PLANO COGNOSCITIVO EL LENGUAJE PERMITE AL HOMBRE SEGÚN VYGOTSKI (1978) PLANEAR Y RESOLVER PROBLEMAS, DOMINAR SU PROPIA CONDUCTA VENCiendo SU ACCIÓN IMPULSIVA. Y EN EL PLANO DE LA COMUNICACIÓN EL LENGUAJE ES UN MEDIO DE CONTACTO SOCIAL CON OTRAS PERSONAS. AMBOS PLANOS DEL LENGUAJE, FORMAN UNA NUEVA ACTIVIDAD SUPERIOR EN EL NIÑO. Y TERCERA, PORQUE LURIA (1979), NOS DICE QUE EL SER HUMANO NO SE QUEDA SÓLO A UN NIVEL PERCEPTUAL DE LAS COSAS, SINO QUE VA MÁS ALLÁ DE LO QUE VE, PUES REFLEXIONA, SACA DEDUCCIONES Y CONCLUSIONES SOBRE LA BASE DEL RAZONAMIENTO. ESTO ES UNA MUESTRA PEQUEÑA DE QUE EN EL HOMBRE EXISTEN FORMAS MAS COMPLEJAS DE ELABORAR LA INFORMACIÓN Y DE PERCIBIR LAS COSAS, Y QUE EN EL ANÁLISIS SKINNERIANO ESTARÍAN DESCUIDADAS.

POR TODO LO ANTERIORMENTE SEÑALADO, ES FÁCIL DEDUCIR QUE SKINNER NO PLANTEA UN CONCEPTO DE DESARROLLO QUE PERMITA ANALIZAR LA DINÁMICA, INTERRELACIONES Y CONSTRUCCIONES DE LOS DIFERENTES PROCESOS PSICOLÓGICOS EN SU PROCESO DE CAMBIO, EN UNA VISIÓN QUE TRASCENDIERA LOS MOMENTOS ESTÁTICOS; SU CONCEPTO DE DESARROLLO ES MAS ENTENDIBLE COMO UNA SUMA CUANTITATIVA DE CONDUCTAS O HABILIDADES, COMO ENCADENAMIENTOS DE RESPUESTAS QUE SE VAN ADQUIRIENDO A PARTIR DE LOS INTERCAMBIOS CON EL MEDIO. NO ESTÁ PREPARADO PARA DAR CAMBIOS CUALITATIVOS.

CONSIDERAMOS QUE EL CONCEPTO DE DESARROLLO ES IMPORTANTE PORQUE NOS INDICA QUE EL NIÑO CAMBIA "PSICOLÓGICAMENTE" AYUDADO POR EL

LENGUAJE Y EN ESOS CAMBIOS SUFRE TRANSFORMACIONES QUE LE VAN A PERMITIR ADQUIRIR A TRAVÉS DE SU CONTACTO CON EL MEDIO AMBIENTE NUEVAS FORMAS DE ABSTRAER LA REALIDAD Y EL DESARROLLO DE CONDUCTAS MÁS COMPLEJAS. EL LENGUAJE PARTICIPA EN LA ORGANIZACIÓN Y CONTROL DE LA CONDUCTA. J

EL ANÁLISIS SKINNERIANO ES SÓLO A NIVEL DE CONDUCTAS OBSERVABLES Y NO CONSIDERA ENTRE OTRAS COSAS EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA COMO ELEMENTO IMPORTANTE QUE SE PERFECCIONA CON LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE COMO LO CONSIDERA PIAGET.

SKINNER EXPLICÓ LA CONDUCTA VERBAL COMO OTRO COMPORTAMIENTO MÁS Y NO COMO UNA ACTIVIDAD QUE DEPENDE Y ESTÁ ÍNTIMAMENTE LIGADA CON OTROS COMPORTAMIENTOS PARA FORMAR NUEVAS CONDUCTAS MÁS COMPLEJAS O SISTEMAS FUNCIONALES DE RESPUESTAS, COMO LO HACEN OTROS AUTORES, POR EJEMPLO LURIA Y VYGOTSKI. NO NIEGA LA EXISTENCIA DEL COMPORTAMIENTO INTELECTUAL, PERO PODRÍAMOS DECIR QUE NIEGA LA EXISTENCIA DE LA "MENTE", "LAS SENSACIONES", "LA INTELIGENCIA", ETC... TOMA EN CUENTA "LA HISTORIA GENÉTICA Y AMBIENTAL DE LA PERSONA" (SKINNER, 1974 p.25). LA COMBINACIÓN DE AMBOS ELEMENTOS ES EL COMPORTAMIENTO QUE OBSERVAMOS DE UN INDIVIDUO EN UN MOMENTO DADO. CUALQUIER CAMBIO EN ALGUNO DE ELLOS AYUDA A CONTROLAR Y PREDECIR LA CONDUCTA HUMANA.

FUNDAMENTALMENTE SUS EXPERIMENTOS SON CON ANIMALES Y LO QUE SE PRUEBA CON ELLO LO EXTRAPOLA A LA CONDUCTA HUMANA: EL MISMO AUTOR NOS DICE "...LOS AVANCES RECIENTES EN EL ANÁLISIS DE LA CONDUCTA NOS PERMITEN ENFOCARLO CON CIERTO GRADO DE OPTIMISMO. NUEVAS TÉCNICAS EXPERIMENTALES Y NUEVAS FORMULACIONES HAN DEMOSTRADO POSEER UN NUEVO NIVEL DE ORDEN Y PRECISIÓN. MUCHOS DE LOS TRABAJOS EXPERIMENTALES RESPONSABLES DE ESTOS AVANCES SE HAN LLEVADO A CABO CON OTRAS ESPECIES DIFERENTES DE LA HUMANA PERO SE HA PROBADO QUE LOS RESULTADOS ESTÁN SORPRENDENTEMENTE LIBERADOS DE LAS RESTRICCIONES RELATIVAS A LA ESPECIE. LOS TRABAJOS RECIENTES HAN DEMOSTRADO QUE LOS MÉTODOS PUEDEN EXTENDERSE A LA CONDUCTA HUMANA SIN TENER QUE HACER MO

DIFICACIONES SERIAS. APARTE DE LA POSIBILIDAD DE EXTRAPOLAR LOS HALLAZGOS EXPERIMENTALES ESPECÍFICOS, LA FORMULACIÓN PROPORCIONA UN ENFOQUE NUEVO Y FRUCTÍFERO DE LA CONDUCTA HUMANA EN GENERAL Y NOS PERMITE TRATAR CON MAYOR EFECTIVIDAD ESA SUBDIVISIÓN DE LA CONDUCTA QUE LLAMAMOS VERBAL" (SKINNER, 1957 p. 13).

PODEMOS VER QUE PARA ÉL TODO ES COMPORTAMIENTO Y PARECIERA SER QUE NO EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE LA CONDUCTA HUMANA Y LA ANIMAL, PERO CONSIDERAMOS QUE HAY VARIOS ELEMENTOS QUE DIFERENCIAN AL HOMBRE DE LOS ANIMALES; PRIMERO, QUE ÉL SI PUEDE SACAR CONCLUSIONES Y DEDUCCIONES LÓGICAS, PUEDE PENSAR ABSTRACTAMENTE. SEGUNDO, QUE SU VIDA EN GENERAL ESTÁ Y HA SIDO INFLUENCIADA POR LA HISTORIA SOCIOCULTURAL DE SUS ANTECESORES. TERCERO, QUE NACIÓ EN UN MEDIO AMBIENTE SOCIAL Y CULTURALMENTE DEFINIDO, Y POR ÚLTIMO QUE EL LENGUAJE, FORMA DE COMUNICACIÓN ENTRE LOS HOMBRES, SE FORMÓ DENTRO DE LA SOCIEDAD POR LAS RELACIONES EN EL TRABAJO PRODUCTIVO Y QUE DICHO SEA DE PASO EL LENGUAJE AYUDA AL DESARROLLO DE LAS CONDUCTAS MÁS COMPLEJAS, COMO SE VERÁ MÁS ADELANTE NO PUEDEN ENCONTRARSE NINGUNO DE ESTOS FACTORES EN LOS ANIMALES. PERO ¿QUÉ RELEVANCIA TIENE EL CONSIDERAR LAS DIFERENCIAS ENTRE EL HUMANO Y EL ANIMAL?; UNA TEORÍA CONSTRUÍDA A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO DE LO CARACTERÍSTICO Y ÚNICO DE LO HUMANO, COMO PUEDE SER LA CONSTRUCCIÓN CONVENCIONAL O HISTÓRICA DE SU AMBIENTE, MISMO DONDE SE PRODUCE LA SOCIALIZACIÓN, ENSEÑANZA Y "ADAPTACIÓN" DE CADA UNO DE SUS MIEMBROS, TIENE QUE DAR COMO RESULTADO UNA INTERPRETACIÓN MÁS ACORDE CON LA REALIDAD PSICOLÓGICA HUMANA, PUES SE POSIBILITA LA IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DEL PAPEL FUNDAMENTAL QUE JUEGAN EN LAS INTERACCIONES PSICOLÓGICAS, POR EJEMPLO, EL LENGUAJE Y LAS FORMAS MÁS ELABORADAS DE REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD POR EL PROPIO SUJETO, SU INTERACCIÓN CON EL AMBIENTE MEDIADA POR PRODUCTOS CULTURALES, Y EL EFECTO PSICOLÓGICO QUE ÉSTO PRODUCE.

PARA CONOCER Y ENTENDER MÁS AMPLIAMENTE EL PAPEL DEL LENGUAJE Y LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES, ABORDAREMOS DOS ALTERNATIVAS TEÓRICAS CUYA INTERPRETACIÓN CREEMOS ILUSTRAN O VAN MÁS ACORDE CON LA REA

LIDAD PSICOLÓGICA HUMANA. LAS DOS ALTERNATIVAS SON LA PROPUESTA POR JEAN PIAGET DE LA ESCUELA DE GINEBRA, Y LA DE LEV S. VYGOTSKI Y ALEXANDER R. LURIA DE LA PSICOLOGÍA SOVIÉTICA.

A) JEAN PIAGET

CON JEAN PIAGET SE TOMA UN NUEVO CURSO EN EL PROBLEMA O EL CUESTIONAMIENTO SOBRE ¿CÓMO PIENSA Y HABLA EL NIÑO?; ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE SU JUICIO, DE SU RAZONAMIENTO?. SU PRINCIPAL OBJETO DE ESTUDIO ES LA INTELIGENCIA INFANTIL. PARA ÉL LA ÚNICA INTERPRETACIÓN PSICOLÓGICA VÁLIDA ES LA INTERPRETACIÓN GENÉTICA, QUE PARTE DEL ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL NIÑO PARA DELIMITAR LAS ACTIVIDADES COGNITIVAS INICIALES.

SU IDEA CENTRAL ES QUE RESULTA INDISPENSABLE COMPRENDER LA FORMACIÓN DE LOS MECANISMOS MENTALES EN EL NIÑO, PARA CONOCER LA NATURALEZA Y EL FUNCIONAMIENTO EN EL ADULTO.

SUS DATOS SON OBTENIDOS A TRAVÉS DEL MÉTODO CLÍNICO QUE CONSISTE EN ANOTAR CUIDADOSAMENTE TODO LO QUE DICE EL NIÑO EN EL CONTEXTO EN EL QUE ES OBSERVADO; EL PEQUEÑO ACTÚA EN COMPLETA LIBERTAD, SE LE DEJA HABLAR Y JUGAR. EL ADULTO INTERVIENE SÓLO QUE EL NIÑO LO REQUIERA - ASÍ, O AL HACERLE PREGUNTAS AL INFANTE SOBRE ALGO CONCRETO CUANDO ESTÁ INTERACTUANDO YA SEA CON OBJETOS O CON PERSONAS. ÉSTE MÉTODO, NOS DICE PIAGET (1968), DESTACA LO QUE SE HALLA DETRÁS DE LAS PRIMERAS APARIENCIAS. ANALIZA LOS ÚLTIMOS ELEMENTOS, LAS MENORES AFIRMACIONES Y CONTINÚAN AÚN CUANDO EL NIÑO DÁ UNA RESPUESTA CONTRADICTORIA E INCOMPENSIBLE, TRATANDO DE ESCUDRIÑAR CADA VEZ MÁS ESTE PENSAMIENTO, HASTA EXPONERLO A LA LUZ DE SU ESTRUCTURA.」

UN EJEMPLO DE SU MÉTODO LO TENEMOS CUANDO SE LE PRESENTA AL NIÑO UN PLÁTANO Y SE LE PREGUNTA: "¿QUÉ ES ÉSTO? -, -UN PLÁTANO-; ¿QUÉ MÁS ME PUEDES DECIR ACERCA DE ÉL?-, -QUE ES DERECHO...-, ¿QUÉ MÁS?-, -TIENE CÁSCARA-, -¿QUÉ PUEDES HACER CON ÉL?-, -SE PUEDE COMER...-" - (AHORA SE LE PRESENTA UNA NARANJA Y SE LE PREGUNTA) ¿QUÉ ES ÉSTO?-,

-UNA NARANJA...- ¿Y PARA QUÉ SIRVE?-, SE PUEDE COMER... (RUCH F.L. Y ZIMBARDO P.G. 1971, p. 116-117).

COMO PODEMOS VER, TODO LO QUE DICE EL NIÑO ES ANOTADO, DESPUÉS DE ESTO SE ENUMERAN LAS FRASES, Y SE CLASIFICAN EN LO QUE PIAGET (1968) DENOMINA COMO "CATEGORÍAS FUNCIONALES" MISMAS QUE TRATAREMOS AL HABLAR SOBRE EL LENGUAJE.

1) CONCEPTO DE DESARROLLO.

EL CONCEPTO DE DESARROLLO PARA PIAGET (1964), CONSISTE EN UN PROCESO DE "EQUILIBRACIÓN", UN PASAR CONSTANTE DE UN ESTADO DE MENOR EQUILIBRIO A UNO DE MAYOR EQUILIBRIO.]

ESTE PROCESO DE EQUILIBRIO SE VE ALTERADO CONSTANTEMENTE POR LAS TRANSFORMACIONES QUE SURGEN EN EL MUNDO EXTERNO (EN EL AMBIENTE) Y EN EL INTERNO (DENTRO DEL PROPIO SUJETO) PRODUCIÉNDOSE UN DESEQUILIBRIO QUE PUEDE SER EQUILIBRADO NUEVAMENTE POR LOS PROCESOS DE "ASIMILACIÓN" Y "ACOMODACIÓN". EN LA ASIMILACIÓN, SE INCORPORAN LAS COSAS Y LAS PERSONAS A LA ACTIVIDAD PROPIA DEL SUJETO, Y POR CONSIGUIENTE TIENDE A "ASIMILAR" EL MUNDO EXTERNO DENTRO DE LAS ESTRUCTURAS YA CONSTRUÍDAS. LA ASIMILACIÓN CONSISTE ASÍ, EN UNA ADQUISICIÓN A TRAVÉS DE LAS PERCEPCIONES Y LOS MOVIMIENTOS DE TODO LO QUE RODEA AL NIÑO. EN LA "ACOMODACIÓN" HAY UN REAJUSTE DE LAS ESTRUCTURAS YA CONSTRUÍDAS EN LA ASIMILACIÓN, ACOMODÁNDOLAS A LOS OBJETOS EXTERNOS. EL EQUILIBRIO ENTRE ESTOS DOS PROCESOS DA COMO RESULTADO "LA ADAPTACIÓN".]

EL EQUILIBRIO PARA ÉL SE PRESENTA A DOS NIVELES: EN EL DESARROLLO ORGÁNICO Y EN EL DESARROLLO MENTAL. EL PRIMERO SE REFIERE AL DESARROLLO BIOLÓGICO DEL CUERPO HUMANO CUYO PUNTO MÁXIMO DE DESARROLLO ES LA MADURACIÓN. EL DESARROLLO MENTAL, SE REFIERE AL CAMBIO CONSTANTE QUE TIENE LA "MENTE", PUES A TRAVÉS DE LOS AÑOS NO DEJA DE DARSE.]

DENTRO DE ESTE PROCESO DE EQUILIBRACIÓN HAY DOS ASPECTOS COMPLEMEN-

TARIOS. UNO SE REFIERE A UN FUNCIONAMIENTO CONSTANTE, QUE ES EL QUE ASEGURA EL PASO DE CUALQUIER ESTADO AL NIVEL SIGUIENTE. EL SEGUNDO - ASPECTO SE REFIERE A LAS ESTRUCTURAS VARIABLES, LAS QUE DEFINEN LA FORMA DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD MENTAL, BAJO SU DOBLE ASPECTO EL MOTOR Y EL INTELECTUAL. ↘

SE DISTINGUEN SEIS ESTADIOS O PERÍODOS DE DESARROLLO DE ESTAS ESTRUCTURAS VARIABLES.

ESTADIOS:

- 1.- EL ESTADIO DE LOS REFLEJOS O MONTAJES HEREDITARIOS. SE VA CONFORMANDO AQUÍ LA ACTIVIDAD BÁSICA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES MÁS COMPLEJAS, COMO LA ORIENTACIÓN HACIA LA LUZ Y EL SONIDO, CONDUCTAS - INSTINTIVAS COMO LAS DE LA NUTRICIÓN. AL PRINCIPIO LA CONDUCTA DEL NIÑO SE CENTRA EN LAS ACCIONES DE SU PROPIO CUERPO, POSTERIORMENTE SE CENTRA EN LOS EFECTOS QUE PROVOCA SU ACCIÓN SOBRE LOS OBJETOS.
- 2.- EL ESTADIO DE LOS PRIMEROS HÁBITOS MOTORES Y PERCEPCIONES ORGANIZADAS. AQUÍ HAY UNA SEPARACIÓN DE MEDIO Y FIN, EXISTE LA PERMANENCIA DEL OBJETO Y EL NIÑO CENTRA SU ACCIÓN EN DESCUBRIR NUEVAS PROPIEDADES DE LOS OBJETOS.
- 3.- EL ESTADIO DE LA INTELIGENCIA SENSO-MOTORA O PRÁCTICA, ANTERIOR AL LENGUAJE. EN ESTE ESTADIO, HAY INVENSIÓN DE NUEVOS MEDIOS A TRAVÉS DE COMBINACIONES MENTALES PARA OBTENER UN FIN. SE INTERIORIZAN LOS SÍMBOLOS, Y HAY UNA VISIÓN DE CAUSALIDAD MÁS ELABORADA, ESTO OCURRE ALREDEDOR DE UN AÑO Y MEDIO A DOS AÑOS.
- 4.- EL ESTADIO DE LA INTELIGENCIA INTUITIVA. EXISTEN EN ESTE ESTADIO RELACIONES SOCIALES DE SUMISIÓN AL ADULTO. EL NIÑO ES CAPAZ DE MANIPULAR SÍMBOLOS QUE REPRESENTAN EL AMBIENTE. TAMBIÉN ELABORA UNA RESPUESTA INTERNA O UN "PROCESO MEDIADOR", QUE REPRESENTA UN OBJETO O HECHO AUSENTE. PUEDE DIFERENCIAR SIGNIFICANTES (PALABRAS, IMÁGENES, -

ETC.) DE SIGNIFICADOS (AQUELLOS OBJETOS O ACONTECIMIENTOS A QUE SE REFIEREN LAS PALABRAS O IMÁGENES), POR LA IMITACIÓN INTERIOR, TODO ESTE PROCESO ENTRA DENTRO DE LO QUE PIAGET DENOMINA "FUNCIÓN SIMBÓLICA" ENTRE LOS DOS Y SIETE AÑOS DE EDAD.

5.- EL ESTADIO DE LAS OPERACIONES INTELLECTUALES CONCRETAS. AQUÍ - HAY ACCIONES SOCIALES DE COOPERACIÓN, APARECEN EL PENSAMIENTO Y LA LÓGICA SIMBÓLICA. EL NIÑO CONSERVA LOS CONCEPTOS DE CANTIDAD, DE - NÚMERO, DE TIEMPO Y DE ESPACIO. SE ESTABLECEN LOS FUNDAMENTOS DE - UN PENSAMIENTO LÓGICO. SURGEN LAS OPERACIONES, ES DECIR: LAS ACCIO - NES DEL NIÑO PUEDEN REGRESAR A SU PUNTO DE PARTIDA Y SER INTEGRA-- DAS CON OTROS ACTOS QUE POSEAN EL RASGO DE REVERSIBILIDAD, ESTO SE PRESENTA DE LOS SIETE A LOS DOCE AÑOS.

6.- EL ESTADIO DE LAS OPERACIONES INTELLECTUALES ABSTRACTAS. ESTADIO DONDE SE FORMA "LA PERSONALIDAD", EL INDIVIDUO SE INCORPORA A FECTIVA E INTELLECTUALMENTE EN LA SOCIEDAD DE LOS ADULTOS. PARA LAS NUEVAS ACTIVIDADES RECURRE A SUS EXPERIENCIAS PASADAS Y COMPRUEBA ALGUNA NUEVA POSIBILIDAD COMPARANDO ENTRE SUS ANTERIORES EXPERIENCIAS Y LA RETROALIMENTACIÓN SENSORIAL DE SU EXPERIENCIA ACTUAL, - ESTO OCURRE EN LA ADOLESCENCIA ENTRE LOS DOCE Y QUINCE AÑOS DE EDAD.

CADA ESTADIO SE CARACTERIZA POR LA APARICIÓN DE ESTRUCTURAS ORIGINALES Y CADA NUEVO ESTADIO INTEGRA EN SÍ MISMO AL ANTERIOR.

2) DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA.

PIAGET NOS PLANTEA QUE EN LOS PRIMEROS TRES ESTADIOS, EL PEQUEÑO - NO PUEDE EXPRESAR CON PALABRAS SU PENSAMIENTO COMO LO HARÍA UN NI - ÑO QUE YA HABLA (CUARTO ESTADIO), ES POR ESO QUE AQUÍ EL DESARRO - LLO MENTAL ES "UNA CONQUISTA A TRAVÉS DE LAS PERCEPCIONES Y LOS MO - VIMIENTOS DE TODO EL UNIVERSO PRÁCTICO QUE RODEA AL NIÑO PEQUEÑO" - (PIAGET, 1964 p. 19). ESTO SE DA A TRAVÉS DE UN PROCESO DE "ASIMI - LACIÓN SENSORIO-MOTRIZ", PROCESO EN EL QUE SE APRECIAN GRANDES - TRANSFORMACIONES. PRIMERO "EN EL MOMENTO DEL NACIMIENTO LA VIDA -

MENTAL SE REDUCE AL EJERCICIO DE APARATOS REFLEJOS" (PIAGET OP.CIT.) ES DECIR, A ACCIONES DE TIPO HEREDITARIO O INSTINTIVO, COMO LA SUCCIÓN EN LA NUTRICIÓN. ÉSTOS REFLEJOS SE HACEN MÁS COMPLEJOS CONFORME PASA EL TIEMPO Y QUEDAN INTEGRADOS EN HÁBITOS Y PERCEPCIONES ORGANIZADOS QUE CONFORMAN EL INICIO DE NUEVAS CONDUCTAS QUE SON ADQUIRIDAS CON AYUDA DE SU EXPERIENCIA POR EJEMPLO, EL PEQUEÑO COGE LO QUEVE. POSTERIORMENTE ENTRE EL AÑO Y MEDIO Y LOS DOS AÑOS, LA INTELIGENCIA APARECE ANTES QUE EL LENGUAJE, MUCHO ANTES QUE EL LENGUAJE INTERIOR, PERO SE TRATA DE UNA INTELIGENCIA PRÁCTICA, DONDE SE MANIPULAN LOS OBJETOS; UTILIZA EN LUGAR DE PALABRAS Y CONCEPTOS, PERCEPCIONES Y MOVIMIENTOS ORGANIZADOS EN "ESQUEMAS DE ACCIÓN" POR EJEMPLO, UTILIZAR UN PALO PARA ALCANZAR UN OBJETO COLGADO.

"CON LA APARICIÓN DEL LENGUAJE (CUARTO ESTADIO), LAS CONDUCTAS RESULTAN PROFUNDAMENTE MODIFICADAS TANTO EN SU ASPECTO AFECTIVO COMO EN SU ASPECTO INTELLECTUAL" (PIAGET 1964, p,31). EL NIÑO ADQUIERE CON EL LENGUAJE "...LA CAPACIDAD DE RECONSTRUIR SUS ACCIONES PASADAS EN FORMA DE RELATO Y DE ANTICIPAR SUS ACCIONES FUTURAS MEDIANTE LA REPRESENTACIÓN VERBAL" (PIAGET, OP, CIT.), ÉSTO TIENE COMO CONSECUENCIA TRES FUNCIONES PARA EL DESARROLLO MENTAL: EL INICIO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LA ACCIÓN (INTERCAMBIOS ENTRE INDIVIDUOS), LA INTERIORIZACIÓN DE LA PALABRA (LENGUAJE INTERIOR EN UN SISTEMA DE SIGNOS Y QUE SON LOS SOPORTES DEL PENSAMIENTO) Y LA INTERIORIZACIÓN DE LA ACCIÓN (IMÁGENES Y EXPERIENCIAS MENTALES).

EN LA PRIMERA FUNCIÓN PARA EL DESARROLLO MENTAL, CUANDO EL LENGUAJE HACE SU APARICIÓN, EL NIÑO SE ENFRENTA NO SÓLO AL UNIVERSO FÍSICO, SINO QUE SE ENFRENTA A DOS MUNDOS NUEVOS, UNO EL MUNDO SOCIAL Y EL OTRO, EL MUNDO DE LAS REPRESENTACIONES INTERIORES Y COMO RESULTADO DE ESTA APARICIÓN HAY, "...UN INTERCAMBIO Y UNA COMUNICACIÓN CONTÍNUA ENTRE LOS INDIVIDUOS" (PIAGET, OP, CIT, P. 33),

ÉSTAS INTERCOMUNICACIONES DESEMPEÑAN UN PAPEL DECISIVO EN LOS PROCE

SOS DE LA ACCIÓN, PUES CONDUCEN A DESCRIBIR LA ACCIÓN PROPIA Y A HABLAR DE LAS ACCIONES PASADAS, TRANSFORMANDO LAS CONDUCTAS MATERIALES EN PENSAMIENTO.

EN LA SEGUNDA FUNCIÓN EL AUTOR NOS PLANTEA QUE GRACIAS AL LENGUAJE, EL NIÑO ES CAPAZ DE EVOCAR SITUACIONES NO ACTUALES QUEDANDO LIBRE - DEL ESPACIO PRÓXIMO Y DEL PRESENTE, QUE SON LOS LÍMITES DEL CAMPO - PERCEPTIVO. ADÉMÁS, LOS OBJETOS Y ACONTECIMIENTOS SON ALCANZADOS NO SÓLO POR LA PERCEPCIÓN, SINO QUE SON INTRODUCIDOS EN LOS MARCOS CONCEPTUALES Y RACIONALES QUE ENRIQUECEN SU CONOCIMIENTO, ¿CÓMO OCURRE ÉSTO?.

EL LENGUAJE CONDUCE A LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ACTOS, DÁ LUGAR A ACTOS DEL PENSAMIENTO QUE NO PERTENECEN UNICAMENTE AL INDIVIDUO, SINO QUE LLEGAN AL PLANO DE LA COMUNICACIÓN, POR EL LENGUAJE CONOCEMOS LOS CONCEPTOS Y LAS COSAS DEL MUNDO EXTERNO Y FORTALECE AL PENSAMIENTO INDIVIDUAL, A TRAVÉS DE UN AMPLIO PENSAMIENTO COLECTIVO, - DENTRO DEL CUAL QUEDA EL NIÑO CUANDO MANEJA EL LENGUAJE. ÉSTO OCURRE ENTRE LOS DOS Y SIETE AÑOS DE EDAD, LOS DATOS SON ASIMILADOS - POR ÉL POCO A POCO; PRIMERO POR MEDIO DEL PENSAMIENTO POR ASIMILACIÓN, ÉSTE CARECE DE OBJETIVIDAD. SEGUNDO A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO POR ADAPTACIÓN TANTO DE LA REALIDAD, COMO DE LOS DEMÁS Y PREPARA - AL PENSAMIENTO LÓGICO. ÉSTE SEGUNDO PENSAMIENTO SE SOBREPONE AL - PRIMERO.

"EL LENGUAJE ES INTERINDIVIDUAL Y ESTÁ CONSTITUÍDO POR UN SISTEMA DE SIGNOS". PERO EL NIÑO PEQUEÑO ANTES DE LOS SIETE Y OCHO AÑOS NECESITA DE OTRO SISTEMA DE SIGNIFICANTES (PALABRAS O IMÁGENES) QUE SON LOS SÍMBOLOS, LOS QUE SE ENCUENTRAN EN EL JUEGO SIMBÓLICO O - JUEGO DE LA IMAGINACIÓN, QUE APARECEN AL MISMO TIEMPO QUE EL LENGUAJE, PERO INDEPENDIENTEMENTE DE ÉL, DESEMPEÑANDO UN PAPEL IMPORTANTE EN EL PENSAMIENTO DE LOS NIÑOS COMO FUENTE DE REPRESENTACIÓN Y ESQUEMATIZACIÓN INDIVIDUAL"... CUANDO INTERVIENE EL LENGUAJE EN-

ESTA ESPECIE DE PENSAMIENTO IMAGINATIVO (EN EL JUEGO SIMBÓLICO) SON ANTE TODO LA IMAGEN Y EL SÍMBOLO LOS QUE CONSTITUYEN SU INSTRUMENTO" (PIAGET 1954, p. 40).

EN LA TERCERA FUNCIÓN PARA EL DESARROLLO MENTAL PIAGET PLANTEA QUE LOS NIÑOS PEQUEÑOS QUE NO MANEJAN EL LENGUAJE SE DESARROLLAN A TRAVÉS DE SUS ACCIONES Y POR LA MANIPULACIÓN DE LOS OBJETOS. EL AUTOR SE CUESTIONA, SI EN ESTE CASO LOS NIÑOS PIENSAN ¿CÓMO SE ENFRENTA EL PEQUEÑO EN UNA SITUACIÓN PROBLEMA?; ¿RAZONARÁ LÓGICAMENTE, ASIMILARÁ Y ACOMODARÁ, ES DECIR, SE ADAPTARÁ DE ACUERDO A SU CAPACIDAD EN ESTA NUEVA EXPERIENCIA?; PARA RESPONDER, PLANTEA DOS CASOS DE PENSAMIENTO, EL DE LA INTELIGENCIA PRÁCTICA Y EL DEL PENSAMIENTO QUE --- TIENDE AL CONOCIMIENTO.

ENTRE LOS DOS Y SIETE AÑOS DE EDAD HAY UNA INTELIGENCIA PRÁCTICA - QUE PROLONGA LA INTELIGENCIA SENSORO-MOTRIZ DEL PERIODO PRE-VERBAL- Y ADEMÁS PREPARA LAS NOCIONES TÉCNICAS QUE SE DESARROLLAN HASTA LA EDAD ADULTA.

SE HA ESTUDIADO ESTA INTELIGENCIA PRÁCTICA A TRAVÉS DE PROBLEMAS Y DIFICULTADES EN DETERMINADAS TAREAS QUE SE PRESENTAN A LOS PEQUEÑOS Y QUE DEBEN DE RESOLVER EMPLEANDO CIERTAS TÁCTICAS Y AYUDADOS DE - GANCHOS, PALOS O PULZADORES HASTA LOGRAR OBTENER O LLEGAR A LA META; Y SE HA VISTO QUE LOS NIÑOS SE ADELANTAN MÁS EN SUS ACTOS QUE - EN SUS PALABRAS O LENGUAJE. EN ESTA INTELIGENCIA PRÁCTICA SE OBSERVO CIERTO COMPORTAMIENTO PRIMITIVO O PRE-LÓGICO. POR LOS SIETE AÑOS EL NIÑO SUPLE LA LÓGICA POR LA INTUICIÓN (SIMPLE INTERIORIZACIÓN DE LAS PERCEPCIONES Y LOS MOVIMIENTOS EN FORMA DE IMÁGENES REPRESENTATIVAS), ESTA INTUICIÓN ES EN PRINCIPIO POCO MÓVIL, SE TRATA AQUÍ DE UNA INTUICIÓN PRIMARIA, PERO SI SE PROLONGA ESA ACCIÓN INTERIORIZADA HASTA HACERLA MÓVIL Y REVERSIBLE PARA TRANSFORMARSE EN UNA OPERA---CIÓN, SE PASARÍA A UNA INTUICIÓN ARTICULADA. ÉSTA INTUICIÓN ES MÁS-MÓVIL QUE LA ACCIÓN SENSORO-MOTRIZ Y EN ESTA INTUICIÓN RESIDE EL - PROGRESO DEL PENSAMIENTO CON RESPECTO A LA INTELIGENCIA QUE PRECEDE AL LENGUAJE.

DE LOS SIETE A LOS DOCE AÑOS, CUANDO SE INICIA LA ESCOLARIDAD, EL DESARROLLO MENTAL TIENE NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN. LOS NIÑOS SON MÁS SOCIABLES Y COOPERATIVOS, SU CONDUCTA ES MENOS IMPULSIVA, ES DECIR, "PIENSAN" ANTES DE ACTUAR, RECURREN A LAS PRIMERAS EXPLICACIONES PARA RESOLVER ALGÚN PROBLEMA.

SE DESARROLLA EL CONCEPTO Y CONSERVACIÓN DE PESO, VOLÚMEN, TIEMPO Y ESPACIO, ESTO SE LLEVA A CABO POR LA POSIBILIDAD DE REGRESAR AL PUNTO DE PARTIDA QUE CORRIGE LA INTUICIÓN.

EN ESTE ESTADIO LA FORMA SUPERIOR DE EQUILIBRIO QUE ALCANZA EL PENSAMIENTO SON LAS OPERACIONES. PIAGET NOS DICE QUE UNA OPERACIÓN ES ... "PSICOLÓGICAMENTE UNA ACCIÓN CUALQUIERA CUYA FUENTE ES SIEMPRE-MOTRÍZ, PERCEPTIVA O INTUITIVA". ESTAS OPERACIONES PARTEN EN SUS INICIOS DE LOS "ESQUEMAS SENSORIO-MOTRICES, EXPERIENCIAS AFECTIVAS O MENTALES (INTUITIVAS) Y CONSTITUYEN ANTES DE SER OPERATORIAS, LA PROPIA MATERIA DE LA INTELIGENCIA SENSORIO-MOTRIZ Y MÁS TARDE DE LA INTUICIÓN" (PIAGET, 1954 p. 76). TODO ESTO LLEGA A SER OPERACIÓN CUANDO DOS ACCIONES DEL MISMO TIPO FORMAN UNA TERCERA ACCIÓN, TAMBIÉN DE ESE TIPO, ESTAS ACCIONES SE PUEDEN INVERTIR O VOLTEAR (REVERSIBILIDAD) FORMÁNDOSE ASÍ LA OPERACIÓN.

EN LA ADOLESCENCIA (12 A 15 AÑOS) LOS JÓVENES CONSTRUYEN SISTEMAS Y TEORÍAS ABSTRACTAS QUE TRANSFORMAN AL MUNDO, ESTA PRODUCCIÓN DE PENSAMIENTO SE DA POR IDEAS GENERALES Y CONSTRUCCIONES ABSTRACTAS.

POR LOS DOCE AÑOS SE DA ESTE CAMBIO EN DIRECCIÓN A LA REFLEXIÓN LIBRE, DESLIGADA DE LO REAL, ES DECIR, EL CAMBIO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS QUE SE REFIEREN A LA REALIDAD DE OBJETOS TANGIBLES Y MANIPULABLES AL PENSAMIENTO FORMAL O HIPOTÉTICO-DEDUCTIVO, DE LAS "IDEAS" SIN APOYO DE LA PERCEPCIÓN.

3) LENGUAJE

RESPECTO AL LENGUAJE, PIAGET (1968) NO TIENE UNA DEFINICIÓN EXPLÍCITA DE ÉL, PERO NOS HABLA DE SUS FUNCIONES. NOS DICE QUE EL LENGUAJE LE SIRVE AL INDIVIDUO PARA COMUNICAR SU PENSAMIENTO, PARA COMPROBAR HECHOS, HACER REFLEXIONES OBJETIVAS, COMUNICAR ÓRDENES, DESEOS, PARA CRITICAR, AMENAZAR, DESPERTAR SENTIMIENTOS, PROVOCAR ACTOS, ETC.

CONCIBE AL LENGUAJE BAJO DOS RUBROS: EL EGOCÉNTRICO Y EL SOCIALIZADO. POR EL PRIMERO ENTIENDE QUE EL NIÑO HABLA SÓLO PARA SÍ MISMO, - INDEPENDIEMENTE DE SI ALGUIEN LO ESCUCHA O NO, EL NIÑO NO SE OCUPA EN SABER A QUIEN LE HABLA. Y POR LENGUAJE SOCIALIZADO ENTIENDE - QUE EL NIÑO "INTENTA" UN INTERCAMBIO CON LAS DEMÁS PERSONAS, TRANSMITE INFORMACIÓN, HACE PREGUNTAS, RUEGA, ORDENA, ETC., EN OTRAS PALABRAS, DEJA DE HABLARSE A SÍ MISMO.

DENTRO DEL LENGUAJE EGOCÉNTRICO Y EL LENGUAJE SOCIALIZADO EXPONE - LAS SIGUIENTES CATEGORÍAS FUNCIONALES:

EN EL LENGUAJE EGOCÉNTRICO SE ENCUENTRAN LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES DE:

LA REPETICIÓN.- (ECOICAS) SE REFIERE A LA REPETICIÓN DE PALABRAS O SÍLABAS. EJEMPLO, EL NIÑO DICE "PAN" CUANDO OYE DECIR "PAN".

EL MONÓLOGO.- EL NIÑO HABLA PARA SÍ MISMO SIN DIRIGIRSE A NADIE POR EJEMPLO, "QUIERO HACER ESE DIBUJO, NECESITO UN PAPEL GRANDE PARA HACERLO".

EL MONÓLOGO COLECTIVO O EN PAREJA.- EL NIÑO SE DIRIGE Y HABLA CON - OTRAS PERSONAS, NO LE IMPORTA SI ES OÍDO O COMPRENDIDO POR DICHA - PERSONA, POR EJEMPLO, "¿QUÉ DICES?"; "SON PIEDRITAS DE MAR".

EN EL LENGUAJE SOCIALIZADO LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES SON:

INFORMACIÓN ADAPTADA.- AQUÍ HAY UN VERDADERO INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN O DISCUSIÓN DEL NIÑO PARA DARSE A ENTENDER Y COMPRENDER CON OTRAS PERSONAS, POR EJEMPLO, "AQUÍ HACE FALTA UNA MANIJA PARA DAR VUELTA".

LA CRÍTICA Y LA BURLA.- AQUÍ EL INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN ES SIMILAR AL DE LA INFORMACIÓN ADAPTADA, SÓLO QUE ES MÁS A NIVEL AFECTIVO-QUE INTELECTUAL, POR EJEMPLO, "ESTÁ MAL, NO HA QUEDADO BIEN".

LAS ÓRDENES, LOS RUEGOS Y LAS AMENAZAS.- COMO SU NOMBRE LO INDICAN SON ÓRDENES, RUEGOS O AMENAZAS DE UN NIÑO SOBRE OTRO, POR EJEMPLO, "POR FAVOR LA PINTURA ROSA".

IZT 1001090

LAS PREGUNTAS.- SON LAS PREGUNTAS QUE LE HACE UN NIÑO A OTRO, POR EJEMPLO, "¿POR QUÉ CORRE?".

LAS RESPUESTAS.- SON LAS RESPUESTAS DADAS A LAS PREGUNTAS HECHAS POR OTRO NIÑO O ADULTO, POR EJEMPLO, "CORRE PORQUE TIENE RUEDAS".

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE SEGÚN PIAGET, SE DA DE LA SIGUIENTE MANERA:

EN LOS PRIMEROS ESTADIOS DEL DESARROLLO DEL NIÑO SURGE LA FASE DE BALBUCEO ESPONTÁNEO, SONIDOS EMITIDOS POR LOS NIÑOS ENTRE LOS SEIS Y DOCE MESES EDAD, LA MAYORÍA DE LOS NIÑOS LO HACE.

EN LAS ETAPAS SUBSECUENTES SE DA LA FASE DE DIFERENCIACIÓN DE FORMAS POR IMITACIÓN, ESTA FASE SE PRESENTA AL TÉRMINO DEL PERÍODO SENSOMOTOR O PERÍODO DE LA PALABRA-FRASE PORQUE EL NIÑO YA PUEDE EXPRESAR "DESEOS" Y "EMOCIONES". A FINALES DE ESTE PERÍODO, PIAGET E INHELDER (1969), NOS DICEN QUE HAY FRASES DE DOS PALABRAS, POSTERIORMENTE SURGEN FRASES COMPLETAS SIN CONJUGACIÓN Y DESPUÉS HAY UNA ADQUISICIÓN PROGRESIVA DE LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES.

CONCLUYENDO, EL ANÁLISIS DE PIAGET PARTE DE LO HUMANO, ANALIZA LA INTELIGENCIA INICIANDO CON EL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA FORMACIÓN DE SUS MECANISMOS MENTALES PARA DELIMITAR LAS ACTIVIDADES COGNITIVAS Y EL FUNCIONAMIENTO EN EL ADULTO.

EL DESARROLLO PARA ÉL, PODRÍAMOS DECIR ES COMO UN CONJUNTO DE ELEMENTOS QUE ABARCAN LA MADURACIÓN Y UN TIPO DE APRENDIZAJE, CONCEPTO DE DESARROLLO QUE PERMITE ANALIZAR LA CONSTRUCCIÓN E INTERRELACIONES DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS EN SU PROCESO DE CAMBIO - EXPLICADO POR LOS PROCESOS DE EQUILIBRACIÓN, ASIMILACIÓN Y ACOMODACIÓN. ESTE CONCEPTO DE DESARROLLO SE PUEDE CONSIDERAR COMO LINEAL - YA QUE, BASÁNDONOS EN PIAGET, EL NIÑO NO PUEDE AVANZAR AL SIGUIENTE ESTADIO MIENTRAS NO HAYA MADURADO EN EL ESTADIO ANTERIOR, ES COMO UNA ACUMULACIÓN DE APRENDIZAJE Y ACCIONES QUE SE DEBEN CUMPLIR Y - HASTA LOGRARLO EL PEQUEÑO NO AVANZARÁ EN SU DESARROLLO.

concluye
X

EL DESARROLLO MENTAL ES IMPORTANTE TAMBIÉN EN LOS PRIMEROS MESES DE VIDA, EN DONDE SE FORMAN LAS SUBESTRUCTURAS COGNOCITIVAS PARA TRANSFORMARSE DESPUÉS EN ESTRUCTURAS PERCEPTUALES E INTELECTUALES MÁS COMPLEJAS; POSTERIORMENTE ESTE DESARROLLO MENTAL PERMITIRÁ REFLEXIONAR Y ABSTRAER, HACER HIPÓTESIS Y DEDUCCIONES.

EN CUANTO AL PAPEL DEL LENGUAJE, EXPONE QUE ÉSTE LE SIRVE AL HOMBRE PARA MUCHAS COSAS POR EJEMPLO, COMUNICAR SUS IDEAS, DESEOS, ÓRDENES, PARA REFLEXIONAR, ANALIZAR, ETC., EL LENGUAJE RECONSTRUYE ACCIONES PASADAS O FUTURAS QUEDANDO LIBRE DEL ESPACIO PRÓXIMO Y DEL PRESENTE QUE SON LOS LÍMITES DEL CAMPO PERCEPTIVO. LUEGO PASA AL PENSAMIENTO FORMAL HIPOTÉTICO DEDUCTIVO, DONDE SE HACEN REFLEXIONES LIBRES E INDEPENDIENTES DE LA PRESENCIA REAL DE LOS OBJETOS.

EL LENGUAJE ES EL MEDIO DE EXPRESIÓN UTILIZADO POR EL PENSAMIENTO Y CONTRIBUYE AL DESARROLLO MENTAL, PERO NO ES EL ÚNICO FACTOR RESPONSABLE DE ÉSTO, HAY OTROS FACTORES QUE CONTRIBUYEN COMO LA MADURACIÓN NERVIOSA Y LA INTERACCIÓN SOCIAL.

DIVIDE AL LENGUAJE EN EGOCÉNTRICO Y SOCIALIZADO. RESPECTO AL LENGUAJE EGOCÉNTRICO DEL NIÑO, PIAGET LO CONSIDERA COMO ALGO QUE DESAPARECERÁ EN LAS ETAPAS SIGUIENTES DEL DESARROLLO DEL INFANTE, CONFORME SE RELACIONA CON LOS ADULTOS HASTA CONVERTIRSE EN LENGUAJE SOCIALIZADO.

UNA DE SUS APORTACIONES ES EL MÉTODO CLÍNICO, QUE ES LA FORMA COMO OBTIENE SUS DATOS EMPÍRICAMENTE. EN ÉL SE REGISTRA LO QUE EL NIÑO DICE, CON LO QUE SE PUEDE PROFUNDIZAR EN LAS "CAUSAS" QUE DETERMINAN SUS RESPUESTAS, CAUSAS ATRIBUÍDAS PRINCIPALMENTE A LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA DEL PEQUEÑO.

INCORPORA A SU ANÁLISIS EL FACTOR SOCIAL; LA INTERACCIÓN SOCIAL Y EL LENGUAJE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LAS ESTRUCTURAS MENTALES DEL NIÑO ES DECIR; MIENTRAS MÁS SE RELACIONA EL INFANTE SOCIALMENTE Y UTILIZA EL LENGUAJE EN SUS ACTIVIDADES, DESARROLLA MÁS SU PENSAMIENTO, EL PENSAMIENTO SE SOCIALIZA.

EN CUANTO A LAS PREGUNTAS QUE DESDE EL PUNTO DE VISTA SKINNERIANO QUE DAN SIN RESPONDER SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y PERCEPCIÓN, LENGUAJE Y DESARROLLO INTELECTUAL, LENGUAJE Y AUTORREGULACIÓN, DE ACUERDO A LA PERSPECTIVA PIAGETIANA, EN LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y PERCEPCIÓN RECORDEMOS LO QUE SUCEDE EN EL PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER PERÍODO Ó ESTADIO DE DESARROLLO;

EL NIÑO NO EXPRESA CON PALABRAS SU PENSAMIENTO, SINO QUE CONQUISTA SU UNIVERSO CIRCUNDANTE A TRAVÉS DE LAS PERCEPCIONES Y LOS MOVIMIENTOS, POR LO QUE PARECE SER QUE NO HAY RELACIÓN EXPLÍCITA ENTRE LENGUAJE Y PERCEPCIÓN.

EN EL CASO DE LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y DESARROLLO INTELECTUAL, PODEMOS VER LO QUE ACONTECE EN LOS ESTADIOS CUATRO, CINCO Y SEIS; DONDE EL USO DEL LENGUAJE, SE LLEVA A CABO POR MEDIO DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA, EN UN PRINCIPIO LAS IMÁGENES MENTALES DEL PEQUEÑO Y EL LENGUAJE, NO ESTÁN RELACIONADOS ENTRE SÍ, ESTA RELACIÓN COMIENZA CON EL PRE-CON

CEPTO (REPRESENTACIONES QUE NO PRESENTAN NI GENERALIDAD, NI INDIVIDUALIDAD). Y CONCLUYE CON LAS OPERACIONES CONCRETAS Y ABSTRACTAS.

POR ÚLTIMO, DEJA SIN RESPONDER LA RELACIÓN QUE HAY ENTRE LENGUAJE Y AUTORREGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO, PUES SÓLO NOS REVELA QUE ENTRE LOS SIETE Y DOCE AÑOS DE EDAD, LOS NIÑOS SON MENOS IMPULSIVOS, EN OTRAS PALABRAS, "PIENSAN ANTES DE ACTUAR".

PASAREMOS AHORA A ANALIZAR LA POSICIÓN TEÓRICA DE LOS SOVIÉTICOS.

B) LEV S. VYGOTSKI Y ALEXANDER R. LURIA.

EN EL TIEMPO EN QUE APARECIÓ LA TEORÍA DE VYGOTSKI Y LURIA, HABÍA UNA CRISIS DENTRO DE LA PSICOLOGÍA, SEGÚN ÉSTOS AUTORES, LA SALIDA A ESTA CRISIS ERA EL NO PERDER DE VISTA EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA, ESTUDIAR LAS FORMAS MÁS COMPLEJAS DE LA ACTIVIDAD CONCIENTE, EL PENSAMIENTO ABSTRACTO CATEGORIAL, ANALIZAR LOS MECANISMOS FISIOLÓGICOS DE LA CONDUCTA Y JUNTO CON ELLO EXPLICAR SU ORIGEN A PARTIR DE LOS PROCESOS ACCESIBLES AL ANÁLISIS CIENTÍFICO.

SE INTERESARON EN ANALIZAR CÓMO EL HOMBRE REFLEJA EL MUNDO REAL EN EL QUE VIVE, PUES CONSIDERARON QUE LA BASE DE LA VIDA EN EL HOMBRE ERA EL REFLEJO DE LAS INFLUENCIAS EXTERNAS E INTERNAS. LA VIDA CONCIENTE DEL HOMBRE, SE DEBE BUSCAR EN SU ORIGEN EN LA VIDA EXTERNA DEL HOMBRE CON LA LLAMADA ACTIVIDAD OBJETAL, QUE ES LA ACCIÓN PRÁCTICA CON LOS OBJETOS Y PUEDE SER DE DOS MANERAS; EN EL PLANO EXTERNO, QUE ES CUANDO SE MANEJA EL OBJETO REAL, Y OTRA EN EL PLANO INTERNO, QUE ES CUANDO SE MANEJA EL OBJETO EN FORMA MENTAL O REPRESENTATIVA. AMBOS PLANOS DE LA ACTIVIDAD OBJETAL, SE REALIZAN CON LA AYUDA DEL LENGUAJE.

EL PUNTO DE PARTIDA DE AMBOS AUTORES ES EL MISMO, ES UNA EXPLICACIÓN PSICOLÓGICA DEL MATERIALISMO HISTÓRICO Y DIALÉCTICO. VYGOTSKI APOYADO EN LA APROXIMACIÓN NATURALISTA PLANTEA QUE : LA NATURALEZA AFECTA A LOS SERES HUMANOS, Y QUE LAS CONDICIONES NATURALES DETERMINAN EL DESA

ROLLO HISTÓRICO. DEL MATERIALISMO HISTÓRICO POSTULA QUE: LOS CAMBIOS HISTÓRICOS QUE SE PRODUCEN EN LA SOCIEDAD Y EN LA VIDA MATERIAL, LLEVAN A SU VEZ A OTROS CAMBIOS EN LA NATURALEZA HUMANA (EN LA CONCIENCIA Y EN LA CONDUCTA); EL HOMBRE A SU VEZ MODIFICA A LA NATURALEZA Y CREA A TRAVÉS DE LOS CAMBIOS QUE PRODUCE EN ELLA NUEVAS FORMAS PARA SU EXISTENCIA.

LOS FENÓMENOS SE DEBEN ESTUDIAR COMO PROCESOS EN CONSTANTE CAMBIO Y MOVIMIENTO. ASÍ, LA APROXIMACIÓN NATURALISTA Y EL MATERIALISMO HISTÓRICO Y DIALÉCTICO, SON LA CLAVE PARA EL ESTUDIO DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, Y SON LA BASE PARA LOS MÉTODOS EXPERIMENTALES Y DE ANÁLISIS UTILIZADOS POR ELLOS.

UTILIZAN EL MÉTODO "GENÉTICO EXPERIMENTAL". "EN UN EXPERIMENTO CONCEBIDO ADECUADAMENTE, EL INVESTIGADOR PODRÍA CREAR PROCESOS QUE CONDENSARAN EL CURSO REAL DEL DESARROLLO DE UNA DETERMINADA FUNCIÓN" (VYGOTSKI, 1978, P. 33). PARA QUE EL EXPERIMENTO SEA EFICAZ, EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SE DEBE DAR LA MAYOR OPORTUNIDAD PARA QUE EL SUJETO SE INVOLUCRE EN MUCHAS ACTIVIDADES QUE SE PUEдан OBSERVAR Y CONTROLAR. PARA LOGRARLO, EXPONE VARIAS TÉCNICAS ENTRE OTRAS ESTÁN: PRIMERA, INTRODUCIR OBSTÁCULOS Y DIFICULTADES EN LA TAREA A REALIZAR POR EL SUJETO; SEGUNDA, PROPORCIONAR CAMINOS ALTERNATIVOS PARA SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS; Y TERCERA, PONER UNA TAREA QUE SUPERE LA CAPACIDAD DEL SUJETO.

UN EJEMPLO DE LA SEGUNDA TÉCNICA ES: A UN GRUPO DE NIÑOS SE LES PRESENTAN TRES O CUATRO TAREAS, CUYA DIFERENCIA CONSISTE EN LAS RESTRICCIONES QUE SE LES PONEN A SUS RESPUESTAS VERBALES Y EL MATERIAL EMPLEADO, COMO AYUDAS EXTERNAS. EN CADA TAREA, SE LES HACEN 18 PREGUNTAS, DE LAS CUALES SIETE ESTÁN RELACIONADAS CON COLORES, POR EJEMPLO, ¿DE QUÉ COLOR ES EL TECHO?. EL NIÑO PUEDE UTILIZAR COMO AYUDAS EXTERNAS, POR EJEMPLO, FICHAS DE COLORES. EN LA PRIMERA TAREA, EL NIÑO TIENE QUE RESPONDER RÁPIDAMENTE CON UNA SOLA PALABRA (ROJO O AZUL, ETC),

EN LA SEGUNDA TAREA, SE AGREGAN REGLAS QUE EL NIÑO TIENE QUE SEGUIR, PARA QUE SU RESPUESTA SEA CORRECTA (HAY DOS COLORES QUE NO PUEDE DECIR, Y EL QUE YA DIJO, NO LO PUEDE REPETIR NUEVAMENTE). EN LA TERCERA TAREA, SE HACE LO MISMO QUE EN LA SEGUNDA, PERO SE LE DAN AL NIÑO MÁS FICHAS COMO AYUDA. Y LA CUARTA TAREA, SÓLO SE PRESENTA CUANDO EL NIÑO, NO HA UTILIZADO LAS FICHAS (AYUDAS EXTERNAS) O LAS HA EMPLEADO AL FINAL DE LA TERCERA TAREA.

DESCRIBEN VARIOS TRABAJOS EMPÍRICOS QUE SIRVEN PARA ILUSTRAR Y APOYAR, LOS PRINCIPIOS DE SU TEORÍA Y MÉTODO.

1) CONCEPTO DE DESARROLLO.

VYGOTSKI (1978), RECHAZA EL CONCEPTO DE DESARROLLO LINEAL E INCORPORA A SU CONCEPTUALIZACIÓN DE DESARROLLO, EL CAMBIO EVOLUTIVO Y DIALECTICO. SUBRAYA QUE, LA PSICOLOGÍA DE LOS SERES HUMANOS ES CULTURALMENTE TRANSMITIDA E HISTÓRICAMENTE CONFIGURADA.

EL DESARROLLO PARA ÉL, NO ES SIMPLEMENTE UNA LENTA ACUMULACIÓN DE CAMBIOS UNITARIOS, SINO COMO ÉL MISMO ESCRIBIÓ; ES... "UN PROCESO DIALECTICO COMPLEJO, CARACTERIZADO POR LA PERIORIZIDAD, LA IRREGULARIDAD EN EL DESARROLLO DE LAS DISTINTAS FUNCIONES, LA METAMORFÓISIS O TRANSFORMACIÓN CUALITATIVA DE UNA FORMA EN OTRA, DE INTERRELACIONES DE FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS, Y LOS PROCESOS ADAPTATIVOS..." (VYGOTSKI, 1978, P. 116). EN OTRAS PALABRAS, ES UN PROCESO DIALÉCTICO (EN CONSTANTE MOVIMIENTO) QUE VA EN ESPIRAL ATRAVESANDO UN PUNTO EN CADA NUEVA REVOLUCIÓN, SIN PODER REGRESAR AL MISMO PUNTO DE PARTIDA DE LA MISMA MANERA.

NOS DICE ADEMÁS, QUE EL CURSO DEL DESARROLLO DEL NIÑO, SE CARACTERIZA POR UNA SERIE DE ALTERACIONES CONDUCTUALES EN CADA NUEVO ESTADIO. LAS OPERACIONES PSICOLÓGICAS QUE EN LOS PRIMEROS ESTADIOS SE REALIZAN POR MEDIOS DIRECTOS DE ADAPTACIÓN, SE LLEVAN A CABO POSTERIORMENTE DE MANERA INDIRECTA. EL PEQUEÑO ADEMÁS DE CAMBIAR SU RESPUESTA, -

LA EFECTÚA DE UN MODO NUEVO, MANEJANDO NUEVOS INSTRUMENTOS DE CONDUCTA Y SUSTITUYENDO UNA FUNCIÓN PSICOLÓGICA POR OTRA.

LA COMPLEJIDAD DE LAS CONDUCTAS, EN EL DESARROLLO DEL NIÑO, SE PUEDE VER POR LOS DIFERENTES MEDIOS QUE UTILIZA PARA COMPLETAR NUEVAS TAREAS Y POR LA RECONSTRUCCIÓN DE SUS PROCESOS PSICOLÓGICOS. EL MECANISMO DE ÉSTOS PROCESOS RECONSTRUCTIVOS ES LA CREACIÓN Y USO DE CIERTOS ESTÍMULOS ARTIFICIALES. DICHS ESTÍMULOS DESEMPEÑAN UN PAPEL DE AUXILIAR, QUE PERMITE A LOS SERES HUMANOS DOMINAR SU PROPIA CONDUCTA PRIMERO POR MEDIOS EXTERNOS Y MÁS TARDE POR OPERACIONES INTERNAS MUCHO MÁS COMPLEJAS. (Volveremos sobre este punto en el inciso 3.- sexta función).

ES IMPORTANTE SEÑALAR QUE LURIA Y VYGOTSKI NO ELABORARON, DENTRO DE SU CONCEPTO DE DESARROLLO, UNA CLASIFICACIÓN DE LOS ESTADIOS COMO LO HIZO PIAGET, SIN EMBARGO, MANEJAN ESTOS ÍNDICES COMO POR EJEMPLO, LA EDAD CRONOLÓGICA, EL ESTADIO DE LOS REFLEJOS, ETC.

2) DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA.

LURIA EN 1980, ANALIZA EL ACTO INTELECTUAL POR MEDIO DE LO QUE EL HOMBRE ABSTRAE DEL MUNDO QUE LO RODEA, PARA DESPUÉS VER LAS FORMAS MÁS COMPLEJAS DE PENSAMIENTO QUE EL INDIVIDUO REALIZA EN BASE A SU PROPIO LENGUAJE.

EXPONE TRES FORMAS DE COMPORTAMIENTO QUE SUFREN TRANSFORMACIONES DE IMPORTANCIA.

LA PRIMERA FORMA CORRESPONDE AL COMPORTAMIENTO SENSORIO-MOTOR QUE TODO ANIMAL Y TAMBIÉN EL HOMBRE, MANIFIESTAN CON LAS CONDUCTAS INNATAS E INSTINTIVAS, TALES COMO EL HAMBRE, EL SEXO O LOS REFLEJOS EN RESPUESTA A LAS INFLUENCIAS EXTERNAS. POR EJEMPLO, AL PERCIBIR CIERTA SITUACIÓN DE PELIGRO SE DESENCADENA UNA SERIE DE CONDUCTAS INNATAS.

LA SEGUNDA FORMA ES EL COMPORTAMIENTO PERCEPTIVO, ÉSTE LE SIRVE AL SUJETO PARA DOS COSAS, UNA PARA DESGLOSAR LOS ELEMENTOS MÁS ESENCIALES DE LA SITUACIÓN EN LA QUE SE ENCUENTRA Y DOS, PARA ADAPTARSE A ELLA. POSTERIORMENTE, LAS CONDUCTAS SE AUTOMATIZAN Y SE CONVIERTEN EN HÁBITOS, POR EJEMPLO, LA ACTIVIDAD DE ORIENTACIÓN E INVESTIGACIÓN, SE TRANSFORMA EN UNA ACTIVIDAD INDEPENDIENTE ANTERIOR AL COMPORTAMIENTO PERCEPTUAL CONSTITUYENDO LA BASE DE DICHO COMPORTAMIENTO. EN ESTA ACTIVIDAD ORIENTADORA E INVESTIGATIVA, SE CREA LA ESTRATEGIA GENERAL, SURGE LA TÁCTICA DE LAS ACCIONES Y SE DESTACAN LOS MÉTODOS Y OPERACIONES QUE CONDUCEN AL CUMPLIMIENTO DE LA TAREA, ES AQUÍ DONDE SURGEN CIERTOS MECANISMOS DE CONTROL. TANTO EL ANIMAL COMO EL HOMBRE COMPARTEN ESTAS DOS FORMAS DE COMPORTAMIENTO,

LA TERCERA FORMA, ES LA ACTIVIDAD INTELLECTUAL DIRECTA, QUE TIENE UNA ESTRECHA RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN, AÚN EN SUS FORMAS MÁS COMPLEJAS, SÓLO SE DA EN EL HUMANO. COMO EXPONE LURIA, . . . "SÓLO EN EL HOMBRE QUE EFECTÚA EL TRÁNSITO AL TRABAJO SOCIAL, CON EL SURGIMIENTO DE LAS HERRAMIENTAS Y DEL LENGUAJE, ESE CARÁCTER DIRECTO DEL COMPORTAMIENTO -- INTELLECTUAL CEDE SU PUNTO A NUEVAS FORMAS" (LURIA, 1980, p. 10).

LA ACTIVIDAD DE ORIENTACIÓN E INVESTIGACIÓN, SE DESLIGA DE LA SITUACIÓN PERCIBIDA, POR EJEMPLO, EN EL PEQUEÑO LA ACTIVIDAD OBJETAL (ACCIÓN PRÁCTICA CON LOS OBJETOS) TRANSCURRE EN EL PLANO DE LA PERCEPCIÓN DIRECTA E INMEDIATA, POCO DESPUÉS, POR LA RELACIÓN CON LOS ADULTOS ÉSTA ACTIVIDAD SE HACE MÁS COMPLEJA E INCLUYE EN SU ESTRUCTURA NUEVAS FORMAS DE ANÁLISIS Y PLANTEAMIENTOS DISCURSIVOS DE LA ACTIVIDAD INTELLECTUAL, ¿CÓMO OCURRE ÉSTO?,

LOS PSICÓLOGOS SOVIÉTICOS HAN ESTUDIADO CÓMO SE FORMA EN EL NIÑO, LA SOLUCIÓN ORGANIZADA DE UN PROBLEMA AL PASAR DE LA EDAD PRE-ESCOLAR A LA ESCOLAR. ENCONTRANDO QUE ES MAYOR EL NÚMERO DE PEQUEÑOS QUE COMIENZAN A ORIENTARSE PREVIAMENTE EN LA SITUACIÓN PROBLEMA. ÉSTA -- ORIENTACIÓN SE VA CRISTALIZANDO POCO A POCO, EN UN PRINCIPIO SON CO-

MO ENSAYOS Y POSTERIORMENTE HAY UN ANÁLISIS DIRECTO DE LA SITUACIÓN, EXAMINANDO LAS CONDICIONES DEL PROBLEMA. DESPUÉS PUEDE ELABORAR POR SÍ SÓLO UNA TAREA Y ASIMILAR LOS PRINCIPIOS ABSTRACTOS PARA LLEVARLA A CABO. TRANSMITE LA ESTRATEGIA BASADO NO EN LAS IMÁGENES DIRECTAS - DEL PROBLEMA, SINO EN ESQUEMAS DISCURSIVOS ABSTRACTOS, SUS PLANES Y PROGRAMAS DE ACCIÓN SON LIBRES Y SE HACEN INDEPENDIENTES DE LA SITUACIÓN INMEDIATA. EN POCAS PALABRAS, LA TAREA COMPLEJA A REALIZAR SE - PLANEA MENTALMENTE Y LUEGO SE REALIZA A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD CORPO - RAL. SURGEN EN ÉL AUTÉNTICAS FORMAS DE COMPORTAMIENTO INTELECTUAL... "EL SALTO DE LO SENSORIAL A LO RACIONAL" (LURIA, 1979, p. 10).

EL COMPORTAMIENTO INTELECTUAL COMPLEJO NO SÓLO VA POR ESTE CAMINO, - DESDE TEMPRANA EDAD EL ACTO DEL NIÑO SE TRANSFORMA EN ACTO SOCIAL, - POE EJEMPLO, ENTRE UNO Y DOS AÑOS DE EDAD, EL PEQUEÑO TRATA DE COGER CIERTO OBJETO AYUDADO POR EL ADULTO, EMITE BALBUCEOS O SEÑALA EL OB - JETO. ÉSTA FORMA DE "DOMINAR LA SITUACIÓN AL COMUNICARSE CON EL ADUL - TO" SE HACE MÁS CONSISTENTE Y PREVALECE CUANDO EL NIÑO ASIMILA EL - LENGUAJE.

CONFORME APARECE EL LENGUAJE Y CON LA INCORPORACIÓN DE LOS SIGNOS - (ESTÍMULOS ARTIFICIALES O AUTOGENERADOS), LAS ACCIONES DEL PEQUEÑO - SE TRANSFORMAN Y SE ORGANIZAN CON DIRECTRICES TOTALMENTE NUEVAS. LAS OBSERVACIONES QUE REALIZÓ VYGOTSKI DE LOS NIÑOS EN UNA SITUACIÓN EX - PERIMENTAL, DONDE SE LES PLANTEABAN PROBLEMAS PRÁCTICOS, MOSTRARON - QUE LOS PEQUEÑOS ADEMÁS DE ACCIONAR PARA LLEGAR A LA META, HABLABAN - DURANTE TODO EL EXPERIMENTO. SI SE COMPLICABA LA TAREA LA CONVERSA - CIÓN AUMENTABA, Y SI SE TRATABA DE IMPEDIR QUE HABLARAN, LES ERA IM - POSIBLE RESOLVER EL PROBLEMA. CON ESTO SE DEMOSTRÓ QUE PARA LOS NI - ÑOS ES IMPORTANTE EL HABLAR Y ACTUAR PARA LLEGAR A LA META Y CUANDO - SE DIFICULTA LA TAREA, EL LENGUAJE JUEGA UN PAPEL IMPORTANTE. CON - ESTOS RESULTADOS, EL AUTOR CONCLUYÓ QUE EL LENGUAJE Y LA ACCIÓN AYU - DAN AL NIÑO A RESOLVER UN PROBLEMA PRÁCTICO.

OTROS AUTORES QUE ESTUDIABAN, YA FUERA LA INTELIGENCIA PRÁCTICA Ó EL DESARROLLO DEL LENGUAJE, NO VEÍAN LA INTERRELACIÓN DE ESTAS DOS FUNCIONES QUE, AUNQUE OPERAN INDEPENDIEMENTE EN EL NIÑO, EL CONSTANTE CAMBIO DE ESTOS SISTEMAS SON EN EL ADULTO LA ESENCIA DE LA CONDUCTA HUMANA COMPLEJA. DE ESTE PLANTEAMIENTO VYGOTSKI NOS DA LA RESPUESTA DE COMO AL CONVERGER LA INTELIGENCIA PRÁCTICA Y EL LENGUAJE - EN EL NIÑO, SE DA LUGAR A NUEVAS FORMAS PSICOLÓGICAS MÁS COMPLEJAS.

COMO EL PRINCIPAL OBJETO DE ESTUDIO PARA LOS AUTORES ES EL PENSAMIENTO CATEGORIAL ABSTRACTO, HAY QUE CONOCER LAS LEYES DE ESTE PENSAMIENTO, POR ELLO SE DEBE ANALIZAR EL PROCESO DE ESTRUCTURACIÓN DEL LENGUAJE, CUYO ELEMENTO ES LA PALABRA, ANALIZAR SU ORIGEN Y SU FUNCIÓN, MISMO QUE SE VERÁN EN EL SIGUIENTE INCISO:

3) LENGUAJE

LURIA EN 1979, DEFINE EL LENGUAJE COMO "UN COMPLEJO SISTEMA DE CÓDIGOS QUE DESIGNAN OBJETOS, CARACTERÍSTICAS, ACCIONES O RELACIONES, CÓDIGOS QUE TIENEN LA FUNCIÓN DE CODIFICAR Y TRANSMITIR LA INFORMACIÓN, INTRODUCIRLA EN DETERMINADOS SISTEMAS" (LURIA, 1979, P. 26).

VYGOTSKI (1978) NO TIENE UNA DEFINICIÓN EXPLÍCITA, PERO PODEMOS DECIR QUE PARA ÉL, ES LA ACTIVIDAD DE UTILIZAR SIGNOS VERBALES, EN UN SISTEMA DE CÓDIGOS COMPLEJOS.

PARA AMBOS AUTORES EL PROCESO DE ESTRUCTURACIÓN DEL LENGUAJE TIENE - COMO ELEMENTO CENTRAL A LA PALABRA, QUE SE ANALIZARÁ EN SU ORIGEN Y EN SU FUNCIÓN.

ANALIZANDO EL PROCESO DE ESTRUCTURACIÓN DEL LENGUAJE EN SUS ORÍGENES, EL ESPECIALISTA SOVIÉTICO SPIRKIN EN 1958 NOS EXPLICA QUE AL REMONTARNOS A LAS PRIMERAS ETAPAS EN LAS QUE APARECIÓ EL HOMBRE PRIMITIVO, EL AUSTRALOPITECUS, EL PITECANTROPUS Y EL SINÁNTROPUS, EL LENGUAJE -

QUE HABÍA ENTRE ELLOS EXPRESABA UNA ACCIÓN INMEDIATA DE LA REALIDAD PERCIBIDA, ERA INARTICULADO, ES DECIR; SE LIMITABA SÓLO A LA EMISIÓN DE SONIDOS Y RUIDOS ACOMPAÑADOS DE ACCIONES PRÁCTICAS (MOVIMIENTOS, GESTOS Y MÍMICA), QUE SE PRESENTABAN JUNTO CON DETERMINADA ENTONACIÓN DE UNA MANERA DESORDENADA Y SÓLO ANTE SITUACIONES DE PELIGRO, DE HAMBRE O SED. SE PARECÍAN MUCHO A LOS SONIDOS EMITIDOS POR LOS ANIMALES, COMUNICABAN ESTADOS "EMOCIONALES" Y "AFECTIVOS", NO EXPRESABAN EN NINGÚN MOMENTO EL PENSAMIENTO, LA DESIGNACIÓN DE OBJETOS, LAS EXPERIENCIAS PASADAS O SITUACIONES FUTURAS COMO LAS ENTENDEMOS ACTUALMENTE. EN OTRAS PALABRAS, NO PODÍAN DESLIGAR SU PENSAMIENTO Y SU LENGUAJE DE LA SITUACIÓN PRESENTE EN LA QUE SE ENCONTRABAN.

CONFORME FUÉ EVOLUCIONANDO LA ESTRUCTURA FÍSICA EN EL HOMBRE PRIMITIVO, LLEGAMOS AL HOMBRE DE NEANDERTHAL CON CAMBIOS CEREBRALES EN LA ZONA DEL HABLA (LÓBULO TEMPORAL IZQUIERDO) EN EL APARATO FONADOR (LARINGE, FARINGE, LENGUA, DIAFRAGMA, CUERDAS BUCALES, CAVIDAD BUCAL, MANDÍBULAS, ETC...) QUE AL MISMO TIEMPO CON LAS NECESIDADES MATERIALES DE CREAR Y USAR HERRAMIENTAS DE CAZA Y TRABAJO, DAN ORIGEN A NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN. EL LENGUAJE SE FUE MODIFICANDO, SE HIZO MÁS CONSISTENTE CUANDO A UN OBJETO REPETIDAMENTE SE LE DESIGNÓ CON EL MISMO NOMBRE, TOMANDO EN CUENTA SUS CARACTERÍSTICAS Y SU RELACIÓN. VYGOTSKI Y LURIA NOS DICEN QUE EL PENSAMIENTO COBRÓ REALIDAD AL SER EXPRESADO POR MEDIO DEL LENGUAJE, QUEDANDO EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DEL PENSAR, FORMÁNDOSE POSTERIORMENTE LOS SISTEMAS, CODIGOS Y REGLAS GRAMATICALES QUE DETERMINAN LAS CARACTERÍSTICAS Y LAS RELACIONES DE LOS OBJETOS, Y LAS INTERACCIONES CON ELLOS POR LAS PALABRAS CON SENTIDO Y SIGNIFICADO PARA NOSOSTROS. SE EXPRESAN EL PENSAMIENTO, LAS EXPERIENCIAS PASADAS Y SITUACIONES FUTURAS SIN QUE TENGAN QUE ESTAR PRESENTES LOS OBJETOS REFERIDOS.

COMENZÓ ASÍ LA TRANSICIÓN DEL LENGUAJE INARTICULADO A UNO ARTICULADO, SIENDO INDEPENDIENTE DE LA PRESENCIA REAL DE LOS OBJETOS QUE SURGEN CON EL HOMBRE DE CRO-MAGNON, A PARTIR DEL CUAL SE PUEDE CONTAR CON -

UN LENGUAJE COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN RESULTADO DE LA RELACIÓN SOCIAL (TRIBUS, CLANES, COLONIAS, ENTRE OTRAS), A PARTIR DE LA EVOLUCIÓN DEL TRABAJO PRODUCTIVO (CAZA, PESCA, AGRICULTURA, HABITACIÓN, ARTESANÍA, ETC.,...) PROGRESA EL PENSAMIENTO Y SE PERFECCIONA EL LENGUAJE, EN OTRAS PALABRAS, LAS CONDICIONES QUE REQUERÍAN TRABAJO COORDINADO SON LAS QUE FUERON CREANDO LA NECESIDAD DEL LENGUAJE PARA PODER ESTABLECER UNA COMUNICACIÓN CON LOS DEMÁS.

SIGUIENDO AHORA LA LÍNEA ONTOGENÉTICA DE LA PALABRA, PERO ESPECÍFICAMENTE EN EL NIÑO, LOS AUTORES CONSIDERAN QUE AÚN CUANDO EL PEQUEÑO EMITE SONIDOS EN LAS PRIMERAS ETAPAS DE SU DESARROLLO, ESTOS SONIDOS NO SON MÁS QUE LA EXPRESIÓN DE ESTADOS EMOCIONALES Y NO LA DESIGNACIÓN DE OBJETOS. PARA QUE EL NIÑO PUEDA ADQUIRIR, LOS SONIDOS QUE ENTRAN EN EL SISTEMA DEL LENGUAJE, DEBERÁ INHIBIR DICHS ESTADOS EMOCIONALES Y DEJAR SÓLO AQUELLOS SONIDOS QUE SE PARECEN AL LENGUAJE DEL ADULTO.

LOS SONIDOS QUE EL NIÑO ASIMILA DEL HABLA DEL ADULTO CONFORMAN SUS PRIMERAS PALABRAS. ÉSTAS PRIMERAS PALABRAS DEL NIÑO ESTÁN MUY LIGADAS A SU ACCIÓN (CARÁCTER SIMPRÁXICO) Y A SU COMUNICACIÓN CON LOS ADULTOS, ESTAN DIRIGIDAS PARA DESIGNAR UN OBJETO DETERMINADO.

EN LAS SIGUIENTES ETAPAS, LA PALABRA EMPIEZA A SEPARARSE DE LA ACCIÓN Y ADQUIERE AUTONOMÍA PROGRESIVAMENTE, DE AQUÍ EN ADELANTE EL PEQUEÑO NECESITARÁ ADQUIRIR NUEVAS PALABRAS QUE REFLEJEN NO EL OBJETO COMO TAL, SINO TAMBIÉN LA CUALIDAD, LA ACCIÓN Y LA RELACIÓN (CARÁCTER SINSEMÁNTICO), YA ADQUIRIDAS ÉSTAS, NACE LA VERDADERA PALABRA QUE ENTRA EN EL CÓDIGO DE LA LENGUA.)

ADEMÁS, EN LAS PRIMERAS ETAPAS LA PALABRA ES ASIMILADA EN EL LENGUAJE PASIVO (COMPRESIÓN DEL LENGUAJE) DEL NIÑO, SÓLO CUANDO SE ENCUENTRA EN DETERMINADA POSICIÓN CORPORAL Y SI LA PALABRA ES DICHA POR UNA PERSONA ACOMPAÑADA DE GESTOS Y DE DETERMINADA ENTONACIÓN, DES-

PUÉS, LA PALABRA SE SEPARA, PRIMERO DE LA POSICIÓN CORPORAL, POSTERIORMENTE DE LA PERSONA QUE LA DICE Y POR ÚLTIMO DEL GESTO O DE LA ACCIÓN HASTA QUE SE EMANCIPA Y SE ADQUIERE PERMANENTEMENTE,

EN CUANTO AL DESARROLLO DEL LENGUAJE ACTIVO (COMO UTILIZA EL NIÑO -- LAS PALABRAS) ESTE APARECE UN POCO DESPUÉS QUE EL PASIVO, PERO SE DESARROLLA DE MANERA SIMILAR,

EN RELACIÓN A LAS FUNCIONES DE LA PALABRA, PODEMOS DEDUCIR DE LAS -- LECTURAS HECHAS A ESTOS AUTORES, LA SIGUIENTE CLASIFICACIÓN:

1. LA PRIMERA FUNCIÓN DE LA PALABRA, ES SU PAPEL DESIGNATIVO, DENOTATIVO O REFERENCIAL, VYGOTSKI LA LLAMÓ FUNCIÓN REFERENCIAL OBJETAL COMO UNA REPRESENTACIÓN O SUSTITUCIÓN DEL OBJETO, LA PALABRA QUE -- TIENE UNA REFERENCIA OBJETAL PUEDE SER UN SUSTANTIVO, (DESIGNA UN -- OBJETO) POR EJEMPLO: "BOLSA" , "MESA"; UN VERBO (DESIGNA UNA ACCIÓN) POR EJEMPLO: "CORRER", "PLATICAR"; UN ADJETIVO (DESIGNA UNA CUALIDAD) POR EJEMPLO: "LA BOSA ES DE GAMUZA"; UNIONES, CONJUNCIONES O PREPOSICIONES (DESIGNAN UNA RELACIÓN);POR EJEMPLO: "LA BOLSA ESTA ENCIMA DE LA CÔMODA", ESTO LE PERMITE AL HOMBRE DUPLICAR EL MUNDO QUE LO RO-- DEA, DENTRO DE ESTA DUPLICIDAD, ENCONTRAMOS A LOS OBJETOS CAPTADOS -- EN FORMA DIRECTA Y A LAS "IMÁGENES", ACCIONES Y RELACIONES DE LAS -- CUALIDADES DE DICHS OBJETOS, CON ESTO SE PUEDE OPERAR CON LAS COSAS MENTALMENTE AUNQUE ESTEN AUSENTES, PUEDE DIRIGIR VOLUNTARIAMENTE SU ACCIÓN, PERCEPCIÓN, MEMORIA Y REPRESENTACIÓN, POR EJEMPLO: AL DECIR "CIERRA LA BOCA Y ALZA LAS CÉJAS" SE PUEDE CUMPLIR CON LA ACCIÓN MEN-- TALMENTE,

2. LA SEGUNDA FUNCIÓN ES EL SIGNIFICADO CATEGORIAL O CONCEPTUAL DE-- LA PALABRA, LA PALABRA TIENE VARIOS SIGNIFICADOS QUE DESIGNAN OBJE-- TOS COMPLETAMENTE DISTINTOS, POR EJEMPLO: LA PALABRA "BUZO", PUEDE SER UNA PERSONA QUE BUCEA, O UNA PALANCA QUE ABRE LA VÁLVULA DEL ÁR-- BOL DE LEVAS EN UN MOTOR DE COCHE,

LURIA ENTIENDE POR SIGNIFICADO DE LA PALABRA, LA CAPACIDAD DE ESA -- PALABRA PARA VER MÁS PROFUNDAMENTE LAS PROPIEDADES DE LOS OBJETOS, - ABSTRAER Y GENERALIZAR SUS CARACTERÍSTICAS PARA DESPUÉS INTRODUCIR-- LAS EN UN SISTEMA DE ENLACES Y RELACIONES COMPLEJAS,

LA ELECCIÓN DEL SIGNIFICADO DE LA PALABRA CON FRECUENCIA SE HACE POR MEDIO DE DISTINTIVOS Y MARCADORES SEMÁNTICOS, QUE DIFERENCIAN EL SIG NIFICADO DE LA PALABRA DE OTROS POSIBLES SIGNIFICADOS. ÉSTA FUNCIÓN ESTÁ DETERMINADA POR EL CONTEXTO, LA SITUACIÓN Y A VECES EL TONO CON QUE SE PRONUNCIA LA PALABRA. EL RASGO ESENCIAL DEL OBJETO SE SEPARA MEDIANTE LA OPERACIÓN DE ABSTRACCIÓN.

AL TENER LA OPERACIÓN DE ABSTRACCIÓN Y GENERALIZACIÓN, ADEMÁS DE LA - SUSTITUCIÓN DE LA COSA, LA PALABRA ES LA CÉLULA DEL PENSAMIENTO, ES MEDIO DE COMUNICACIÓN O DE TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN, DONDE TANTO - EL SUJETO QUE HABLA COMO EL QUE ESCUCHA, DEBE CONOCER AL OBJETO DEL QUE SE ESTÁ HABLANDO Y ESTO ES POSIBLE POR EL SIGNIFICADO GENERALIZA DO,

3. LA TERCERA FUNCIÓN LLEVA A CABO UN TRABAJO AUTOMÁTICO DE ANÁLI-- SIS Y TRANSMITE LA EXPERIENCIA DE GENERACIONES ANTERIORES, ACUMULADA EN LA HISTORIA DE LA SOCIEDAD. SE TRANSMITEN LAS EXPERIENCIAS TANTO COTIDIANAS COMO ESCOLARES DE INDIVIDUO A INDIVIDUO Y DE GENERACIÓN A GENERACIÓN UTILIZANDO EL LENGUAJE COMO FUENTE DE INFORMACIÓN,

LA PALABRA SEPARA LOS RASGOS, GENERALIZA SUS CARACTERÍSTICAS Y ANALI ZA EL SISTEMA DE RELACIONES Y CATEGORÍAS EN QUE ENTRA EL OBJETO POR EJEMPLO: LA PALABRA "OTORRINOLARINGOLOGÍA", CUYA ETIMOLOGÍA ES "OTO" -OÍDO; "RINO" - NARIZ; "LARYNGO" - GARGANTA Y - "LOGÍA" - TRATADO O ESTUDIO. COMO RESULTADO EN ESE CASO ESPECÍFICO, "OTORRINOLARINGOLO GÍA" ES EL ESTUDIO DE OÍDO, NARIZ Y GARGANTA, LA PALABRA ANALIZA EL OBJETO.

4. LA CUARTA FUNCIÓN DE LA PALABRA, ES LA FLEXIÓN, QUE CREA NUEVAS POSIBILIDADES PSICOLÓGICAS PARA LA DESIGNACIÓN FUNCIONAL DEL OBJETO; Y ES LO QUE SEÑALA EL TIPO DE ACCIÓN QUE CUMPLE ESTE OBJETO EN UN -- DETERMINADO CONTEXTO. SE HACE REFERENCIA A LOS CASOS GRAMATICALES, EN EL IDIOMA ESPAÑOL, LA RELACIÓN DE LAS PALABRAS (FLEXIÓN) ES POR -- MEDIO DE PREPOSICIONES Y ARTÍCULOS, POR EJEMPLO: LA PALABRA "PELOTA" O "MARÍA",

| CASOS GRAMATICALES: | ARTÍCULO O PREPOSICIÓN: | PALABRA: |
|---------------------|-------------------------|---------------------|
| NOMINATIVO; | LA... | PELOTA, MARÍA, ETC. |
| GENITIVO; | DE LA ... | PELOTA, MARÍA, ETC. |
| DATIVO; | A, PARA LA ... | PELOTA, MARÍA, ETC. |
| ACUSATIVO; | A LA ... | PELOTA, MARÍA, ETC. |
| ABLATIVO; | EN, CON LA ... | PELOTA, MARÍA, ETC. |
| VOCATIVO; | ¡OH... | PELOTA, MARÍA, ETC. |

CAMBIA EL PAPEL FUNCIONAL QUE TIENE LA PALABRA Y NO EL SIGNIFICADO -- DE ELLA; ESTO PERMITE DECIR QUE, "EL LENGUAJE ES UN SISTEMA DE CÓDIGOS SUFICIENTES, PARA ANALIZAR EN FORMA AUTÓNOMA AL OBJETO, Y EXPRESAR CUALQUIERA DE SUS CARACTERÍSTICAS, CUALIDADES Y RELACIONES" (LURIA, 1979 P. 42-43),

5. LA QUINTA FUNCIÓN, ES LA LÉXICA, QUE SE REFIERE A LOS ENLACES -- QUE HAY DE UNAS PALABRAS CON OTRAS, ASEGURANDO EL PASO DE LAS PALA-- BRAS AISLADAS A ENLACES SINSEMANTICOS O FRASES.

HAY PALABRAS QUE TIENEN MAS POSIBILIDAD DE SER EVOCADAS, LA DISPONI-- BILIDAD PARA SU ELECCIÓN SE PUEDE EXPLICAR EN CIERTO MODO POR EL CON-- TEXTO, LOS HÁBITOS Y LA FRECUENCIA EN EL USO DE ESA PALABRA.

ES PROBABLE QUE ESTE PREDOMINIO SE DÉ POR LOS ENLACES LÉXICOS QUE -- SON CARACTERÍSTICOS PARA MUCHAS PALABRAS, POR EJEMPLO, HAY CIERTOS -- ELEMENTOS QUE POSIBILITAN LA FRASE, COMO LOS ENLACES SINTÁCTICOS ELE--

MENTALES O "SINTAGMAS", QUE COMPLETAN LAS PALABRAS AISLADAS HASTA -- FORMAR UN TODO COHERENTE. TRANSFORMAN LA "ORACIÓN UNIMEMBRE" DEL NIÑO EN UN ENCADENAMIENTO DE DOS O MÁS PALABRAS UNIDAS ENTRE SÍ EN UN SISTEMA VERBAL.

6. LA SEXTA FUNCIÓN, ES LA FUNCIÓN REGULADORA DEL LENGUAJE Y ES LA QUE ESTÁ EN LA BASE DEL COMPORTAMIENTO VOLUNTARIO; EN LAS PRIMERAS - ETAPAS, ES LA CAPACIDAD DE QUEDAR BAJO LAS ÓRDENES DE LA INSTRUCCIÓN VERBAL DEL ADULTO. EN SU SEGUNDA ETAPA, ES LA FORMACIÓN DE LA AUTO-- REGULACIÓN POR EL PROPIO LENGUAJE DEL NIÑO.

ESTO OCURRE DE LA SIGUIENTE MANERA: EN LAS PRIMERAS ETAPAS, LA MADRE SE DIRIGE AL NIÑO ORIENTANDO SU ATENCIÓN Y ORGANIZANDO SUS ACCIONES. EL ADULTO AL NOMBRAR UN OBJETO ATRAE LA ATENCIÓN DEL NIÑO SOBRE DI-- CHO OBJETO, SEPARÁNDOLO DE LAS DEMÁS COSAS, EL NIÑO DEJA DE RESPON-- DER AL "REFLEJO DE ORIENTACIÓN", PROVOCADO POR LA NOVEDOCIDAD DEL - ESTÍMULO Y COMIENZA A QUEDAR BAJO LA ACCIÓN DEL LENGUAJE DEL ADULTO. ASÍ EL PEQUEÑO CUMPLE CON LAS ÓRDENES VERBALES QUE SE LE DAN. EL AC-- TO VOLUNTARIO SE DIVIDE ENTRE MADRE E HIJO Y TIENE UN CARÁCTER INTER PSÍQUICO (FUNCIÓN COMPARTIDA ENTRE DOS PERSONAS) DONDE SE UNE EL LEN GUAJE DEL ADULTO Y LA ACCIÓN DEL NIÑO. CUANDO EL LENGUAJE DEL PEQUE-- ÑO COMIENZA A REGULAR SU CONDUCTA Y SU ACCIÓN SE INTERIORIZA, ES LA ETAPA DE LA AUTORREGULACIÓN CON CARÁCTER INTRA-PSÍQUICO (FUNCIÓN DEN TRO DEL PROPIO SUJETO). EN UN PRINCIPIO EL LENGUAJE DEL NIÑO ES DES-- PLEGADO Y EXTERNO, SE DEBE IR PLEGANDO PROGRESIVAMENTE HASTA CONVER-- TIRSE EN LENGUAJE INTERIOR.

DE MODO SIMILAR EN LAS DISTINTAS ETAPAS DEL DESARROLLO DEL PEQUEÑO, - SE VAN DESARROLLANDO LAS DIFERENTES FUNCIONES Y HAY CAMBIOS CUANTITA TIVOS DE UNA FORMA A OTRA DEBIDO A LAS INTERACCIONES DE FACTORES IN-- TERNOS Y EXTERNOS Y A LOS PROCESOS ADAPTATIVOS DEL NIÑO. HASTA LLE-- GAR A CONDUCTAS Y PROCESOS CONDUCTUALES MÁS COMPLEJOS DONDE ENCONTRA

MOS LA LECTURA, LA ESCRITURA, LA MEMORIA, ENTRE OTRAS.

DENTRO DEL ANÁLISIS QUE HACEN LURIA Y VYGOTSKI PODEMOS CONCLUIR QUE ESTE ES PARTICULARMENTE HUMANO. ESTUDIAN LA ACTIVIDAD CONCIENTE DEL HOMBRE EL PENSAMIENTO CATEGORIAL ABSTRACTO.

SU EXPLICACIÓN PSICOLÓGICA ESTÁ BASADA EN EL MATERIALISMO HISTÓRICO, CONCEPCIÓN TEÓRICA QUE EXTRAPOLAN A LOS PROCESOS LINGÜÍSTICOS Y DEL PENSAMIENTO.

SU CONCEPTO DE DESARROLLO NO ES ESTÁTICO SINO DINÁMICO ES DECIR QUE CAMBIA, CONSIDERAN QUE EL DESARROLLO SE TRANSFORMA EN ALGO MÁS COMPLEJO EN CADA NUEVA REVOLUCIÓN A TRAVÉS DE LOS DIFERENTES ESTADIOS - POR LOS QUE PASA EL NIÑO, CAMBIOS PSICOLÓGICOS QUE LE PERMITEN ADQUIRIR OTRAS FORMAS DE ABSTRAER LA REALIDAD Y DE DESARROLLAR CONDUCTAS MÁS COMPLEJAS LIGADAS AL LENGUAJE.

AMPLIAN LA VISIÓN DEL CAMPO PSICOLÓGICO, AL CONSIDERAR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO JUNTO CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE MANERA INTERRELACIONADA EXPLICANDO QUE EL LENGUAJE ES EL QUE AYUDA AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO.

SE OBSERVA ADEMÁS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS QUE HACEN EL PAPEL DEL LENGUAJE, SU DESARROLLO Y SU FUNCIÓN. EL LENGUAJE ES UN MEDIO DE COMUNICACIÓN ENTRE LOS HOMBRES QUE EN EL DESARROLLO HISTÓRICO, SOCIAL Y CULTURAL SE FUE PERFECCIONANDO HASTA ALCANZAR LA FORMA DE CÓDIGOS SEMÁNTICOS DONDE ENCONTRAMOS TODA LA GAMA DE PALABRAS QUE DENOMINAN A LOS OBJETOS DIFERENCIADOS POR SUS PROPIEDADES Y CARACTERÍSTICAS POR EL SIGNIFICADO ADQUIRIDO A TRAVÉS DE LAS EXPERIENCIAS HISTÓRICAS TRANSMITIDAS DE NUESTROS ANTEPASADOS GENERACIÓN TRAS GENERACIÓN.

EL LENGUAJE ES ESENCIAL EN EL HUMANO, PUES CUMPLE CON FUNCIONES QUE LE PERMITEN AL INDIVIDUO LLEGAR A ABSTRAER, ENTENDER Y REPRESENTAR -

MENTALMENTE LA REALIDAD. GRACIAS A ÉL, EL HOMBRE TIENE LA CAPACIDAD DE COMUNICAR Y DAR INFORMES ADICIONALES, EXPERIMENTAR Y OPERAR MENTALMENTE CON LAS COSAS Y EVOCARLAS A VOLUNTAD, AUNQUE LOS OBJETOS NO ESTÉN PRESENTES EN SU ENTORNO INMEDIATO. AL ABSTRAER LA REALIDAD, DUPLICA SU MUNDO. ESTAS SON FUNCIONES QUE CUMPLE EL LENGUAJE Y DE AHÍ SU IMPORTANCIA. ¿QUÉ OTRO ELEMENTO PUEDE DUPLICAR EL MUNDO QUE RODEA AL HOMBRE Y SER EXPRESADO POR ÉL, YA SEA ANTE OTRAS PERSONAS O ANTE SÍ MISMO?: SÓLO EL LENGUAJE EXTERNO E INTERNO PUEDE CUMPLIR CON ESTA FUNCIÓN Y PUEDE AYUDAR AL DESARROLLO DEL ACTO VOLUNTARIO Y DEL PENSAMIENTO. AL PODER DAR UN REFLEJO DE LA REALIDAD A VOLUNTAD E INDEPENDIENTE DE LA PRESENCIA DE LOS OBJETOS POR MEDIO DEL LENGUAJE SE DESARROLLA TAMBIÉN EL PENSAMIENTO EN EL HOMBRE.]

RESPECTO AL MÉTODO GENÉTICO EXPERIMENTAL NOS MUESTRAN SUS FACTORES ESENCIALES COMO SON, EL ANALIZAR EL PROCESO Y NO EL OBJETO, EXPLICARLO Y NO DESCRIBIRLO. EL ANÁLISIS DEBE SER EVOLUTIVO EN EL QUE SE REGRESE AL ORIGEN DE UNA DETERMINADA FUNCIÓN PARA RECONSTRUIR LOS PUNTOS DE SU DESARROLLO. "NO SÓLO ESTUDIAMOS EL RESULTADO FINAL DE LA OPERACIÓN, SINO TAMBIÉN SU ESTRUCTURA PSICOLÓGICA ESPECÍFICA" (VYGOTSKI, 1978, p. 117). POR EJEMPLO, EN UNA TAREA QUE SUPERE LA CAPACIDAD DEL SUJETO, SE LE PROPORCIONA UNA SERIE DE ESTÍMULOS ADICIONALES QUE CUMPLEN CON UNA FUNCIÓN ESPECIAL. CON ELLO SE PUEDE ESTUDIAR OBJETIVAMENTE EL PROCESO DE REALIZACIÓN DE UNA TAREA Y OBSERVAR EL DESARROLLO INTERNO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES.

ENTRE LOS ELEMENTOS QUE APORTAN ESTÁN: LA INFLUENCIA HISTÓRICO-SOCIOCULTURAL EN EL DESARROLLO DE LA VIDA DEL NIÑO, EN DONDE GRACIAS A LA CONSTRUCCIÓN CONVENCIONAL E HISTÓRICA DE SU AMBIENTE SE DÁ LA SOCIALIZACIÓN, ENSEÑANZA Y ADAPTACIÓN DE CADA UNO DE SUS INTEGRANTES.

EXPLICAN LA RELACIÓN QUE HAY ENTRE LENGUAJE Y PERCEPCIÓN. LA PERCEPCIÓN, NOS DICEN SIRVE PARA SEPARAR LOS ELEMENTOS DE LA REALIDAD Y ADAPTARNOS A ELLA. AL APARECER EL LENGUAJE, EL NIÑO SE ENFRENTA A LA REALI

DAD DE DIFERENTE MANERA, NO SÓLO SE ORIENTA POR LA PERCEPCIÓN DIRECTA SINO QUE CREA LAS ESTRATEGIAS NECESARIAS PARA ADAPTARSE POR EJEMPLO: ANTE CUALQUIER PROBLEMA LA O LAS SOLUCIONES POSIBLES SE PLANTEAN MENTALMENTE Y LUEGO SE LLEVA A CABO LA ACCIÓN PARA SOLUCIONARLO.- EL HOMBRE VA MÁS ADELANTE DEL NIVEL PERCEPTUAL DE LAS COSAS QUE LO RODEAN, AYUDADO POR EL LENGUAJE, PUEDE REFLEXIONAR, SACAR DEDUCCIONES, PENSAR ABSTRACTAMENTE, ÉSTAS SON FORMAS MÁS COMPLEJAS DE ELABORAR LA INFORMACIÓN Y DE PERCIBIR LAS COSAS.

EN CUANTO A LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y DESARROLLO INTELECTUAL, INDICAN QUE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SE DEBE ANALIZAR POR MEDIO DE LA ABSTRACCIÓN QUE HACE EL HOMBRE DEL MUNDO QUE LE RODEA. PENSAMIENTO QUE PERMITE AL HOMBRE ELABORAR CONCEPTOS, ABSTRAER, FORMULAR CONCLUSIONES, POSIBILITANDO LOS PROCESOS DEL RAZONAMIENTO LÓGICO Y DESCUBRIENDO EN ESTE DESARROLLO LAS LEYES DE LOS FENÓMENOS. CON EL LENGUAJE EL PENSAMIENTO DELIMITA LOS ELEMENTOS DE LA REALIDAD, CONFIGURANDO EN UNA MISMA CATEGORÍA COSAS Y FENÓMENOS QUE EN LA PERCEPCIÓN DIRECTA PARECEN DISTINTOS.

LA PALABRA SE CONVIERTE EN HERRAMIENTA DE ABSTRACCIÓN, DE ANÁLISIS Y DE SÍNTESIS.

EL LENGUAJE ES EL MEDIO POR EL CUAL EL INDIVIDUO SE ADAPTA A LA REALIDAD SIN ÉL NO HABRÍA CULTURA, SOCIEDADES, NI LEYES QUE LO RIGIERAN NO HABRÍA HISTORIA. O EN PALABRAS DE JULIO CORTAZAR "...SIN LA PALABRA NO HABRÍA HISTORIA Y TAMPOCO HABRÍA AMOR, SERÍAMOS COMO EL RESTO DE LOS ANIMALES, MERA PERPETUACIÓN Y MERA SEXUALIDAD. EL HABLAR NOS UNE COMO PAREJA, COMO SOCIEDADES, COMO PUEBLOS. HABLAMOS PORQUE SOMOS, PERO SOMOS PORQUE HABLAMOS". (JULIO CORTAZAR, CITADO POR RIBES, 1981, CAP. 4).

SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y AUTORREGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO NOS DICEN QUE ES IMPORTANTE TOMAR EN CUENTA EL LENGUAJE EN LAS INTERACCIONES MÁS COMPLEJAS PUES VAN LIGADAS ESTRECHAMENTE AL COMPORTAMIENTO INTELECTUAL DEL NIÑO, POR SU FUNCIÓN REGULADORA QUE SE CON---

VIERTE EN AUTORREGULACIÓN Y ACTO VOLUNTARIO AUTÓNOMO A TRAVÉS DEL LENGUAJE INTERIORIZADO.

ÉSTA TEORÍA ES UNA HERRAMIENTA ANALÍTICA QUE SÍ EXPLICA EL COMPORTAMIENTO HUMANO Y LOS PROCESOS CONDUCTUALES O PSICOLÓGICOS MÁS COMPLEJOS, INTERPRETACIÓN QUE RESPONDE AL PAPEL QUE JUEGA EL LENGUAJE, LAS FORMAS MÁS ELABORADAS DE REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD POR EL MISMO SUJETO Y EL EFECTO PSICOLÓGICO QUE ESTO PRODUCE EN ÉL.

ÉN EL TRANSCURSO DE ESTE TRABAJO HAN SURGIDO ALGUNAS INTERROGANTES-QUE SE HAN IDO RESPONDIENDO POCO A POCO CONFORME SE HAN DESARROLLADO LOS TEMAS. SI CONSIDERAMOS QUE EN EL CAPÍTULO II INCISO C SE ABORDÓ A LA LECTURA COMO UN PROCESO PSICOLÓGICO COMPLEJO, MISMO QUE SIDMAN INVESTIGÓ A TRAVÉS DEL PROCEDIMIENTO DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIO, TENEMOS QUE ÉSTE AÚN NO SE HA TRATADO, POR LO QUE SE ANALIZARÁ EN EL SIGUIENTE CAPÍTULO.

IV ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE LA DISCRIMINACIÓN

EN EL CAPÍTULO II INCISO D ANALIZAMOS LOS TRABAJOS DE SIDMAN DONDE CONSIDERA A LA LECTURA COMO UNA RELACIÓN ESTÍMULO-RESPUESTAS, EN ESTA RELACIÓN EL ESTÍMULO QUE CONTROLA ES UNA PALABRA IMPRESA Y LA RESPUESTA POR PARTE DEL SUJETO ES LA LECTURA DE DICHA PALABRA.

RECORDEMOS ENTONCES QUE HIZO UNA CLASIFICACIÓN DENTRO DE LA LECTURA CON SUBCATEGORÍAS. LA PRIMERA CONSISTE EN QUE, EL ESTÍMULO ES UNA PALABRA IMPRESA Y LA RESPUESTA ES LA VERBALIZACIÓN DE DICHA PALABRA (LECTURA ORAL DE PALABRAS). LA SEGUNDA CONSISTE EN UNA PALABRA IMPRESA QUE DESIGNA UNA FIGURA Y LA RESPUESTA ES LA SELECCIÓN DE LA FIGURA CORRESPONDIENTE DE ENTRE VARIAS (LECTURA DE COMPRENSIÓN). EN LA TERCERA SUBCATEGORÍA, EL ESTÍMULO ANTECEDENTE O MUESTRA ES AUDITIVO (DECIR LA PALABRA ORALMENTE) Y LA RESPUESTA ES LA SELECCIÓN DE LA PALABRA IMPRESA CORRESPONDIENTE DE ENTRE VARIAS (LECTURA AUDITIVO-RECEPTIVA).

SE ENTRENÓ EN SELECCIONAR DE VARIAS PALABRAS IMPRESAS AQUELLAS - CORRESPONDIENTES AL NOMBRE DICHO ORALMENTE Y ENCONTRÓ QUE EL ENTRENAMIENTO FUÉ PRERREQUISITO NECESARIO PARA QUE SE DIERA LA LECTURA DE COMPRENSIÓN; Y QUE LA VERBALIZACIÓN DE LA PALABRA ESCRITA O DEL DIBUJO NO TENÍA QUE SER DICHA ORALMENTE PARA QUE SE DIERA LA TRANSFERENCIA A REPERTORIOS NO ENTRENADOS.

SIDMAN Y COLABORADORES EN 1974 REALIZARON OTRO EXPERIMENTO SIMILAR, UTILIZARON OTRO TIPO DE ESTÍMULOS Y NUEVAS FORMAS DE PRESENTACIÓN Y PRUEBAS DE TRANSFERENCIA Y ENCONTRARON LOS MISMOS RESULTADOS DEL EXPERIMENTO ANTERIOR.

DE ACUERDO A LOS ESTÍMULOS UTILIZADOS Y AL PROCEDIMIENTO EMPLEADO POR SIDMAN (EN AMBOS EXPERIMENTOS), ES EVIDENTE QUE UTILIZA UN PARADIGMA DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL "ARBITRARIO" Ó "SIMBÓLICO". (CUMMING Y BERRYMAN, 1965). LA RELACIÓN QUE HAY ENTRE LOS ESTÍMULOS MUESTRA Y DE COMPARACIÓN EN EL CASO DE LA LECTURA

DE COMPRESIÓN, ES IGUAL A LA DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIA, ES DECIR: NO SON ESTÍMULOS IGUALES FÍSICAMENTE, SINO - QUE HAY UNA RELACIÓN ARBITRARIA Y POR CADA MUESTRA, SÓLO HAY - UN ESTÍMULO DE COMPARACIÓN CORRECTO. SIN EMBARGO, LA RELACIÓN ENTRE ESTÍMULOS NO SE DA DE ESTA MANERA NI EN LA "LECTURA ORAL" NI EN EL "NOMBRAMIENTO DE FIGURAS", EN LA LECTURA DE COMPRESIÓN LA RELACIÓN DE UN PRIMER ESTÍMULO FÍSICO (LA PALABRA ESCRITA "PALOMA"), CONDICIONA EN SU FUNCIÓN A UN SEGUNDO ESTÍMULO (UNA PALOMA DIBUJADA), ESTA ES LA RELACIÓN CONDICIONAL ENTRE DOS ESTÍMULOS QUE **NO** SE PRESENTA EN LOS OTROS DOS CASOS - PORQUE EN ELLOS, SÓLO SE ATIENDE A UN ÚNICO ESTÍMULO FÍSICO. EN EL CASO DE LA LECTURA ORAL SÓLO SE TENDRÍA EL ESTÍMULO DE LA PALABRA ESCRITA "PALOMA", Y EN EL CASO DEL NOMBRAMIENTO DE FIGURAS ESTARÍA PRESENTE ÚNICAMENTE EL DIBUJO DE UNA PALOMA.

EN ESTOS TRABAJOS SE UTILIZÓ EL PROCEDIMIENTO DE DISCRIMINACIÓN DE ESTÍMULOS Y MÁS ESPECÍFICAMENTE EL PROCEDIMIENTO DE IGUALACIÓN A LA MUESTRA PERO, ¿EN QUÉ CONSISTEN ESTOS PROCEDIMIENTOS? ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN EL PROCEDIMIENTO DE IGUALACIÓN A LA MUESTRA DEL PROCEDIMIENTO DE DISCRIMINACIÓN DE ESTÍMULOS O DEL PROCEDIMIENTO CONDICIONAL ARBITRARIO?

VIMOS EN LA TEORÍA DE SKINNER, QUE LOS ESTÍMULOS SON IMPORTANTES EN EL CONTROL DE LA CONDUCTA. ÉSTO SE DEBE A QUE CUANDO UNA RESPUESTA DETERMINADA APARECE ANTE UN ESTÍMULO ANTECEDENTE Y ES SEGUIDA POR UN REFORZAMIENTO, EL INDIVIDUO ADQUIERE LA RESPUESTA. ÉSTA RESPUESTA TIENE MAYOR PROBABILIDAD DE PRESENTARSE ANTE EL ESTÍMULO ANTECEDENTE, SI ES REFORZADA CONTINUAMENTE ANTE ESE MISMO ESTÍMULO. "EL PROCESO POR EL CUAL ESTO OCURRE, SE DENOMINA DISCRIMINACIÓN DE ESTÍMULO" (SKINNER, 1957 p. 41).

PASAREMOS AHORA A ANALIZAR DETALLADAMENTE ESTE PROCESO.

EN TÉRMINOS COMUNES SEGÚN SKINNER LA DISCRIMINACIÓN DE ESTÍMULOS ES UN PROCESO A TRAVÉS DEL CUAL UN SUJETO "DICE CUAL ES LA DIFERENCIA ENTRE DOS ESTÍMULOS" O POR LO MENOS "DICE QUE SON DIFERENTES" (SKINNER, 1938, P. 185).

EL TÉRMINO "DISCRIMINACIÓN DE ESTÍMULOS", SEGÚN CUMMING Y BERRYMAN (1965), SE REFIERE A QUE HAY RESTRICCIONES DE LAS CONTINGENCIAS DE REFORZAMIENTO ANTE LOS ESTÍMULOS DE TAL FORMA QUE LA CONDUCTA ESTÁ CONTROLADA POR LA PRESENCIA O AUSENCIA DE LOS ESTÍMULOS QUE SE LE PRESENTAN A UN SUJETO. POR EJEMPLO: EN UNA SITUACIÓN EXPERIMENTAL, SI ANTE UN PICHÓN HAY DOS TECLAS, UNA VERDE Y UNA ROJA, Y DE ANTEMANO SE PROGRAMA DE TAL MANERA QUE SI PICOTEA LA VERDE NO RECIBIRÁ REFORZAMIENTO Y SI PICA EN LA ROJA SI LO RECIBIRÁ, ESTAMOS RESTRINGIENDO LAS CONTINGENCIAS, PORQUE SÓLO RECIBIRÁ EL REFORZADOR CUANDO RESPONDA ANTE EL ESTÍMULO ESPECÍFICO COMO EL CORRECTO, EN ESTE CASO LA TECLA ROJA.

EL CONTROL DEL ESTÍMULO TAMBIÉN SE PUEDE ESTABLECER REFORZANDO LAS RESPUESTAS DE ACUERDO CON DIFERENTES PROGRAMAS DE REFORZAMIENTO (PROCEDIMIENTO O PLAN QUE DETERMINA CUANDO Y CUANTO TIEMPO, ESTARÁ FUNCIONANDO UNA CONTINGENCIA DE REFORZAMIENTO) Y ANTE ESTÍMULOS DIFERENTES. LOS PICOTAZOS DE UN PICHÓN, SE PUEDEN REFORZAR DE ACUERDO A UN PROGRAMA DE RAZÓN FIJA EN EL QUE SE USE

UN COLOR VERDE EN COMBINACIÓN CON UN PROGRAMA DE INTERVALO FIJO EN QUE SE UTILICE UN COLOR ROJO. EL GRADO DEL CONTROL DEL ESTÍMULO ESTÁ DADO POR LA EJECUCIÓN APROPIADA DEL SUJETO ANTE UNO U OTRO PROGRAMA Y EN PRESENCIA DEL ESTÍMULO CORRESPONDIENTE.

EN EL PROCESO DE DISCRIMINACIÓN DE ESTÍMULOS, SE PUEDEN DISTINGUIR DOS FORMAS: LA SIMPLE Y LA CONDICIONADA.

EN LA DISCRIMINACIÓN SIMPLE, VEMOS QUE EL ORGANISMO PRODUCE UNA RESPUESTA EN UNA SITUACIÓN Y NO LA PRODUCE EN OTRA. EN LA OPERACIÓN FUNDAMENTAL PARA ESTABLECER TAL DISCRIMINACIÓN, HAY UN ESTÍMULO QUE ESTÁ CORRELACIONADO CON EL REFORZAMIENTO DE LA RESPUESTA CUANDO OTRO ESTÍMULO SE CORRELACIONA CON LA EXTINCIÓN O CON OTRA PROGRAMACIÓN DE CONTINGENCIAS.

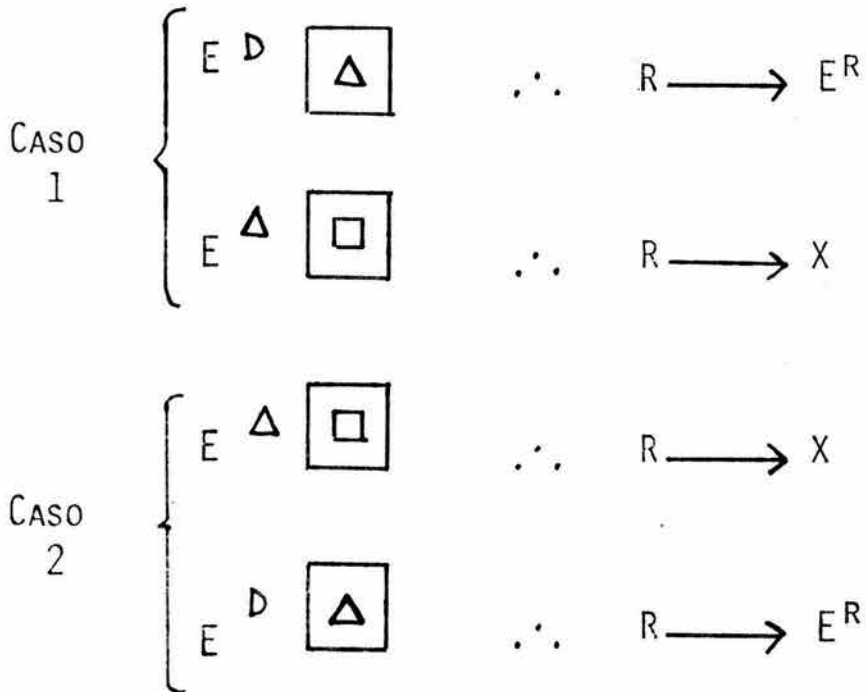
AL ESTÍMULO QUE SE CORRELACIONA CON EL REFORZAMIENTO, SE LE DÁ EL NOMBRE DE ESTÍMULO DISCRIMINATIVO (E^D) Y TIENE LA FUNCIÓN DE CONTROLAR RESPUESTAS ESPECÍFICAS, Y AL ESTÍMULO CORRELACIONADO CON LA EXTINCIÓN, SE LE LLAMA ESTÍMULO DELTA (E^A).

LOS ESTÍMULOS EN LA DISCRIMINACIÓN SIMPLE, GUARDAN UNA RELACIÓN QUE CAMBIA CON EL REFORZAMIENTO Y CON LA EXTINCIÓN. CUANDO SE PRESENTA UN E^D SE DÁ LA OPORTUNIDAD PARA QUE SE REFUERCE UNA RESPUESTA QUE SE HA ESPECIFICADO DE ANTEMANO. LA PRESENCIA DE UN E^A DÁ LA OPORTUNIDAD DE QUE SE PRESENTE ALGUNA OTRA CONDUCTA. MIENTRAS NO EXISTA UN CAMBIO DE CONTINGENCIAS, EL ESTÍMULO ANTERCEDENTE CUMPLIRÁ LA MISMA FUNCIÓN. RESULTANDO PARTICULARMENTE RELEVANTES LAS DIMENSIONES FÍSICAS DE DICHS ESTÍMULOS EN EL CONTROL DE LA CONDUCTA.

LA DISCRIMINACIÓN SIMPLE, PUEDE SER SUCESIVA O SIMULTÁNEA.

EN LA DISCRIMINACIÓN SUCESIVA, SE PRESENTAN DOS O MÁS ESTÍMULOS DISCRIMINATIVOS, UNO A LA VEZ, ÉSTO IMPLICA UNA SOLA RESPUESTA Y SE PUEDE REPRESENTAR ASÍ:

UNA RESPUESTA AL LADO IZQUIERDO, SE REFUERZA EN EL CASO 1. EN EL CASO 2, SE REFUERZA LA RESPUESTA EN EL LADO DERECHO Y EL PARADIGMA SERÍA ASÍ:



DEBERÁ COMPRENDERSE QUE AL IR AUMENTANDO EL NÚMERO DE RESPUESTAS Y ESTÍMULOS ESPECIFICADOS, SE PUEDEN ESTUDIAR EN EL LABORATORIO LAS DISCRIMINACIONES CON CUALQUIER GRADO DE COMPLEJIDAD QUE SE DESEE.

EN LAS FORMAS MÁS COMPLEJAS DE SITUACIONES DISCRIMINATIVAS, EL ESTÍMULO PUEDE FUNCIONAR SEGÚN CUMMING Y BERRYMAN (OP. CIT.) COMO SELECTOR DE DISCRIMINACIONES; ÉSTE ES EL CASO DE LA DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL, LA FUNCIÓN DISCRIMINATIVA DE LOS ESTÍMULOS CAMBIA EN RELACIÓN A LA SITUACIÓN QUE SE DÁ, LA RESPUESTA CORRECTA ESTÁ BASADA EN LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE DOS O MÁS ESTÍMULOS Y NO TANTO EN LAS PROPIEDADES FÍSICAS DE UNO DE ELLOS, ASÍ, EL REFORZAMIENTO DE UNA RESPUESTA ANTE UN ESTÍMULO DETERMINADO DEPENDE DE QUE OTRO ESTÍMULO SE HAYA PRESENTADO PREVIAMENTE, EL PRIMERO CONDICIONA LA FUNCIÓN DEL SEGUNDO.

UNA DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ESTARÍA TIPIFICADA POR LO QUE SE HA LLAMADO IGUALACIÓN A LA MUESTRA, EN DICHO PROCEDIMIENTO EL SUJETO TIENE QUE RESPONDER PRIMERO ANTE UN ESTÍMULO ESTÁNDAR O ESTÍMULO MUESTRA (ES) (ROJO O VERDE) Y UNA RESPUESTA A ESE ESTÍMULO PRODUCE UNO O VARIOS ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN (CO) (ROJOS O VERDES). LAS RESPUESTAS AL ESTÍMULO DE COMPARACIÓN QUE IGUALA AL ESTÁNDAR SON REFORZADAS Y LAS RESPUESTAS A LOS ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN QUE NO IGUALAN AL ESTÁNDAR SON EXTINGUIDAS.

CATANIA (1968) NOS DICE QUE, LA IGUALACIÓN A LA MUESTRA IMPLICA UNA DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL PUES EL REFORZAMIENTO DE LA RESPUESTA ANTE EL ESTÍMULO DE COMPARACIÓN QUE IGUALA AL MUESTRA, DEPENDE DEL ESTÍMULO QUE SE PRESENTE ANTES COMO ESTÍMULO ESTÁNDAR.

EL PARADIGMA DE IGUALACIÓN A LA MUESTRA COMO EJEMPLO DE UNA DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ES COMO SIGUE:

$$\text{ES ROJO} \therefore R \rightarrow \begin{cases} \text{CO}^{\Delta} \text{ VERDE} & \therefore R \rightarrow X \\ \text{ES} \text{ ROJO} & \therefore R \rightarrow O \\ \text{CO}^D \text{ ROJO} & \therefore R \rightarrow E^R \end{cases}$$

Ó EN OTRO ENSAYO

$$\text{ES VERDE} \therefore R \rightarrow \begin{cases} \text{CO}^D \text{ VERDE} & \therefore R \rightarrow E^R \\ \text{ES} \text{ VERDE} & \therefore R \rightarrow O \\ \text{CO}^{\Delta} \text{ ROJO} & \therefore R \rightarrow X \end{cases}$$

$R \rightarrow O$ = LA RESPUESTA NO TIENE EFECTO.

ESTE EJEMPLO ILUSTRAS EL CASO MAS SIMPLE DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL, DONDE EL SUJETO ES REFORZADO POR SELECCIONAR EL ESTÍMULO DE COMPARACIÓN QUE IGUALA AL MUESTRA, ES DECIR: EL ESTÍMULO DE COMPARACIÓN QUE TIENE LAS MISMAS PROPIEDADES FÍSICAS QUE EL ESTÍMULO ESTÁNDAR.

UN ANÁLISIS DE LAS VARIANTES PARAMÉTRICAS DEL PARADIGMA DE IGUALACIÓN A LA MUESTRA, NOS HACE ENTRAR EN CONTACTO CON FENÓMENOS O PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE SE CONSIDERAN MAS COMPLEJOS, ASÍ -- POR EJEMPLO LOS PRINCIPALES PARÁMETROS DE ESTE PARADIGMA INCLUYEN:

1. LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS ESTÍMULOS ^{muestra} ESTÁNDAR Y -- LOS DE COMPARACIÓN, ABARCANDO EL NÚMERO DE ESTÍMULOS IMPLICADOS Y LAS PROPIEDADES ESPECÍFICAS DE ÉSTOS COMO, FORMA, TAMAÑO, COLOR, INTENSIDAD, ETC... SI EL NÚMERO DE ESTÍMULOS ESTÁNDAR Y DE COMPARACIÓN SE AUMENTAN, EL PARADIGMA ENTRA EN EL ÁREA DE "APRENDER A APRENDER". SI LOS CONJUNTOS DE ESTÍMULOS ESTÁN DEFINIDOS DE MANERA QUE CADA ESTÍMULO POSEE ALGUNA PROPIEDAD EN COMÚN Y -- DIFIERE DE LAS DEMÁS, COMO ES EL CASO DE LA INVESTIGACIÓN DE -- KELLEHER (1958), EL PROCEDIMIENTO ESTÁ DENTRO DEL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE CONCEPTO, DONDE SE REFUERZAN LAS RESPUESTAS ANTE -- LOS ESTÍMULOS COMPARATIVOS QUE TENGAN ALGUNA PROPIEDAD COMÚN -- CON EL ESTÍMULO ESTÁNDAR. SI DESPUES DE UNA HISTORIA ESPECÍFICA CON LOS ESTÍMULOS ESTÁNDAR Y DE COMPARACIÓN, SE LE "PIDE" AL SUJETO QUE IGUALE ESTÍMULOS NUEVOS, COMO EN LAS INVESTIGACIONES DE CUMMING Y BERRYMAN (1961-1965), EL PROCEDIMIENTO TIENE QUE VER CON LA -- GENERALIZACIÓN, DONDE LA CONDUCTA QUE HA SIDO CONDICIONADA EN -- PRESENCIA DE UN ESTÍMULO PARTICULAR, SE EMITE A PESAR DE QUE -- LAS PROPIEDADES DEL ESTÍMULO SE HAYAN CAMBIADO. POR EJEMPLO, -- SI EL PICOTEO DE UN PICHÓN SE HA REFORZADO EN PRESENCIA DE UNA LUZ AZUL, ESTE PICOTAZO PUEDE CONTINUAR AUNQUE CON MENOR FRECUEN -- CIA CUANDO LA LUZ AZUL SE CAMBIA POR UNA LUZ AMARILLA. LA PRO -- PAGACIÓN DE LOS EFECTOS DEL REFORZAMIENTO A OTROS ESTÍMULOS DI -- FERENTES DE AQUEL ANTE EL CUAL SE REFORZÓ INICIALMENTE UNA RES -- PUESTA, ES LO QUE COMÚNMENTE SE CONOCE COMO GENERALIZACIÓN.

2. OTRO PARÁMETRO QUE PODEMOS ENCONTRAR DENTRO DE ESTE PARADIG -- MA, ES LA RELACIÓN TEMPORAL ENTRE LOS ESTÍMULOS ESTÁNDAR Y LOS -- DE COMPARACIÓN. EN EL PARADIGMA YA DESCRITO, TODOS LOS ESTÍMU -- LOS ESTÁNDAR Y DE COMPARACIÓN ESTÁN PRESENTES SIMULTÁNEAMENTE.

SIN EMBARGO, SE PUEDEN INTRODUCIR INTERVALOS DE DEMORA ENTRE LA RESPUESTA AL ESTÍMULO ESTÁNDAR Y LA PRESENTACIÓN DE LOS ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN, INTERVALOS DE TIEMPO QUE PARTEN DE CERO A UNA MAYOR DURACIÓN. AQUÍ LOS ESTÍMULOS ESTÁNDAR DESAPARECEN Y LOS DE COMPARACIÓN APARECEN SIMULTÁNEAMENTE, UN EJEMPLO LO TENEMOS EN EL ESTUDIO DE LA RESPUESTA DEMORADA DE ECKERMAN (1986, - CITADO POR CARTER Y WERNER 1978 P. 576), ECKERMAN (1970) Y DE CUMMING Y BERRYMAN (1965) QUE MUESTRAN LA FORMA DE COMO SE INTRODUCEN INTERVALOS DE TIEMPO ENTRE LA PRESENTACIÓN DEL ESTÍMULO ESTÁNDAR Y LOS DE COMPARACIÓN.

3. OTRO DE LOS PARÁMETROS DE ESTE PARADIGMA, ES LA CONTINGENCIA DE REFORZAMIENTO QUE CONTROLA LA RESPUESTA ANTE LOS ESTÍMULOS ESTÁNDAR O DE COMPARACIÓN. POR EJEMPLO: EN EL PROCEDIMIENTO DE IGUALACIÓN A LA MUESTRA, SE REFUERZA LA RESPUESTA AL ESTÍMULO COMPARATIVO QUE TIENE LAS MISMAS PROPIEDADES FÍSICAS QUE EL ESTÍMULO ESTÁNDAR. SI LAS CONTINGENCIAS DE REFORZAMIENTO, SE CAMBIAN DE TAL MANERA QUE EL ESTÍMULO COMPARATIVO CORRECTO SEA EL QUE DIFIERE MAS DEL ESTÍMULO ESTÁNDAR, SE GENERA EL PROBLEMA DE LA SINGULARIDAD O DISPARIDAD, ES DECIR: EL SUJETO DEBE RESPONDER ANTE EL ESTÍMULO DE COMPARACIÓN QUE SEA DIFERENTE DEL ESTÍMULO ESTÁNDAR POR EJEMPLO: CUANDO UN PICHÓN TIENE ANTE SÍ UN ESTÍMULO ESTÁNDAR ROJO, Y EN LOS DE COMPARACIÓN TIENE UN ROJO Y UN VERDE, DEBERÁ DE RESPONDER ANTE EL VERDE, SI LOS ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN ESTÁN EN EL MISMO CONTÍNUO QUE EL ESTÁNDAR (ES DECIR, QUE TIENEN PROPIEDADES FÍSICAS SIMILARES PERO NO IGUALES A LOS ESTÍMULOS ESTÁNDAR COMO POR EJEMPLO: LA LONGITUD DE ONDA DE LA LUZ DE LA REGIÓN AMARILLA DEL ESPECTRO, PUEDE VARIAR EN INTENSIDAD), PERO SOLO TIENE UNA RELACIÓN ARBITRARIA - CON ÉL O ESTÁ EN OTRO CONTÍNUO, (POR EJEMPLO, LA LONGITUD DE ONDA DE OTRAS REGIONES DEL ESPECTRO) LA RELACIÓN QUE HAY ENTRE -- LOS ESTÍMULOS ES LO QUE CUMMING Y BERRYMAN (OP. CIT) DENOMINARON COMO DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL "ARBITRARIA" O "SIMBÓLICA". POR EJEMPLO, EL ESTÍMULO ESTÁNDAR O MUESTRA, PUEDE SER UN COLOR YA SEA ROJO, VERDE, AZUL, ETC ... Y LOS ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN PUEDEN SER, FIGURAS GEOMÉTRICAS COMO UN TRIÁNGULO, UN RECTÁNGULO,

UN CÍRCULO, ETC... Y LA RELACIÓN PUEDE SER, QUE ANTE EL ESTÍMULO MUESTRA DE COLOR ROJO, EL SUJETO TIENE QUE RESPONDER AL ESTÍMULO DE COMPARACIÓN TRIÁNGULO. NO ES NECESARIO QUE LOS ESTÍMULOS ESTÉN EN EL MISMO CONTÍNUO COMO NOS LO INDICA CARTER Y WERNER (1978), LO ÚNICO ES QUE LOS ESTÍMULOS MUESTRA Y DE COMPARACIÓN SEAN DIFERENTES FÍSICAMENTE Y SOLO PUEDE SER UNA LA COMPARACIÓN CORRECTA POR CADA MUESTRA.

RESUMIENDO, DIREMOS QUE EN LA DISCRIMINACIÓN SIMPLE UN ESTÍMULO (POR EJEMPLO EL COLOR VERDE) CUMPLE SIEMPRE CON LA MISMA FUNCIÓN Y ANTE ESE ESTÍMULO SE DÁ UN PATRÓN DE RESPUESTAS, DONDE ESA DIMENSIÓN (COLOR) TIENE ESA FUNCIÓN Y SIEMPRE LA CUMPLIRÁ. MIENTRAS QUE EN LA DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL, POR EJEMPLO EN LA IGUALACIÓN A LA MUESTRA, UN ESTÍMULO (EL MISMO COLOR VERDE) NO CUMPLE CON LA MISMA FUNCIÓN, SINO QUE DEPENDE DE OTRO ESTÍMULO QUE LE ANTECEDE. SI ANTES DE APARECER UN ESTÍMULO VERDE Y UNO GRIS, APARECIÓ UN ESTÍMULO MUESTRA GRIS, LA FUNCIÓN DEL VERDE ES DE ESTÍMULO DELTA Y NO DEBERÁ RESPONDER A ÉL. ENTONCES LA FUNCIÓN QUE EL ESTÍMULO COMPARATIVO CUMPLE, DEPENDE O ESTÁ CONDICIONADO A LAS DIMENSIONES FÍSICAS DE OTRO ESTÍMULO (EL MUESTRA) Y ES DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL PORQUE EL COLOR VERDE EMPLEADO SERÁ ESTÍMULO DISCRIMINATIVO SÍ Y SOLO SÍ APARECIÓ EL COLOR VERDE COMO ESTÍMULO MUESTRA.

DE LOS ESTUDIOS QUE SE HAN GENERADO (FUNDAMENTALMENTE CON ORGANISMOS INFRAHUMANOS) A PARTIR DE ESTÍMULOS ESTÁNDAR Y DE COMPARACIÓN DE LAS VARIANTES PARAMÉTRICAS SE HAN CONSTRUIDO UNA SERIE DE EXPLICACIONES Y FORMAS DE ANÁLISIS DE RESULTADOS. DADO QUE EN DICHS TRABAJOS SE UTILIZAN ANIMALES, ÉSTOS RESPONDEN EN BASE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICO DIMENSIONALES DE LOS ESTÍMULOS; LA FUNCIÓN QUE LLEGA A ADQUIRIR UN ESTÍMULO SE DÁ GRACIAS A LAS OPERACIONES QUE SUELEN MANEJARSE EN EL CONDICIONAMIENTO (CLÁSTICO U OPERANTE); ESTÁN INVOLUCRADOS ESTÍMULOS RELACIONADOS CON LA SUPERVIVENCIA Y UNA REACTIVIDAD DE TIPO BIOLÓGICO; LOS RESULTADOS PUES, Y SU ANÁLISIS RECAEN ESCENCIALMENTE EN LAS RELACIONES CUANTITATIVAS ENTRE LA(S) VARIABLE (S) MANEJADA (S)-

Y UNA RESPUESTA SIMPLE DISCRETA Y FACILMENTE CUANTIFICABLE; EL ANIMAL NO LLEGA A TRANSFORMAR LA NATURALEZA O CUALIDAD DE LOS ESTÍMULOS, LA MANERA EN QUE SE ADAPTA A LA SITUACIÓN EXPERIMENTAL ES RELATIVAMENTE SIMPLE. LAS INTERPRETACIONES Y EL ANÁLISIS DE RESULTADOS DEBERÍAN SER DIFERENTES CUANDO EL ORGANISMO QUE RESPONDE NO ES INFRAHUMANO, DONDE NO SON RELEVANTES LAS DIMENSIONES FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS PER SE, LOS ESTÍMULOS NO SE RELACIONAN DIRECTAMENTE CON LA SUPERVIVENCIA BIOLÓGICA, ANTES BIÉN TIENEN QUE VER CON UN MEDIO CULTURAL-NORMATIVO-CONVENCIONAL DONDE SE HA ENTRENADO AL SUJETO (EXTRA-EXPERIMENTALMENTE) A RESPONDER A DICHOS ESTÍMULOS DE FORMA CONVENCIONAL Ó REFERENCIAL, COMO PUEDE SER EL CASO DE UN NIÑO QUE ANTE UNOS TRAZOS CURVOS SOBRE UN FONDO ROJO DIGA: "COCA-COLA" Y RECLAME DICHA BEBIDA. Y QUE ADEMÁS DADA ESTA HABILIDAD EN LA QUE EL SUJETO ESTÁ SIENDO ENTRENADO, AL ENFRENTARSE A UNA SITUACIÓN DE ESTÍMULOS NOVEDOSA PUEDA "TRANSFORMARLA" LINGÜÍSTICAMENTE; DONDE LA RESPUESTA NO NECESARIAMENTE SEA UN DATO DISCRETO, Y QUE AÚN SIÉNDOLO, NO SEA EL DATO RELEVANTE.

DEBERÍA PODER RESPONDERSE EN DICHOS CASOS A LA INTERROGANTE DEL COMO PARTICIPA EL SUJETO EN LA TRANSFORMACIÓN Y "ASIMILACIÓN" DE LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS EN SITUACIONES QUE EXTERNAMENTE SE ASEMEJAN A LAS OPERACIONES PROPIAS DE LAS INVESTIGACIONES DE IGUALACIÓN DE LA MUESTRA. ESTO RESULTA ESPECIALMENTE IMPORTANTES CUANDO LO QUE SE PRETENDE ESTUDIAR SON REPERTORIOS COMO LOS DE LECTURA, O LENGUAJE, DONDE PUEDE AFIRMARSE QUE AUNQUE EN APARIENCIA SEA LA MISMA EJECUCIÓN LA DE UN SIMIO QUE LA DE UN HUMANO, LA CUALIDAD DE LA "ADAPTACIÓN", SEA TOTALMENTE DIFERENTE Y ESO DEBE REMITIR A UN ANALISIS DIFERENTE.

ES POR ESO QUE LOS TRABAJOS CON ANIMALES SOBRE "LENGUAJE" Ó "COMUNICACIÓN", DONDE SUELE UTILIZARSE UN PARADIGMA DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIO (GARDNER P.A. Y GARDNER B.F., 1969 Y GARDNER T.J. Y GARDNER R.A., 1971, CITADOS POR LURIA A.R. 1979 P. 26. PREMACK D., 1969, CITADO POR RUCH F.L. Y ZIMBARDO P.G., 1971, P. 113 Y PREMACK D., 1971, CITADO POR LURIA A.R. OP. CIT.

p.26), NO DEJAN DE SER SOLO CURIOSAS ANALOGÍAS CON LO QUE SERÍA UN EPISODIO LINGÜÍSTICO EN HUMANOS, EN ESTE ÚLTIMO A LO QUE SE ESTÁ RESPONDIENDO NO ES A LAS DIMENSIONES FÍSICAS DEL SONIDO (INTENSIDAD, TONO, ETC.) SINO A LO QUE "SUSTITUYEN" Ó "REPRESENTAN" DICHS PATRONES AUDITIVOS.

EN LOS TRABAJOS DE PREMACK (1969, 1971) EL PROPÓSITO ERA DETERMINAR LAS POSIBILIDADES DE ENSEÑAR A HABLAR A UN MONO, PARA ELLO ARREGLARON LA PRESENTACIÓN DE LOS ESTÍMULOS DE TAL MANERA, QUE UN ÓVALO SIGNIFICÓ "PERA", UN CUADRADO ERA UNA "NUEZ", UNA LÍNEA ERA "DAR" Y UN PUNTO SIGNIFICÓ "NO QUIERO", CADA RESPUESTA CORRECTA SE REFORZABA. ESTA ES UNA RELACIÓN ARBITRARIA ENTRE ESTÍMULOS MUESTRA Y ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN, YA QUE TANTO LOS ESTÍMULOS ESTÁNDAR (ÓVALO, CUADRADO, LÍNEA Y PUNTO) COMO LOS DE COMPARACIÓN (PERA, NUEZ, DAR Y NO QUIERO) NO TIENEN LAS MISMAS PROPIEDADES FÍSICAS. LA RELACIÓN FUÉ ARREGLADA DE ESTA MANERA POR LOS EXPERIMENTADORES. LOS RESULTADOS QUE ENCONTRARON DEMOSTRARON QUE TRAS UN LARGO APRENDIZAJE, LOS MONOS USARON "ESTE CÓDIGO" NO SONORO, SINO VISUAL, ADECUADAMENTE.

CABRÍA HACER ALGUNOS COMENTARIOS ACERCA DE SI DICHS TRABAJOS - CONSTITUYEN REALMENTE INVESTIGACIONES SOBRE CONDUCTA LINGÜÍSTICA: EN NUESTRA OPINIÓN ESTOS EXPERIMENTOS SOBRE EL LENGUAJE EN LOS MONOS (CREADOS ARTIFICIALMENTE POR EL HOMBRE) DEBEN TENER OTRA INTERPRETACIÓN DIFERENTE COMO NOS DICE LURIA, EN ESTAS INVESTIGACIONES TODO HACE"... PENSAR QUE EN ESTE CASO SE TRATA DE FORMAS COMPLEJAS DE ELABORACIÓN DE REACCIONES CONDICIONADAS, ARTIFICIALES QUE HACEN RECORDAR EL LENGUAJE HUMANO SOLO POR SUS RASGOS EXTERNOS, PERO QUE NO CONSTITUYEN UNA ACTIVIDAD NATURAL DE LOS MONOS..." (LURIA, 1978 P. 27).

TAMBIÉN SPIRKIN (1958) NOS DICE QUE OTRA CARACTERÍSTICA ES, -- QUE LOS ANIMALES NO EMITEN SEÑALES MOTORAS O SONORAS VOLUNTARIAS, TIENEN CAPACIDAD PARA IMITAR LO MOTOR Y APRENDEN A REACCIONAR ANTE LAS ACCIONES INCITADOS POR EL EXPERIMENTADOR. LOS ANIMALES PUEDEN RESPONDER SOLO CUANDO LOS ESTÍMULOS FÍSICOS ES-

TAN PRESENTES Y NO EN SU AUSENCIA PROLONGADA, Y NINGÚN EXPERIMENTO CON ANIMALES, AUNQUE SEA INGENIOSO PUEDE CREAR LO QUE NO POSEE EN POTENCIA EL ANIMAL. APOYA ÉSTO DICIENDO QUE LOS ANIMALES (MONOS PRINCIPALMENTE) NO HABLAN POR EL ESCASO DESARROLLO DEL CEREBRO Y POR SUS RELACIONES CON EL MEDIO, "...PERCIBEN EL MUNDO CIRCUNDANTE... CARA A CARA Y NO A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA DE LA COLECTIVIDAD, COMO OCURRE CON EL HOMBRE". (SPIRKIN, 1958, p. 27).

KÖHLER (1925, CITADO POR VYGOTSKI, 1978 p.53). AL IGUAL QUE SPIRKIN, NOS DICE QUE EL ORGANISMO INFRAHUMANO ATIENDE ÚNICAMENTE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS PRESENTES, LO CUAL LO CONVIERTE EN "... EL ESCLAVO DE SU PROPIO CAMPO VISUAL". EN OTRAS PALABRAS CUANDO SE HA ABORDADO EL LENGUAJE EN LOS ANIMALES SE HA LOGRADO QUE RESPONDAN ANTE LA ESTIMULACIÓN FÍSICA, PERO ESTO NO QUIERE DECIR QUE "CONOZCA EL SIGNIFICADO" DE LAS PALABRAS, SU FUNCIÓN SU RELACIÓN, YA QUE AL ENFRENTARNOS AL ÁMBITO DEL LENGUAJE HUMANO, ESTAMOS MAS ALLÁ DE LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS DEBIDO A QUE EL HOMBRE POSEE UNA HISTORIA SOCIO-CULTURAL, LA CUAL HA CREADO SIGNOS -- CONVENIONALES A LOS QUE ÉL RESPONDE. COMO NOS LO DICE VYGOTSKI (1978) UNA FACULTAD ÚNICA DE LOS SERES HUMANOS QUE REPRESENTA UNA NUEVA FORMA DE CONDUCTA ES LA INCORPORACIÓN, CREACIÓN Y -- USO DE ESTÍMULOS ARTIFICIALES O AUTOGENERADOS LLAMADOS SIGNOS, QUE DETERMINAN LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, POR EJEMPLO EL HUMANO PUEDE RECURRIR A MARCAR CON UN CÍRCULO EL DÍA EN EL QUE TENGA QUE REALIZAR ALGO IMPORTANTE, UNA CITA, UNA ENTREVISTA, ETC... PARA RECORDAR LA FECHA EN LA QUE SE LLEVARÁ A CABO ÉSTA, Y ÉSTO NO LO ENCONTRAMOS EN LOS ANIMALES.

RÍBES (1982) PLANTEA EL PROBLEMA DE LAS RESPUESTAS DE AJUSTE AL MEDIO EN EL CASO DE LOS ANIMALES VS EL CASO DE LOS HUMANOS, EN TÉRMINOS DEL TIPO DE CONTINGENCIAS (RELACIONES DE CONDICIONALIDAD ENTRE ELEMENTOS DEL AMBIENTE Y DEL COMPORTAMIENTO, O DE DIFERENTES CONDUCTAS ENTRE SÍ); PARA EL CASO DE LOS ANIMA--

LES SEÑALA LAS CONTINGENCIAS DIRECTAS, DANDO A ENTENDER LA INCIDENCIA QUE LOS ELEMENTOS O DIMENSIONES FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS PRESENTES EN UN MOMENTO DADO TIENEN SOBRE EL COMPORTAMIENTO, SERÍAN SITUACIONES TÍPICAS DE "AQUÍ Y AHORA" DONDE EL ANIMAL SOLO PUEDE "TOMAR EN CUENTA" LA ESTIMULACIÓN QUE OPERA EN ESE MOMENTO (O EN LAPROS TEMPORALES BREVES) Y EN ESA SITUACIÓN, EN OTRAS PALABRAS: NO HAY DESLIGAMIENTO ESPACIO-TEMPORAL. EN ESTA CLASE DE CONTINGENCIAS QUEDAN UBICADOS LOS TRABAJOS DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL.

PARA EL CASO DE LOS HUMANOS CON UN CIERTO NIVEL DE DESARROLLO PLANTEA LAS CONTINGENCIAS SUSTITUTIVAS, INVOLUCRANDO EL DESARROLLO DE SISTEMAS REACTIVOS CONVENCIONALES (CULTURALES), QUE POSIBILITAN UNA RELATIVA INDEPENDENCIA FUNCIONAL DE LAS PROPIEDADES FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS Y DE LAS CONTINGENCIAS CONCRETAS, UN DESLIGAMIENTO ESPACIO-TEMPORAL. LO QUE PERMITE EL DESARROLLO DE LOS VERDADEROS PROCESOS LINGÜÍSTICOS Y SIMBÓLICOS.

EN ESTOS PROCESOS EL SUJETO QUE HABLA O UN PRODUCTO LINGÜÍSTICO DEL MISMO, YA SEAN FIGURAS, LENGUAJE ESCRITO, ETC... CUMPLEN CON LA FUNCIÓN DE PONER EN CONTACTO A UN ESCUCHA CON UN OBJETO Ó EVENTO REAL Y CONCRETO (REFERENCIA), EL ESCUCHA RESPONDE A LA REFERENCIA COMO SUSTITUCIÓN DE ALGO MÁS Y NO EN BASE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS.

EL ESTÍMULO Y LA RESPUESTA SON CONVENCIONALES YA QUE SON SISTEMAS REACTIVOS CREADOS POR EL HOMBRE A TRAVÉS DE SU HISTORIA SOCIAL LO QUE LE PERMITE DESLIGARLOS EN ESPACIO Y TIEMPO.

POR LO EXPUESTO ANTERIORMENTE, LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES EXPERIMENTALES CON ANIMALES NO PUEDEN SER EQUIVALENTES O SER EXTRAPOLADOS AL HUMANO, RECUÉRDESE QUE EN EL CAPÍTULO III EXPUSIMOS ALGUNAS DIFERENCIAS ENTRE EL HOMBRE Y LOS ANIMALES.

EN LA TEORÍA DE LURIA Y VYGOTSKI (EXPUESTA ANTERIORMENTE (CAPÍTULO

LO III INCISO B), DIJIMOS QUE EL LENGUAJE HUMANO ES UN SISTEMA DE CÓDIGOS COMPLEJOS FORMADOS EN EL PROCESO DE LA HISTORIA SOCIAL Y QUE DESIGNAN OBJETOS, CUALIDADES, RELACIONES. CÓDIGOS QUE TIENEN LA FUNCIÓN DE ABSTRAER Y TRANSMITIR LA INFORMACIÓN ADEMÁS DE QUE SON ESENCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO ABSTRACTO. MIEN--TRAS QUE EL LENGUAJE DE LOS ANIMALES, NO DESIGNA COSAS, NI PROPIE--DADES O RELACIONES, SINO QUE EXPRESA UN "ESTADO EMOCIONAL" DEL ANI--MAL QUE NO SE PUEDE CONSIDERAR COMO UNA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO ABSTRACTO.

AHORA BIEN, SI EN EL TRABAJO DE SIDMAN SE TRATA DE UNA RELACIÓN - DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIA, CABRÍA LA PREGUNTA DE - SI ¿EL SUJETO HUMANO EN UN ARREGLO CONDICIONAL DE ESTE TIPO RES--PONDE EN BASE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICO-DIMENSIONALES DE LOS - ESTÍMULOS?; TRATÁNDOSE ENTONCES DE UNA RELACIÓN IGUAL A LAS ENCON--TRADAS CON ORGANISMOS INFRAHUMANOS O SE TRATA DE UN TIPO DE CON--TACTO PSICOLÓGICO DE UNA NATURALEZA DIFERENTE.

COMO RIBES (1981) Y SPIRKIN (1958) PLANTEARON, EL HOMBRE NO SÓLO--RESPONDE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS, SINO --QUE TAMBIÉN RESPONDE A LAS CARACTERÍSTICAS CONVENCIONALES O A PRO--DUCTOS CULTURALES. DE AQUÍ QUE LOS SUJETOS INVOLUCRADOS EN LOS - TRABAJOS DE SIDMAN, POSIBLEMENTE TENGAN UN TIPO DE CONTACTO PSICO--LÓGICO QUE ES DE NATURALEZA DIFERENTE AL DE LOS ANIMALES.

EN EL HUMANO, OTRA MANERA CUALITATIVAMENTE DIFERENTE DE INTERAC--CIÓN CON EL AMBIENTE SEGÚN LURIA (1975) Y VYGOTSKI (1979) SE POSI--BILITA POR EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS, TRANSFORMAN--DO LAS FORMAS MÁS SIMPLES DE CONTACTO CON EL AMBIENTE DE UNA NUE--VA FORMA DE INTERACCIÓN. RECORDEMOS QUE, UN SUJETO LINGÜÍSTICO - ES CAPAZ DE REGULAR SU PROPIO COMPORTAMIENTO CUANDO SE ENFRENTA A TAREAS QUE ASÍ LO REQUIEREN, CREANDO Y UTILIZANDO DE MANERA RU--DIMENTARIA O ELABORADA, SIGNOS AUXILIARES. PUEDE ADEMÁS, SUSTITUIR LINGÜÍS--TICAMENTE EVENTOS O SUCESOS INCLUYENDO SU PROPIA CONDUCTA, LO QUE DÁ LU--GAR A LO QUE SE CONOCE COMO "LENGUAJE PLANIFICADOR" .

EN LOS TRABAJOS DE SIDMAN, NO SE PUEDE SABER LA FUNCIÓN QUE ESTÁN CUMPLIENDO LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DADO EL TIPO DE SUJETOS CON LOS QUE SE TRABAJÓ POR QUE ¿SON LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS LAS QUE EJERCEN EL CONTROL PRIMORDIALMENTE? O ¿EXISTEN ESTÍMULOS QUE HISTÓRICAMENTE HAN LLEGADO A CUMPLIR UNA FUNCIÓN REFERENCIAL, Y QUE EN DETERMINADO MOMENTO SON USADOS EN UNA INTERACCIÓN SUPUESTAMENTE MÁS SIMPLE?.

EN CUANTO AL PAPEL DEL LENGUAJE, LA CONCEPCIÓN QUE MANEJA SIDMAN SE LIMITA A SU PAPEL MEDIADOR EN LAS PRUEBAS DE TRANSFERENCIA CONSIDERÁNDOLO SOLO COMO UN ELEMENTO ADICIONAL DE ESTÍMULO QUE PRODUCE EL SUJETO. SIN PLANTEARSE EL PAPEL QUE JUEGA DENTRO DEL DESARROLLO DEL COMPORTAMIENTO INTELECTUAL, CON LAS RESPECTIVAS TRANSFORMACIONES QUE ÉSTO IMPLICA EN LA CONDUCTA DEL SUJETO, TANTO PARA LAS INTERACCIONES EN UNA TAREA DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIA, COMO PARA OTRAS, ES DECIR: UNA REORGANIZACIÓN DE SU PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD, DE SU ORGANIZACIÓN CONDUCTUAL Y DE SUS PROCESOS INTELECTUALES.

SI PLANTEAMOS COMO CATEGORÍA ANALÍTICA IMPORTANTE, DETERMINAR EL CONTROL DE LA CONDUCTA POR LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS O POR LAS CONVENCIONALES DONDE PARTICIPA EL SUJETO EN LA ACCIÓN DE MANERA ACTIVA, TOMANDO ADEMÁS EN CUENTA SU DESARROLLO ONTOGENÉTICO Y UNA TRANSICIÓN PROGRESIVA EN EL DOMINIO DEL LENGUAJE, VEMOS QUE SIDMAN AL UTILIZAR SUJETOS CON RETARDO EN EL DESARROLLO, DEJA ESE PUNTO OSCURO Y SIN PODERSE DETERMINAR, YA QUE EN LOS NIÑOS CON ESTE TIPO DE PROBLEMAS ES PROBABLE QUE PREDOMINE EN EL CONTROL DE SU CONDUCTA LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS Y RESPONDA MÁS EN BASE A ELLAS, SIN QUE ÉSTO QUIERA DECIR QUE NO SE VEA INFLUENCIADO -- POR LAS CARACTERÍSTICAS CONVENCIONALES Y/O POR EL LENGUAJE REFERENCIAL, COSA QUE EN UN NIÑO NORMAL PUEDE OCURRIR AL REVÉS, ES DECIR: EN DETERMINADA ETAPA DE SU DESARROLLO VA A RESPONDER EN BASE A LAS CARACTERÍSTICAS CONVENCIONALES Y NO PODRÁ REGRE-

SAR A UNA ETAPA ANTERIOR SOLO RESPONDIENDO EN BASE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS.

COMUNMENTE CUANDO SE ENSEÑA A LEER, NOS ENCONTRAMOS ANTE RELACIONES DE ESTÍMULOS ARBITRARIOS COMO LAS DESCRITAS POR SIDMAN, PERO TAMBIÉN CONTAMOS CON SUJETOS LINGÜÍSTICOS, DONDE ES PROBABLE QUE LOS ESTÍMULOS AUDITIVOS Y LAS FIGURAS CUMPLAN CON UNA FUNCIÓN REFERENCIAL, RESPONDIÉNDOSE A ELLOS TAMBIÉN DE MANERA REFERENCIAL, ES DECIR: POR LA INFLUENCIA Y EXPERIENCIA SOCIO-CULTURAL A DETERMINADO OBJETO SE LE DESIGNA DE "X" MANERA Y CUANDO OIMOS EL NOMBRE DE "X" OBJETO, "SABEMOS" DE QUE COSA SE TRATA, SUS CARACTERÍSTICAS, RELACIONES, ETC., SIN QUE TENGA QUE ESTAR PRESENTE EL OBJETO DESIGNADO. ESTO NO SUCEDE CON LAS LETRAS IMPRESAS YA QUE AUNQUE EL NIÑO LAS HAYA VISTO Y/O LAS DISCRIMINE (DIFERENCIAR POR EJEMPLO UNA "A" DE UNA "O", ETC...), NO TIENE AÚN LA FUNCIÓN REFERENCIAL COMO LA ESTIMULACIÓN AUDITIVA, POR QUE NO HA TENIDO NINGÚN ENTRENAMIENTO CON ELLAS, NI SE LES HA ASOCIADO A NINGUNA REFERENCIA. ESTA FUNCIÓN LA ADQUIERE CON EL ENTRENAMIENTO QUE SE LE DA.

HEMOS DICHO QUE EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA CONTAMOS CON UN SUJETO LINGÜÍSTICO, RESULTARÍA IMPORTANTE INDAGAR COMO SE ENFRENTA UN SUJETO DE ESTA CLASE A UNA TAREA DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIA, CUANDO NO EXISTE EN LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS UNA IDENTIFICACIÓN CONVENCIONAL, TENIENDO ENTONCES QUE RESPONDER SOLO EN BASE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, COMPARÁNDOLO CON UN GRUPO CONTROL QUE TENGA UNA RELACIÓN DE ESTÍMULOS DE TIPO CONVENCIONAL. 5

ESTO CONSTITUIRÁ EL OBJETIVO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL. ADEMÁS, TAMBIÉN SE TRATARÁ DE VER LA TRANSFERENCIA, Y LA EJECUCIÓN EN UNA TAREA DE IGUALACIÓN ARBITRARIA.

A. -M. E T O D O

SUJETOS: OCHO NIÑOS (CINCO NIÑAS Y TRES NIÑOS) CUYAS EDADES OSCILAN ENTRE LOS CUATRO Y SEIS AÑOS, QUE NO SUPIERAN LEER, LO CUAL SE EVALUÓ PRESENTÁNDOLES TARJETAS IMPRESAS CON LAS CINCO VOCALES Y OTRAS TRES CON LAS PALABRAS "TE", "SOL" Y "CAMA", SE LE PREGUNTABA AL NIÑO "¿QUÉ DICE AQUÍ?".

LOS OCHO NIÑOS SE DIVIDIERON EN DOS GRUPOS. EN EL GRUPO 1, 4 NIÑAS, DOS DE ELLAS DE 4 AÑOS DE EDAD, UNA DE 5 Y OTRA DE 6 AÑOS. Y EN EL GRUPO 2, UNA NIÑA DE 6 AÑOS Y TRES NIÑOS, UNO DE 5 AÑOS Y DOS DE 4 AÑOS. CON EL GRUPO 1, SE USARON ESTÍMULOS AUDITIVOS Y VISUALES SIN SENTIDO, Y CON EL GRUPO 2 ESTÍMULOS CONVENCIONALES CON SENTIDO.

DADO QUE EL OBJETIVO DEL EXPERIMENTO ES OBSERVAR Y COMPARAR LA EJECUCIÓN QUE SE DA EN UN GRUPO, DONDE LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS NO SON CONVENCIONALES NI FAMILIARES, SE IMPLEMENTÓ EL SIGUIENTE PROCEDIMIENTO O ESTUDIO PILOTO, PARA LA SELECCIÓN DE LOS SUJETOS CONSIDERANDO QUE UN MATERIAL O ESTÍMULO ADECUADO SERÍA AQUEL QUE AL PREGUNTÁRSELE AL NIÑO "¿QUÉ ES? O ¿A QUÉ SE PARECE?", ÉSTE NO LE ASIGNARA NINGÚN REFERENTE, NI LE ENCONTRARA PARECIDO A NADA, LO CUAL PODRÍA GARANTIZAR QUE EN EL CONTROL DE ESTÍMULOS DE LA POSTERIOR TAREA PREDOMINARAN LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS (FORMA, TAMAÑO, ETC...) Y NO ALGÚN CONCEPTO LINGÜÍSTICO-RELACIONADOR ("ESTE, PARECE UNA ESCALERA").

EL PROCEDIMIENTO CONSISTIÓ EN IRLES PRESENTANDO A 30 NIÑOS, CUYAS EDADES OSCILARON ENTRE LOS TRES Y OCHO AÑOS DE EDAD, LOS TRES CONJUNTOS DE ESTÍMULOS - TANTO VISUALES COMO AUDITIVOS QUE SE UTILIZARON PARA EL GRUPO 1, DIBUJOS, SONIDOS Y CUASI-LETRAS (VER SECCIÓN DE MATERIALES MÁS ADELANTE PÁG. 78), SUSTITUYÉNDOSE TODOS AQUELLOS ESTÍMULOS DONDE LOS NIÑOS LE ENCONTRARON PARECIDO A ALGO; RUIDOS O SONIDOS FAMILIARES, OBJETOS CONOCIDOS, ANIMALES, PERSONAS O PARTES DE ELLAS, INSTRUMENTOS MUSICALES, LETRAS, ETC... HASTA ENCONTRAR UN CONJUNTO CONFIABLE DE ESTÍMULOS QUE NO RECIBIERAN NINGÚN NOMBRE.

SIN EMBARGO, CABE MENCIONAR QUE CONFORME LOS NIÑOS FUERON DE MAYOR EDAD, ASIGNARON MÁS REFERENTES ARBITRARIOS A LOS ESTÍMULOS PRESENTADOS; ASÍ POR EJEMPLO: LOS NIÑOS DE TRES AÑOS, NO ASIGNARON UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO A LOS DIBUJOS, NI A LOS SONIDOS, NI A LAS CUASI-LETRAS.

LOS NIÑOS DE CUATRO AÑOS, ASIGNARON Poca REFENCIA CONVENCIONAL ARBITRARIA A LOS SONIDOS, A LOS DIBUJOS Y CUASI-LETRAS. POR EJEMPLO: DE 20 ESTÍMULOS QUE FORMABAN UNO DE LOS TRES CONJUNTOS, ESTOS NIÑOS ASIGNARON UN REFERENTE CONVENCIONAL A TRES DE ELLOS.

LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS, ASIGNARON UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO A LOS SONIDOS, DIBUJOS Y CUASI-LETRAS. TENIENDO QUE, DE 20 ESTÍMULOS QUE FORMABAN UN CONJUNTO LE ASIGNARON, DEL TOTAL SOLO A SIETE UN REFERENTE.

LOS NIÑOS DE SEIS AÑOS, ASIGNARON UN REFERENTE ARBITRARIO A SONIDOS, DIBUJOS Y CUASI-LETRAS. ASÍ, DE 20 ESTÍMULOS DE UNO DE LOS CONJUNTOS, A 11 LE ASIGNARON UN REFERENTE. AUNQUE NO TODOS LOS NIÑOS CUMPLIERON CON ÉSTO, ES DECIR: QUE ALGUNOS NIÑOS TIUVIERON UNA EJECUCIÓN IGUAL O SIMILAR A LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS.

LOS NIÑOS DE SIETE Y OCHO AÑOS, ASIGNARON UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO A SONIDOS, DIBUJOS Y CUASI-LETRAS. POR EJEMPLO: DE 20 SONIDOS, DIBUJOS O CUASI-LETRAS A 15 LE ASIGNARON UN REFERENTE.

DE ACUERDO A LAS OBSERVACIONES INDIVIDUALES Y A LOS RESULTADOS OBTENIDOS, LOS NIÑOS DE TRES AÑOS QUEDARON EXCLUIDOS DE LA INVESTIGACIÓN POR LA DIFICULTAD QUE SE ENCONTRÓ PARA MANTENER SU ATENCIÓN Y PARA MEMORIZAR LA TAREA.

ASÍ MISMO, QUEDARON EXCLUIDOS LOS NIÑOS DE SIETE Y OCHO AÑOS.

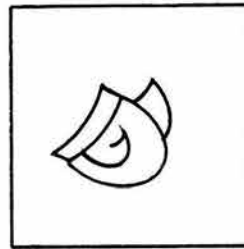
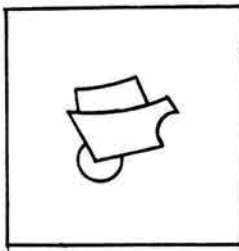
POR LA GRAN ASIGNACIÓN DE REFERENTES CONVENCIONALES QUE HICIERON A LOS DIBUJOS, SONIDOS Y CUASI-LETRAS.

SITUACIÓN EXPERIMENTAL: UN CUARTO DE 3.00 X 3.00 MTS., CON -- UNAMESA Y CUATRO SILLAS; EL MATERIAL SE COLOCABA SOBRE LA MESA, Y EL EXPERIMENTADOR SE ENCONTRABA SENTADO ENFRETE DEL NIÑO.

MATERIALES:

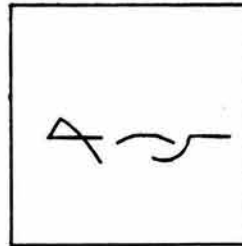
PARA EL GRUPO 1: DOS CONJUNTOS DE 10 ESTÍMULOS VISUALES CADA -- UNO, PRESENTADOS EN TARJETAS BLANCAS DE 10 X 10 CM. EN TINTA -- NEGRA. EL PRIMER CONJUNTO LO CONSTITUYEN 10 DIBUJOS SIN SENTI -- DO UNITARIOS (VER LISTA No. 3 PÁG. 86).

EJEMPLO:



EL SEGUNDO CONJUNTO LO CONSTITUYEN 10 TARJETAS CON TRAZOS SEME -- JANTES A LETRAS CONVENCIONALES QUE LLAMAREMOS CUASI-LETRAS -- (VER LISTA No. 2 PÁG. 85).

EJEMPLO:



ADEMÁS UN CONJUNTO DE DIEZ PATRONES DIFERETES, DE ESTÍMULOS AU -- DITIVOS GRABADOS EN UN CASSETTE. CADA PATRÓN SE COMPONE DE -- COMBINACIONES DE TRES RUIDOS HECHOS CON LA BOCA Y DIVERSOS OB-



JETOS (VER LISTA No. 1 PÁG. 84).

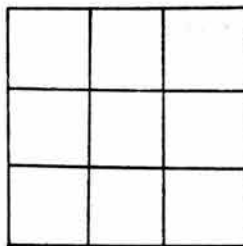
PARA EL GRUPO 2: DOS CONJUNTOS DE DIEZ ESTÍMULOS VISUALES CADA UNO, IMPRESOS EN TARJETAS DE 10 X 10 CM. EL PRIMER CONJUNTO FUÉ DE 10 DIBUJOS FAMILIARES: OSO, PAN, PIÉ, UVA, SOL, ARO, OJO, PEZ, ALA Y UÑA (VER LISTA No. 4 PÁG. 87).

EL SEGUNDO CONJUNTO FUÉ EL NOMBRE ESCRITO (EN LETRAS DE IMPRENTA) DE LOS DIBUJOS DEL PRIMER CONJUNTO (VER LISTA No. 5 PÁG.-- 88).

FINALMENTE LOS ESTÍMULOS AUDITIVOS PRESENTADOS, FUERON LOS NOMBRES CONVENCIONALES DE LOS DIBUJOS USADOS EN EL PRIMER CONJUNTO DE LOS ESTÍMULOS VISUALES, PERO DICHO POR EL EXPERIMENTADOR.

IZT. 1001090

PARA COLOCAR LOS ESTÍMULOS VISUALES, CON AMBOS GRUPOS SE USÓ - UN CUADRO DE PAPEL ILUSTRACIÓN DE 32 X 32 CM. (CUADRO MATRÍZ), DIVIDIDO EN NUEVE CUADROS MÁS PEQUEÑOS (MATRÍZ DE 3 X 3).



UNA GRABADORA, 2 CAMPANAS CHICAS, DULCES Y FICHAS

DISEÑO: SE UTILIZÓ UN PARADIGMA DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIO, EN DONDE NO EXISTE UNA CORRESPONDENCIA FÍSICA ENTRE LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS COMO MUESTRAS Y LOS ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN O ESTÍMULOS SELECCIONADOS. EN ESTE EXPERIMENTO, INICIALMENTE SE ENTRENÓ A LOS NIÑOS EN EL APRENDIZAJE DE DOS CLASES DE RELACIONES AUDITIVO-VISUALES (FASE I Y FASE II), DONDE EL ESTÍMULO MUESTRA ES AUDITIVO Y LOS DE COMPARACIÓN VISUALES. LA DIFERENCIA ENTRE LA FASE I Y LA II ESTÁ, EN QUE HAY -

UN CAMBIO EN LA FASE II DE LA NATURALEZA DE LOS ESTÍMULOS VISUALES QUE PASAN DE SER DIBUJOS UNITARIOS (SIN SENTIDO PARA EL GRUPO 1 Y CON SENTIDO PARA EL GRUPO 2), A CUASI-LETRAS (GRUPO 1) O LETRAS (GRUPO 2); MANTENIÉNDOSE CONSTANTE EL MISMO CONJUNTO DE ESTÍMULOS AUDITIVOS (MUESTRA) PARA CADA GRUPO,

PARA PASAR DE UNA FASE A LA OTRA, SE REQUIRIÓ UN PORCENTAJE MÍNIMO DE 80% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN CUATRO SESIONES CONSECUTIVAS. LA RESPUESTA CORRECTA CONSISTIÓ EN EL SEÑALAMIENTO DE PARTE DEL NIÑO, DEL ESTÍMULO QUE LAS REGLAS HABÍAN ASIGNADO COMO EL "CORRECTO", MISMO QUE SE SELECCIONABA DE ENTRE OCHO POSIBLES, PUESTO QUE SE DEJABA VACÍO EL ESPACIO CENTRAL DEL CUADRO MATRIZ.

DESPUÉS DEL ENTRENAMIENTO EN LAS DOS RELACIONES ANTES DESCRITAS, SE PASÓ A EVALUAR DOS NUEVAS RELACIONES NO ENTRENADAS DE ANTEMANO, UTILIZANDO COMO ESTÍMULOS MUESTRA LOS QUE NUNCA HABÍAN SIDO USADOS COMO TALES, PUES SÓLO HABÍAN FUNGIDO COMO ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN, ES DECIR: UNA CLASE DE ESTÍMULOS VISUALES QUEDA COMO ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN, Y LA OTRA CLASE QUEDA COMO ESTÍMULO MUESTRA Y VICEVERSA, OPERÁNDOSE ASÍ UNA RELACIÓN DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIA SÓLO ENTRE ESTÍMULOS VISUALES, EVALUÁNDOSE DE ESTA MANERA SI EXISTE TRANSFERENCIA A RELACIONES NO ENTRENADAS. AQUÍ, A LA TRANSFERENCIA SE LE DEBERÁ ENTENDER COMO CAMBIOS EN LA CLASE DE RELACIÓN A RELACIONES NO ENTRENADAS O A NUEVAS TAREAS, IGUAL QUE COMO LO CONSIDERÓ SIDMAN EN 1971-74.

LA REPRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DEL DISEÑO QUEDARÍA COMO SIGUE:

| | ESTÍMULO MUESTRA | ESTÍMULO COMPARATIVO |
|------------------|------------------|----------------------|
| FASE I | AUDITIVO A | VISUAL B |
| FASE II | AUDITIVO A | VISUAL C |
| TRANSFERENCIA I | VISUAL C | VISUAL B |
| TRANSFERENCIA II | VISUAL B | VISUAL C |

LAS CONDICIONES PARTICULARES MANEJADAS PARA CADA GRUPO, QUEDAN DESCRITAS EN LAS DOS PÁGINAS SIGUIENTES (81 - 82), DONDE QUEDA EXPLÍCITA LA PRINCIPAL VARIABLE MANEJADA QUE ES EL CARÁCTER LINGÜÍSTICO CONVENCIONAL, CONTRA LA AUSENCIA DEL MISMO EN LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS.

CABE ACLARAR QUE AL TÉRMINO DE LA FASE I, SE REALIZABA UN SONDEO (A) CON EL FIN DE EVALUAR SI SE MANTENÍA EL APRENDIZAJE PREVIO Y SI HABÍA SIDO UN ENTRENAMIENTO SUFICIENTE PARA PRODUCIR LA TRANSFERENCIA A LAS RESTANTES RELACIONES (FASE II, TRANSFERENCIA I Y II). Y AL TÉRMINO DE LA FASE II SE HACÍA UN SEGUNDO SONDEO (B), PARA EVALUAR SI AÚN SE MANTENÍA EL APRENDIZAJE DE LAS DOS RELACIONES PREVIAMENTE ENTRENADAS Y LA EVALUACIÓN DE LAS NO ENTRENADAS (TRANSFERENCIA I Y II) CONSTITUYEN PROPIAMENTE LAS FASES DE TRANSFERENCIA.

SE TUVO ESPECIAL CUIDADO EN REGISTRAR LAS POSIBLES VERBALIZACIONES Y LA CLASE DE ÉSTAS, QUE HICIERAN LOS NIÑOS DURANTE EL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LAS CUATRO RELACIONES, PUES PODÍAN LLEGAR A DESEMPEÑAR UNA FUNCIÓN IMPORTANTE PARA LA EJECUCIÓN.

T A B L A I
Condiciones Experimentales Grupo I

| Condiciones | Estímulo Muestra | Estímulo Comparativo |
|------------------|--|--------------------------------|
| FASE-I | Sonido sin sentido (auditivo) | Dibujo sin sentido (visual) |
| SONDEO-A | FASE-I FASE-II TRANSFERENCIA-I TRANSFERENCIA-II | |
| FASE-II | Sonido sin sentido (auditivo) | Cuasi-letras (visual) |
| SONDEO-B | FASE-I FASE-II | |
| TRANSFERENCIA-I | Cuasi-letras (visuales) | Dibujo sin sentido (visual) |
| TRANSFERENCIA-II | Dibujo sin sentido (visual) | Cuasi-letras (visual) |

Representación esquemática de la secuencia de las diferentes condiciones experimentales para el Grupo I

T A B L A II
Condiciones Experimentales Grupo 2

| Condiciones | Estímulo Muestra | Estímulo Comparativo |
|------------------|--|----------------------------------|
| FASE-I | Palabra oral (auditivo) | Dibujo del Referente (visual) |
| SONDEO-A | FASE-I FASE-II TRANSFERENCIA-I TRANSFERENCIA-II | |
| FASE-II | Palabra oral (auditivo) | Palabra escrita (visual) |
| SONDEO-B | FASE-I FASE-II | |
| TRANSFERENCIA-I | Palabra escrita (visual) | Dibujo del Referente (visual) |
| TRANSFERENCIA-II | Dibujo del Referente (visual) | Palabra escrita (visual) |

Representación esquemática de la secuencia de las diferentes condiciones experimentales para el Grupo 2

Lista 1

Palillero
 Agitador en mesa
 Cerrar libro

Pasar el dedo en la boca
 Tirar habas
 Pegar platos (uno con otro)

Soplar en botella
 Liga y agitador
 Cinta métrica metálica

Zapatazo
 Pegar vidrio con uñas
 Soltar llaves en mesa

Dedo en boca botella
 Cubiertos en cajón
 Sonido boca (beso)

Sonido boca (clock)
 Sonido boca (canguro)
 Aplauso

Soltar cuchara en charola
 Ruido del radio
 Tijeretazos

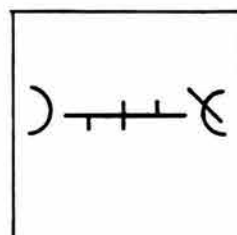
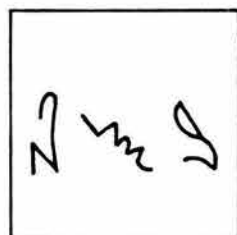
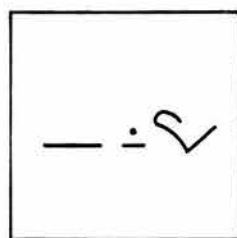
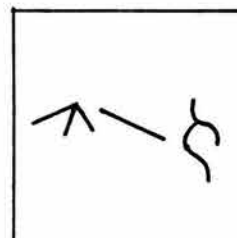
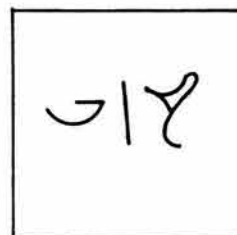
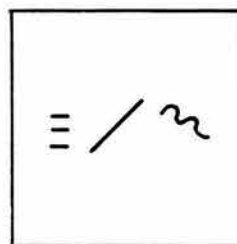
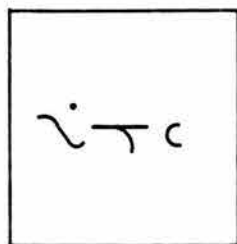
Sonido de la T.V.
 (sin transmisión)
 Meter llaves en cerradura
 Matamoscas

Apagador
 Dar vueltas a la llave
 del ropero
 Soplar con popote en
 vaso con agua

Cuadernazo en ropero
 Prender un cerillo
 Cerrar la puerta

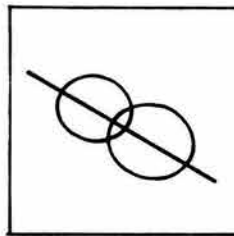
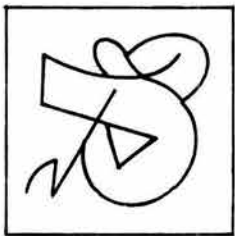
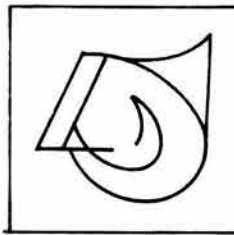
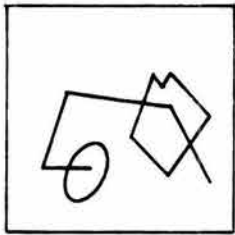
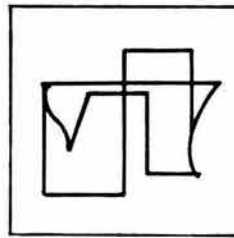
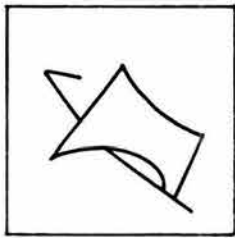
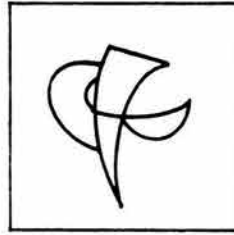
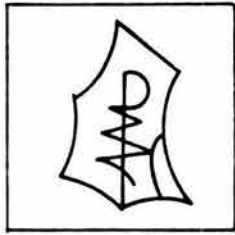
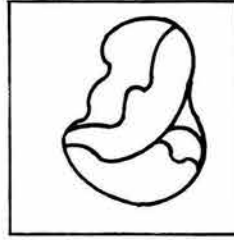
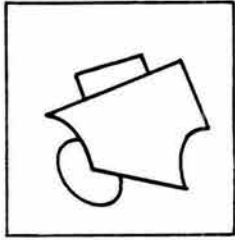
Patrones diferentes de estímulos auditivos.

Lista 2



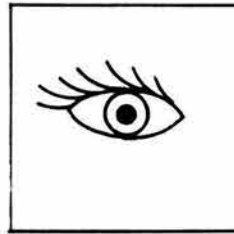
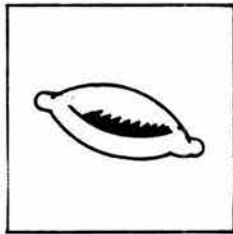
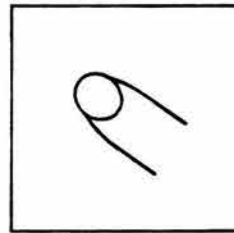
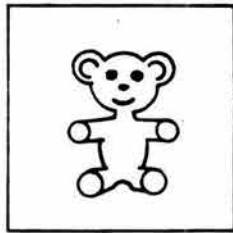
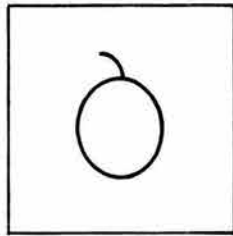
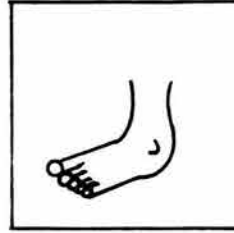
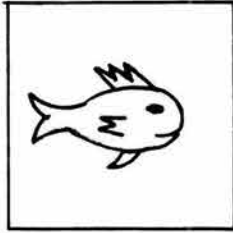
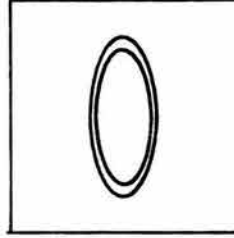
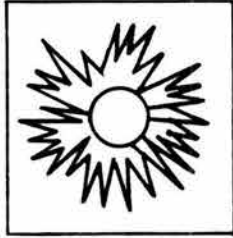
Trazos semejantes a letras convencionales
denominados cuasi-letras

Lista 3



Dibujos sin sentido unitarios

Lista 4



Dibujos familiares

Lista 5

sol

aro

pez

pie

uva

ala

oso

uña

pan

ojo

Palabras impresas

B.- PROCEDIMIENTO.ENTRENAMIENTO I:

SE REALIZÓ PRIMERO UN ENTRENAMIENTO (I) INDIVIDUAL CON LOS NIÑOS DE AMBOS GRUPOS, CON EL FIN DE ESTABLECER EL REPERTORIO DE ENTRADA SIMILAR AL QUE ESTABLECIÓ SIDMAN (1971) EN SU TRABAJO, Y PARA FAMILIARIZAR A LOS SUJETOS CON LOS ESTÍMULOS Y EL MATERIAL UTILIZADOS,

PARA QUE LOS NIÑOS APRENDIERAN LAS 10 RELACIONES DE ESTÍMULOS - A - B (SONIDOS Y DIBUJO SIN SENTIDO PARA EL GRUPO 1 Y CON SENTIDO PARA EL GRUPO 2), SE COMENZÓ DANDO LA SIGUIENTE INSTRUCCIÓN: PARA EL GRUPO 1, "VAMOS A JUGAR CON UNOS SONIDOS Y UNOS DIBUJOS, FIJATE BIEN, ESTE SONIDO CORRESPONDE A ESTE DIBUJO", SE CONECTABA LA GRABADORA Y SE LE PRESENTABA UNA DE LAS TARJETAS CON UN DIBUJO UNITARIO, PARA EL GRUPO 2, "VAMOS A JUGAR, VOY A DECIR UN NOMBRE Y TE VOY A ENSEÑAR SU DIBUJO, TE LO TIENES QUE APRENDER, FIJATE BIEN, ÉSTE SE LLAMA...", DICIENDO SU NOMBRE ORALMENTE Y MOSTRANDO EL DIBUJO DEL REFERENTE,

ÁL MOMENTO DE OIR EL SONIDO EN LA GRABADORA (O DECIR EL NOMBRE ORALMENTE), SE LE MOSTRABA SU DIBUJO CORRESPONDIENTE TODO EL TIEMPO QUE DURABA EL SONIDO (APROXIMADAMENTE 3 SEGS.), DESPUÉS SE VOLTEABA LA TARJETA BOCA ABAJO SOBRE LA MESA ESPERANDO DOS SEGUNDOS, ÁL OIR DE NUEVO EL MISMO SONIDO (O DECIR LA PALABRA), SE LE MOSTRABA NUEVAMENTE LA MISMA TARJETA, ÉSTO SE REPETÍA HASTA COMPLETAR CINCO PRESENTACIONES CONSECUTIVAS, UNA VEZ TERMINADO ÉSTO, SE COLOCABA LA TARJETA EN LA MESA FRENTE AL NIÑO Y SE LE PRESENTABA EL SIGUIENTE SONIDO CON SU DIBUJO CORRESPONDIENTE APAREÁNDOSELOS DE LA MISMA MANERA QUE EL PRIMERO HASTA PRESENTAR TRES RELACIONES, SI NO SE HACÍA CINCO VECES UN APAREAMIENTO, NO SE PASABA A PROBAR, SE CONTINUABA APAREANDO, PERO SI YA SE HABÍAN HECHO LOS CINCO APAREAMIENTOS, CON LAS TRES RELACIONES (ESTÍMULO AUDITIVO-ESTÍMULO VISUAL, A - B), SE PROBABA SI SE HABÍA APRENDIDO ESTAS RELACIONES.

CIONES ARBITRARIAS, PONIÉNDOLE CUALQUIERA DE LOS SONIDOS APAREADOS A ELLAS, Y EL NIÑO TENÍA LA OPORTUNIDAD DE SEÑALAR EL DIBUJO CORRESPONDIENTE AL SONIDO PRESENTADO (OPORTUNIDAD DE EJECUCIÓN). PARA ÉSTO, SE LE DABA LA SIGUIENTE INSTRUCCIÓN: PARA EL GRUPO "1", "¿YA TE LA SABES?, SEÑÁLAME EL DIBUJO QUE TIENE ESTE SONIDO". (PARA EL GRUPO 2, " SEÑÁLAME EL...").

ANTES DE PROBAR CADA RELACIÓN, EL EXPERIMENTADOR CAMBIABA DE POSICIÓN LOS ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN PARA EVITAR QUE LO QUE CONTROLARA LA RESPUESTA DEL NIÑO FUERA LA COLOCACIÓN QUE SE LES DIÓ AL APAREÁRSELOS.

SI NO SEÑALABA CORRECTAMENTE, SE LE DECÍA AL NIÑO: "COMO TE EQUIVOCASTE, NO TE GANASTE DULCE".

CUANDO EL ERROR ERA CON EL ÚLTIMO PAR ENTRENADO, SE REPETÍAN LOS CINCO APAREAMIENTOS CON DICHO PAR. PERO SI EL ERROR ERA CON ALGÚN OTRO PAR, SE REALIZABA UN "RECORDATORIO A CRITERIO DEL EXPERIMENTADOR DE LOS APAREAMIENTOS PREVIOS".

CABE ACLARAR QUE EN EL GRUPO 1, DEBIDO A LA NATURALEZA DE LA ESTIMULACIÓN, A LOS SUJETOS SE LES DIFICULTÓ APRENDERSE LAS RELACIONES Y SE TUVO QUE MULTIPLICAR EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS, Y EL CRITERIO QUE MARCÓ CUANDO SE SUSPENDÍA EL NÚMERO DE RELACIONES ENTRENADAS Y LAS OPORTUNIDADES DE EJECUCIÓN (QUE ES LA SITUACIÓN QUE PERMITE AVERIGUAR SI EL SUJETO SELECCIONA O "IDENTIFICA" LOS ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN CORRECTOS, INDEPENDIENTEMENTE DEL NÚMERO DE ESTÍMULOS QUE SE ENCUENTREN EN LA MATRÍZ, E INDEPENDIENTEMENTE DE SU COMPLEJIDAD CUANTITATIVA), LA DETERMINÓ EL PROPIO SUJETO PORQUE SE DIERON CASOS DE ABURRIMIENTO, PUES LOS PEQUEÑOS YA NO QUERÍAN "JUGAR". ÉSTO SE VIÓ CLARAMENTE CUANDO LOS NIÑOS COMENZARON A DAR RESPUESTAS COLATERALES, DEBIDO AL GRAN NÚMERO DE RELACIONES ENTRENADAS Y POR CONSIGUIENTE MAYOR DURACIÓN DE LAS SESIONES. ALGUNAS DE LAS RESPUESTAS COLATERALES FUERON: "¿YA VAMOS A ACABAR?, ¿ME VAS A

LLEVAR A LOS JUEGOS?, ¿YA ES LA ÚLTIMA?". CUANDO ÉSTO SUCEDÍA, SE SUSPENDÍA LA SESIÓN Y SE CONTINUABA POSTERIORMENTE. MIEN---
TRAS NO SE PRESENTARAN ESTAS RESPUESTAS COLATERALES, SE PROBA--
BAN LAS RELACIONES EN LA MATRÍZ.

CUANDO SEÑALABA CORRECTAMENTE "X" NÚMERO DE VECES LOS ESTÍMULOS
PROBADOS (VARIABLE PARA CADA GRUPO, PUES DEPENDIÓ DE LA EJECU--
CIÓN DEL SUJETO), SE LE REFORZABA CONTINGENTEMENTE CON UN DULCE.

SI NO SE HABÍAN AGOTADO LOS 10 PARES A - B, SE PASABA A HACER -
OTRAS CINCO VECES UN APAREAMIENTO CON UNA NUEVA RELACIÓN.

SI YA SE HABÍAN AGOTADO LOS 10 PARES, SE CONCLUÍA CON EL ENTRENA
MIENTO Y SE PASABA A LA FASE I.

FASE I:

EN ESTA FASE, CADA SESIÓN CONSISTÍA EN LA PRESENTACIÓN SUCESIVA
DE LOS 10 ESTÍMULOS MUESTRA AUDITIVOS AL AZAR (SIN REPOSICIÓN).
ANTE CADA PRESENTACIÓN, EL NIÑO SEÑALABA UNO DE LOS OCHO ESTÍMU
LOS DE COMPARACIÓN POSIBLES QUE SE HALLABAN EN LA MATRÍZ. EL EX
PERIMENTADOR PRESENTABA EL ESTÍMULO MUESTRA DURANTE 3 SEGS., CAM
BIANDO LA POSICIÓN DE LOS ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN EN LA MATRÍZ,
ANTES DE HACER LA SIGUIENTE PRESENTACIÓN.

SI EL NIÑO RESPONDÍA CORRECTAMENTE, SE LE SONABA UNA CAMPANA Y
SE LE REFORZABA INMEDIATAMENTE DÁNDOLE UN DULCE Y UNA FICHA - -
(QUE PODÍA CANJEARSE POR MÁS DULCES AL FINALIZAR LAS CUATRO SE-
SIONES DIARIAS QUE SE TRABAJABAN CON CADA NIÑO), Y 1,5 SEGS. --
DESPUÉS, SE LE PRESENTABA UN NUEVO ESTÍMULO MUESTRA.

SI SU RESPUESTA ERA INCORRECTA, SE LE PRESENTABA EL MISMO ESTÍ-
MULO MUESTRA, DÁNDOLE LA OPORTUNIDAD DE RESPONDER HASTA QUE LO HACÍA
CORRECTAMENTE, ENTONCES SÓLO SE LE SONABA LA CAMPANA, PERO NO-
SE LE DABA NI EL DULCE, NI LA FICHA, Y 1,5 SEGS. DESPUÉS SE HACÍA

UNA NUEVA PRESENTACIÓN.

SE LLEVÓ A CABO EL NÚMERO SUFICIENTE DE SESIONES HASTA QUE EN EL TRANSCURSO DE CUATRO SESIONES CONSECUTIVAS (40 PRESENTACIONES DE ESTÍMULOS MUESTRA), EL SUJETO ALCANZARA UN MÍNIMO DE 80% DE SELECCIONES CORRECTAS (32). UNA VEZ OBTENIDO ESTE CRITERIO, SE PASABA AL SONDEO "A".

SI NO OBTENÍA ESTE PORCENTAJE SE RE-ENTRENABA EN AQUELLAS RELACIONES DONDE HABÍA ERRADO, DE LA MISMA MANERA DESCRITA EN EL ENTRENAMIENTO, HASTA QUE OBTENÍA EL CRITERIO DE RESPUESTAS CORRECTAS EN LA FASE I, PARA PASAR AL SONDEO A.

SONDEO A:

ESTE SE REALIZÓ, PARA VER SI AÚN SE MANTENÍA LA EJECUCIÓN EN LA RELACIÓN A - B, Y SI SE PRESENTABA EL APRENDIZAJE DE LAS RELACIONES RESTANTES A - C, C - B Y B - C.

EN EL CASO DE LAS RELACIONES A - B, FASE I (SONIDO Y DIBUJO SIN SENTIDO PARA EL GRUPO 1, Y SONIDO Y DIBUJO CON SENTIDO PARA EL GRUPO 2) Y A - C, FASE II (SONIDO SIN SENTIDO Y CUASI-LETRAS PARA EL GRUPO 1, Y PALABRA ORAL-PALABRA ESCRITA PARA EL GRUPO 2), EL EXPERIMENTADOR PRESENTABA EL ESTÍMULO MUESTRA AL AZAR, CONECTANDO LA GRABADORA (O DICIENDO LA PALABRA ORALMENTE EN EL CASO DEL GRUPO 2), Y EL NIÑO SEÑALABA EL ESTÍMULO DE COMPARACIÓN QUE CORRESPONDÍA AL MUESTRA, DE ENTRE OCHO COLOCADOS EN LA MATRÍZ. A CADA RESPUESTA DEL NIÑO, FUESE CORRECTA O INCORRECTA, TRES SEGUNDOS DESPUÉS SE LE PRESENTABA EL SIGUIENTE SONIDO HASTA COMPLETAR LAS 10 REPRESENTACIONES, PRIMERO DE LAS RELACIONES A - B, Y DESPUÉS LAS 10 RELACIONES A - C. NO HABÍA CONTINGENCIAS Y SI SU RESPUESTA ERA INCORRECTA, NO TENÍA LA OPORTUNIDAD DE RESPONDER OTRA VEZ.

PARA LAS RELACIONES C - B, TRANSFERENCIA I (EN EL GRUPO 1, CUASI-LETRAS Y DIBUJO SIN SENTIDO, Y EN EL GRUPO 2, PALABRAS ESCRITAS

DIBUJO DEL REFERENTE), Y LAS RELACIONES B - C, TRANSFERENCIA II (LA MISMA RELACIÓN C - B DE CADA GRUPO PERO INVERTIDA); EL EXPERIMENTADOR PRESENTABA AL AZAR EL ESTÍMULO MUESTRA, EN EL CUADRO CENTRAL DE UNA DE LAS MATRICES, Y EL NIÑO SEÑALABA AL ESTÍMULO DE COMPARACIÓN CORRESPONDIENTE AL MUESTRA DE ENTRE OCHO COLOCADOS EN LA OTRA MATRÍZ. A CADA UNA DE LAS RESPUESTAS DEL NIÑO, FUESEN CORRECTAS O INCORRECTAS, 1.5 SEGS. DESPUÉS SE LE HACÍA UNA NUEVA PRESENTACIÓN HASTA COMPLETAR LAS 10 RELACIONES C - B Y LAS 10 RELACIONES B - C. EN ESTAS ÚLTIMAS, TAMPOCO HABÍA CONTINGENCIAS PROGRAMADAS.

ESTAS OPERACIONES SE REALIZARON DURANTE TRES DÍAS CONSECUTIVOS. AL TÉRMINO DE LOS CUALES SE PASABA A LA FASE II.

LA ESQUEMATIZACIÓN DE ÉSTE SONDEO SE PRESENTA A CONTINUACIÓN:

| | | | | | | | | | |
|------------|-------|---|---------------------|---|-----------|---|---------------------|---|-------------|
| | A - B | - | 10 | - | 10 | - | 10 | = | Σ 30 |
| | A - C | - | 10 | - | 10 | - | 10 | = | 30 |
| RELACIONES | C - B | - | 10 | - | 10 | - | 10 | = | 30 |
| | B - C | - | <u>10</u> | - | <u>10</u> | - | <u>10</u> | = | <u>30</u> |
| | | | 40 | | 40 | | 40 | | 120 |
| | | | 1 ^{ER} DÍA | | 2° DÍA | | 3 ^{ER} DÍA | | |

ENTRENAMIENTO II:

SE REALIZÓ OTRO ENTRENAMIENTO (II) SIMILAR AL DESCRITO ANTERIORMENTE, PERO CON LA DIFERENCIA DE QUE AQUÍ EN VEZ DE UTILIZAR DIBUJOS CON Y SIN SENTIDO, SE USARON CUASI-LETRAS PARA EL GRUPO 1 Y PALABRAS ESCRITAS PARA EL GRUPO 2.- MANTENIÉNDOSE CONSTANTE - EN CADA GRUPO EL ESTÍMULO MUESTRA (AUDITIVO) EMPLEADO EN LA FASE I. EL PROPÓSITO DE ESTE ENTRENAMIENTO FUE EL DE ENTRENAR A LOS NIÑOS EN EL APRENDIZAJE DE UNA NUEVA RELACIÓN, LA A - C. (VER TABLA ESQUEMATICA EN PAG. 80.)

SE LES DABA LA SIGUIENTE INSTRUCCIÓN: "VAMOS A JUGAR CON LOS MISMOS SONIDOS (PALABRAS PARA EL GRUPO 2), PERO AHORA CORRESPONDEN

A ESTOS SÍMBOLOS (LETRAS PARA EL GRUPO 2). FIJATE BIEN, ESTE SONIDO PERTENECE A ESTE SÍMBOLO". AL OIR EL SONIDO, SE LE PRESENTABA UNA DE LAS CUASI-LETRAS (PALABRAS ESCRITAS PARA EL GRUPO 2). Y CUANDO SE PROBABAN LAS RELACIONES, LA INSTRUCCIÓN PARA EL GRUPO 1, FUE LA MISMA QUE EN EL ENTRENAMIENTO I, SÓLO SE CAMBIO - - "DIBUJO" POR "SÍMBOLO" Y PARA EL GRUPO 2 FUE "SEÑALAME DONDE DICE...".

EL PROCEDIMIENTO Y LAS CONTINGENCIAS FUERON IGUALES A LAS DESCRITAS EN EL ENTRENAMIENTO I.

FASE II:

EN LA FASE II, SE TRABAJÓ CON LOS 10 PARES DE ESTÍMULOS APRENDIDOS EN EL ENTRENAMIENTO II, EN ARREGLOS AL AZAR CON UN PROCEDIMIENTO DE IGUALACIÓN ARBITRARIA, COMO SE DESCRIBIÓ EN LA FASE I, CON LAS MISMAS CONTINGENCIAS, RE-ENTRENAMIENTOS, CRITERIOS Y FORMA DE APLICACIÓN PARA PASAR AL SONDEO B.

SONDEO B:

ESTE SONDEO SE REALIZÓ EXCLUSIVAMENTE PARA VERIFICAR SI SE MANTENÍA LO APRENDIDO EN LAS FASES I Y II, TANTO PARA EL GRUPO I, COMO PARA EL GRUPO 2 (RELACIONES A - B; A - C).

ESTE CONSISTIÓ EN PRESENTARLE AL NIÑO NUEVAMENTE LAS 10 RELACIONES A - B Y LAS 10 RELACIONES A - C COMO SE DESCRIBIÓ EN EL SONDEO A PARA CADA GRUPO, TRES DÍAS CONSECUTIVOS CON CADA NIÑO. Y SE EVALUÓ LA TRANSFERENCIA A DOS NUEVAS RELACIONES NO ENTRENADAS, LA C - B, TRANSFERENCIA I, Y LA B - C, TRANSFERENCIA II.

TRANSFERENCIA I:

ESTA CONSISTIÓ EN EVALUAR LA TRANSFERENCIA A REPERTORIOS NO ENTRENADOS DE ANTEMANO. EN EL CASO DEL GRUPO 1, DE CUASI-LETRAS A DIBUJOS SIN SENTIDO, Y PARA EL GRUPO 2, DE PALABRAS ESCRITAS A -

DIBUJO DEL REFERENTE. OPERÁNDOSE UNA RELACIÓN DE DISCRIMINACIÓN CONDICIONAL ARBITRARIA, SOLO ENTRE ESTÍMULOS VISUALES, -- EVALUÁNDOSE DE ESTA MANERA SI EXISTÍA TRANSFERENCIA A LAS RELACIONES NO ENTRENADAS C - B.

LA PRESENTACIÓN DE ÉSTA NUEVA RELACIÓN FUE COMO SIGUE:

EL EXPERIMENTADOR PRESENTABA EL ESTÍMULO MUESTRA EN EL CUADRO CENTRAL DE UNA DE LAS MATRICES. EL NIÑO TENÍA QUE SEÑALAR DE OCHO ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN QUE ESTABAN COLOCADOS EN LA OTRA MATRÍZ, EL QUE CORRESPONDIERA AL MUESTRA. INDEPENDIEMENTE DE SI LA RESPUESTA DEL NIÑO ERA CORRECTA O INCORRECTA (PUES NO HABÍA CONTINGENCIAS PROGRAMADAS), 1.5 SEGS. DESPUÉS, SE LE HACÍA UNA NUEVA PRESENTACIÓN, HASTA TERMINAR CON LAS 10 RELACIONES C - B. ESTO SE REALIZÓ DURANTE TRES DÍAS CONSECUTIVOS.

RELACIÓN C - B - 10 - 10 - 10 = 30
 1^{ER} DÍA 2^º DÍA 3^{ER} DÍA

TRANSFERENCIA II:

SE HIZO LO MISMO QUE EN LA TRANSFERENCIA I, SOLO QUE AQUÍ SE - INVIRTIÓ LA RELACIÓN QUE SE LES PRESENTÓ (PARA EL GRUPO 1, FUE DE DIBUJOS SIN SENTIDO A CUASI-LETRAS, Y EN EL CASO DEL GRUPO 2, DE DIBUJOS DEL REFERENTE A PALABRAS ESCRITAS), EVALUÁNDOSE - ASÍ SI EXISTÍA LA TRANSFERENCIA A LA RELACIÓN B - C. TAMPOCO HUBO CONTINGENCIAS Y TAMBIÉN SE LLEVÓ A CABO DURANTE TRES DÍAS.

CABE ACLARAR QUE EN TODO EL EXPERIMENTO, SE ANOTABA LA HORA DE INICIO Y DE TÉRMINO DE CADA SESIÓN POR NIÑO EN AMBOS GRUPOS.

C.- R E S U L T A D O S

POR LO QUE RESPECTA AL ENTRENAMIENTO I, OCURRIÓ UNA DIFERENCIA NOTABLE ENTRE AMBOS GRUPOS EN CUANTO AL NÚMERO DE SESIONES. EN EL GRUPO 1 (QUE ES EL GRUPO QUE UTILIZA ESTÍMULOS SIN SENTIDO), TUVO UN NÚMERO DE SESIONES DE 40 EN PROMEDIO PARA APRENDER LAS 10 RELACIONES. AUNQUE CABE ACLARAR QUE EN ESTE GRUPO LA DISTRIBUCIÓN FUE BIMODAL, DOS SUJETOS TUVIERON ALREDEDOR DE 16 SESIONES Y LOS OTROS DOS ALREDEDOR DE 66. MIENTRAS QUE EL GRUPO 2 - (QUE ES EL GRUPO QUE UTILIZÓ ESTÍMULOS CONVENCIONALES) NO NECESITÓ ENTRENAMIENTO DEBIDO A QUE LOS NIÑOS YA CONOCÍAN LOS ESTÍMULOS, PUES AL MOMENTO DE MOSTRARLES EL DIBUJO Y ANTES DE QUE EL EXPERIMENTADOR PUDIERA APAREÁRSELOS CON EL NOMBRE CORRESPONDIENTE, EL NIÑO LOS NOMBRÓ, POR LO QUE NO TUVIERON QUE APRENDERSE LAS 10 RELACIONES, YA SE LAS SABÍAN.

ES IMPORTANTE TOMAR OTROS ÍNDICES CUALITATIVOS DE LA DIFERENCIA ENTRE LOS DOS GRUPOS, PORQUE SI SE TOMAN LOS DATOS GLOBALES DEL NÚMERO DE SESIONES, SE OCULTAN DATOS IMPORTANTES Y SIGNIFICATIVOS COMO: PRIMERO, LAS SESIONES DEL GRUPO 1 SE ESTARÍAN COMPARANDO CONTRA CERO SESIONES DEL GRUPO 2, Y ESTO NO MOSTRARÍA LAS DIFERENCIAS QUE HUBO DE UN GRUPO A OTRO, Y SEGUNDO EN EL GRUPO 1 EL DATO PROMEDIO DE 40 SESIONES QUE TARDARON LOS SUJETOS PARA APRENDERSE LAS 10 RELACIONES, NO NOS APORTARÍA DATOS SOBRE LA EJECUCIÓN INDIVIDUAL DE LOS NIÑOS, NI LO QUE SUCEDIÓ A LO LARGO DE CADA SESIÓN.

POR OTRA PARTE, LOS GRUPOS 1 Y 2 EN EL ENTRENAMIENTO I NO SON EQUIVALENTES CON RESPECTO A LA DURACIÓN DE LAS SESIONES, YA QUE EN EL GRUPO 1, EL PROPIO SUJETO FUE EL QUE DETERMINÓ CUANDO SE SUSPENDÍAN LAS SESIONES DEBIDO A LOS CASOS DE ABURRIMIENTO QUE SE PRESENTARON Y EXPUSIERON ANTERIORMENTE, Y QUE EN EL GRUPO 2 NO SE DIERON.

DE LO ANTERIOR SE PUEDE DEDUCIR, QUE LAS SESIONES NO DURARON LO

MISMO EN AMBOS GRUPOS. PUES UN DÍA DE TRABAJO QUE ESTABA DEFINIDO POR CUATRO SESIONES PARA CADA NIÑO, TERMINÓ EN 10 MINUTOS EN PROMEDIO EN EL GRUPO 2, Y EN EL GRUPO 1 TERMINÓ EN 16 MINUTOS EN PROMEDIO, EN LAS MISMAS CUATRO SESIONES. DE AHÍ QUE, SI LA COMPRACIÓN SE HACE TAMBIÉN EN ESTOS TÉRMINOS, ESTAMOS MINIMIZANDO LAS DIFERENCIAS.

ENTONCES, PARA PODER CUANTIFICAR ADECUADAMENTE LAS DIFERENCIAS ENTRE AMBOS GRUPOS, ES NECESARIO E IMPORTANTE TOMAR UN DATO QUE SEA MÁ SENSIBLE A LA MAGNITUD DE ESTAS DIFERENCIAS. DE AQUÍ - QUE SE TOMEN DOS ÍNDICES IMPORTANTES COMO MEDIDAS: EL NÚMERO - DE APAREAMIENTOS TOTALES, REQUERIDO PARA APRENDER LAS 10 RELACIONES Y LA SUMA DE TIEMPO DE LAS SESIONES.

COMO DATO COMPLEMENTARIO, SE UTILIZARON LOS RECORDATORIOS Y REAPAREAMIENTOS NECESARIOS PARA ALCANZAR EL CRITERIO ESTABLECIDO PARA CAMBIAR DE FASE. Y PARA LOS SONDEOS LA MEDIDA FUE EL PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS.

RESULTADOS ENTRENAMIENTO I.

EN CUANTO AL NÚMERO DE APAREAMIENTOS QUE ES EL PRIMER ÍNDICE PARA CUANTIFICAR LOS RESULTADOS EN EL ENTRENAMIENTO I, EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS REQUERIDO EN EL GRUPO 1 PARA APRENDERSE LA RELACIÓN DE LOS ESTÍMULOS A - B FUE MUY ALTO, TUVO EN PROMEDIO -- 2072 APAREAMIENTOS POR LOS CUATRO SUJETOS (RECUÉRDESE QUE QUIEN DETERMINÓ CUANDO SE SUSPENDÍAN LAS SESIONES FUE EL PROPIO SUJETO). EN CAMBIO EN EL GRUPO 2 NO HUBO APAREAMIENTOS POR LAS RAZONES QUE SE DIERON AL PRINCIPIO.

EL TIEMPO QUE INVIRTIÓ EL GRUPO 1 PARA APRENDERSE LAS 10 RELACIONES A - B FUE EN PROMEDIO DE 133 MINUTOS, CONSERVÁNDOSE TAMBIÉN LA DISTRIBUCIÓN BIMODAL, DOS SUJETOS HICIERON UN TIEMPO ALREDEDOR DE 220 MINUTOS, MIENTRAS QUE LOS OTROS DOS TUVIERON ALREDEDOR DE 43 MINUTOS.

ESTE ÍNDICE DE TIEMPO NO SE PUEDE COMPARAR CON EL DEL GRUPO 2, PORQUE ÉSTE NO TUVO QUE APRENDERSE NINGUNA RELACIÓN Y POR CONSIGUIENTE SU TIEMPO FUE IGUAL A CERO.

RESULTADOS FASE I.

RESPECTO A LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA FASE I, EL PROMEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS DEL GRUPO 1 FUE 83.65% Y EL DEL GRUPO 2, FUE DE 95.08%. EL PORCENTAJE OBTENIDO DEL GRUPO 2, FUE MEJOR EN UN 12.03% QUE EL OBTENIDO POR EL GRUPO 1 (VER DATOS INDIVIDUALES EN TABLAS 3 Y 4, PÁGINAS 112 Y 113).

EN ESTA FASE TENEMOS ADEMÁS QUE EL GRUPO 1 REQUIRIÓ EN PROMEDIO 145 RECORDATORIOS DE LA RELACIÓN DE LOS ESTÍMULOS QUE NO SE APRENDIERON. MIENTRAS QUE EN EL GRUPO 2 NO SE REQUIRIERON RECORDATORIOS.

DENTRO DEL ÍNDICE DE TIEMPO, TENEMOS QUE: EL TIEMPO QUE INVIRTIÓ EL GRUPO 2 PARA PROBARLES LAS RELACIONES EN LA FASE I FUE SÓLO UN 8.33% DEL TIEMPO TOTAL QUE SE REQUIRIÓ PARA QUE LO APRENDIERA Y SE LE PROBARA AL GRUPO 1 EN EL ENTRENAMIENTO Y FASE I. EL GRUPO 2 HIZO 18.5 MINUTOS EN PROMEDIO, MIENTRAS QUE EL GRUPO 1 HIZO 222 MINUTOS TAMBIÉN EN PROMEDIO. ENTONCES, EL GRUPO 2 ES SUPERIOR EN CUANTO A LA MENOR CANTIDAD DE TIEMPO QUE TARDÓ EN PROBÁRSELE LAS RELACIONES YA QUE NO REQUIRIERON RE-APAREAMIENTOS (VER DATOS INDIVIDUALES TABLA 1 Y 2 PÁGINAS 110 Y 111).

RESULTADOS DEL SONDEO A.

EN CUANTO A LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL SONDEO A, TENEMOS QUE PARA AMBOS GRUPOS EN LA FASE I, HAY UN AUMENTO NORMAL DE RESPUESTAS CORRECTAS EN LO QUE YA SE SABÍAN O HABÍAN APRENDIDO EN EL ENTRENAMIENTO I, EL GRUPO 1 TUVO UN PROMEDIO DE 86.66% Y EL GRUPO 2 DE 99.16%. ESTE AUMENTO SE DEBIÓ AL EFECTO ADICIONAL DE APLICARLE UNA PRUEBA MÁS A LOS SUJETOS.

(7 <)

RESULTADOS DEL ENTRENAMIENTO II.

AQUÍ NUEVAMENTE TENEMOS QUE RECORDAR, QUE EL TIEMPO QUE NECESITARON PARA APRENDERSE LA RELACIÓN A - C, SE TOMÓ COMO DATO QUE SÍ DEMUESTRA LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS DOS GRUPOS COMO EN EL CASO DEL ENTRENAMIENTO I, SIN OLVIDAR QUE LA EJECUCIÓN EN EL GRUPO 1 FUE DETERMINADA POR EL PROPIO SUJETO Y EN CUANTO AL NÚMERO DE APAREAMIENTOS, QUE FUE EL OTRO ÍNDICE, NOS MUESTRA LA DIFICULTAD EN LA EJECUCIÓN DE LA TAREA DE CADA SUJETO EN AMBOS GRUPOS.

EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS NECESARIOS PARA APRENDERSE LA RELACIÓN A - C QUE REQUIRIÓ EL GRUPO 1 FUE CASI CINCO VECES MAYOR QUE EL QUE REQUIRIÓ EL GRUPO 2, EN PROMEDIO EL GRUPO 1 NECESITÓ 573 Y EL GRUPO 2 UTILIZÓ 115.

SOBRE EL TIEMPO QUE NECESITARON PARA APRENDERSE LAS RELACIONES, LA DIFERENCIA ES DE 7.15 MINUTOS MÁS QUE EMPLEÓ EL GRUPO 1 PARA APRENDERSE LAS 10 RELACIONES INVIRTIENDO EN PROMEDIO 98.5 MINUTOS, MIENTRAS QUE EL GRUPO 2 EMPLEÓ 92.15 MINUTOS EN PROMEDIO (VER DATOS INDIVIDUALES EN TABLAS 1 Y 2, PÁGINAS 110 Y 111).

COMPARACIÓN DEL ENTRENAMIENTO I CON EL ENTRENAMIENTO II.

ESTA COMPARACIÓN SE HIZO CON EL PROPÓSITO DE MOSTRAR LOS EFECTOS QUE TUVO EL ENTRENAMIENTO I SOBRE EL ENTRENAMIENTO II Y -- RESPONDER A LA PREGUNTA ¿ES MÁS FÁCIL APRENDERSE LA RELACIÓN -- CUANDO UNO DE LOS ESTÍMULOS ES CONOCIDO?. ESTA SITUACIÓN SE -- PRESENTA EN AMBOS GRUPOS EN EL ENTRENAMIENTO II, PUESTO QUE -- UNO DE LOS ESTÍMULOS YA ES CONOCIDO POR ELLOS (ESTÍMULO AUDITIVO) MIENTRAS QUE EL OTRO NO (ESTÍMULO VISUAL).

TAMBIÉN SE PUEDE RESPONDER A OTRAS PREGUNTAS HACIENDO ESTA COMPARACIÓN, ¿ES MÁS DIFÍCIL APRENDERSE LA RELACIÓN CUANDO AMBOS ESTÍMULOS SON NOVEDOSOS O DESCONOCIDOS Y POR LO TANTO LA DIFI-

CULTAD DE LA TAREA ES MAYOR?, ¿AFECTARÁ O NO AFECTARÁ EL HECHO DE QUE ESTÉN INVOLUCRADOS ESTÍMULOS DE NATURALEZA CONVENCIONAL?, ALGUNOS DE LOS CUALES YA LE PUEDEN RESULTAR FAMILIARES AL SUJETO, DADO QUE SON ESTÍMULOS QUE SUELEN PARTICIPAR EN EPISODIOS LINGÜÍSTICOS.

LA DIFERENCIA QUE HUBO DE APAREAMIENTOS EN EL ENTRENAMIENTO I - CON LOS QUE HUBO EN EL ENTRENAMIENTO II, EN EL GRUPO 1 FUE DE - 1 500, ES DECIR: QUE EN EL ENTRENAMIENTO I HUBO UN NÚMERO MAYOR DE APAREAMIENTOS QUE DISMINUYÓ CASI EN EL TRIPLE EN EL ENTRENAMIENTO II. ESTO PROBABLEMENTE NOS ESTÁ DEMOSTRANDO UN EFECTO - DE FACILITACIÓN PRO-ACTIVA EN LA EJECUCIÓN DE LOS SUJETOS, QUIZÁ PORQUE HABÍAN RECIBIDO UN ENTRENAMIENTO CON LOS ESTÍMULOS AUDITIVOS Y SE LOS HABÍAN APRENDIDO. ES DECIR, EN EL CASO DEL -- GRUPO 1 EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS DISMINUYÓ DEL ENTRENAMIENTO I AL ENTRENAMIENTO II DEBIDO QUIZÁ A LOS EFECTOS DE LA REPETI-- CIÓN DEL ESTÍMULO AUDITIVO, QUE EN EL ENTRENAMIENTO II EL SUJETO YA NO TENÍA QUE APRENDERSE, PORQUE ERAN LOS MISMOS QUE SE -- HABÍA APRENDIDO EN EL ENTRENAMIENTO I, TENIENDO QUE APRENDERSE SÓLO LOS NUEVOS ESTÍMULOS EN EL ENTRENAMIENTO II QUE SON LAS -- CUASI-LETRAS. EN EL CASO DEL GRUPO 2, EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS APARENTEMENTE INCREMENTA DE CERO A 115 Y HACE PENSAR QUE AU MENTA GRANDEMENTE, PERO LO QUE SUCEDIÓ EN REALIDAD ES QUE SE ES TABA COMPARANDO CONTRA "NADA", DEBIDO A QUE EN EL ENTRENAMIENTO I EL SUJETO YA CONOCÍA AMBOS ESTÍMULOS, ES DECIR: SON ESTÍMU-- LOS CONVENCIONALES QUE LOS SUJETOS HABÍAN ADQUIRIDO A TRAVÉS DE SU HISTORIA. Y EN EL ENTRENAMIENTO II EL SUJETO SÓLO CONOCE EL ESTÍMULO AUDITIVO Y DESCONOCE EL ESTÍMULO VISUAL, POR LO QUE ES DE ESPERARSE Y NO SORPRENDERSE EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS (115) QUE TUVIERON EN PROMEDIO. POR ESTO, NÒ SE DEBE CONSIDERAR QUE HUBO INCREMENTO EN EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS EN EL GRUPO 2.

AHORA BIEN, SI COMPARAMOS EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS DEL GRUPO 1 EN EL ENTRENAMIENTO II (573) CONTRA EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS DEL GRUPO 2 EN EL ENTRENAMIENTO II (115) VEMOS QUE LOS APAREAMIENTOS EMPLEADOS EN EL GRUPO 2 SON MENOS. ESTO SE DEBIÓ --

QUIZÁ A LA CONVENCIONALIDAD DE LOS ESTÍMULOS UTILIZADOS CON ESTE GRUPO, ES DECIR: QUE EL EPISODIO DE APRENDIZAJE ES PARCIALMENTE FAMILIAR O LINGÜÍSTICO, YA QUE AL SUJETO SE LE ESTÁ MENCIONANDO UN "NOMBRE CONOCIDO", (POR EJEMPLO, SOL) Y TIENE QUE APRENDER QUE UN CONJUNTO DE TRES LETRAS IMPRESAS TAMBIÉN PUEDEN CUMPLIR DICHA FUNCIÓN DESIGNATIVA. O VISTO DE OTRA MANERA, EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS QUE NECESITÓ EL GRUPO 1, ES MAYOR AL EMPLEADO POR EL GRUPO 2, ESTO SE DEBIÓ TAL VEZ A QUE LOS ESTÍMULOS EMPLEADOS CON EL GRUPO 1 SON NO CONVENCIONALES Y SIGUIERON GUARDANDO ALGÚN GRADO DE DIFICULTAD PARA LOS SUJETOS.

AHORA BIEN, EN CUANTO AL TIEMPO TOTAL QUE REQUIRIÓ EL GRUPO 1 PARA APRENDERSE LAS RELACIONES DE LOS ESTÍMULOS, TUVO UN PROMEDIO EN EL ENTRENAMIENTO I FASE I DE 222 MINUTOS EL CUAL SE REDUJO A MÁS DE LA MITAD EN EL ENTRENAMIENTO II Y FASE II, INVIRTIENDO EN PROMEDIO 99 MINUTOS APROXIMADAMENTE.

PARA EL GRUPO 2, EL TIEMPO QUE SE LLEVÓ EN LA FASE I PARA PROBARLE LAS 10 RELACIONES FUE EN PROMEDIO DE 19 MINUTOS. EN CAMBIO EN EL ENTRENAMIENTO II Y FASE II REQUIRIÓ CUATRO VECES MÁS DE ESTE TIEMPO, LLEVÁNDOSE 92.15 MINUTOS Y SI COMPARAMOS EL GRUPO 1 CONTRA EL GRUPO 2 EN EL ENTRENAMIENTO II Y FASE II RESPECTO AL TIEMPO (99 MINUTOS Y 92.15 MINUTOS RESPECTIVAMENTE) VEMOS QUE SE LLEVARON CASI EL MISMO TIEMPO, PERO EN EL CASO DEL GRUPO 1 EL EXPERIMENTADOR INSTÓ AL NIÑO PARA QUE SU EJECUCIÓN FUESE MÁS RÁPIDA Y EVITAR CON ELLO QUE EL NIÑO SE ABURRIERA.

EN SUMA, SI COMPARAMOS AMBOS GRUPOS TENEMOS QUE EL GRUPO 1 NECESITÓ MÁS APAREAMIENTOS Y SE LLEVÓ MÁS TIEMPO QUE EL GRUPO 2, EN EL ENTRENAMIENTO II Y EN LAS DOS FASES (VER DATOS INDIVIDUALES EN TABLAS 1 Y 2, PÁGINAS 110 Y 111).

RESULTADOS FASE II.

EL PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR EL GRUPO 1 -

EN ESTA FASE FUE DE 87.7% DIFIRIENDO EN UN 6.24% DEL OBTENIDO - POR EL GRUPO 2, QUIEN OBTUVO UN 93.55% DE RESPUESTAS CORRECTAS. CABE MENCIONAR QUE EN ESTA FASE EL GRUPO 1 TAMBIÉN NECESITÓ DE 56 RECORDATORIOS EN PROMEDIO, EN CAMBIO EL GRUPO 2 NO NECESITÓ NINGUNO EXCEPTO EN EL SUJETO CUATRO QUE REQUIRIÓ 12 (VER DATOS INDIVIDUALES EN TABLAS 3 Y 4 PÁGINAS 112 Y 113).

COMPARACIÓN DE LA FASE I CON LA FASE II.

EN RELACIÓN AL PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS DEL GRUPO 1 - EN LAS FASES I Y II; FUE MEJOR EL PORCENTAJE OBTENIDO EN LA FASE II EN UN 4% APROXIMADAMENTE, LO QUE NO ES MUY RELEVANTE DADO EL CRITERIO DE EJECUCIÓN.

EN EL GRUPO 2, LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN LAS FASES I Y II -- SON SUPERIORES EN UN 15% AL CRITERIO ESTABLECIDO, SIENDO SIMILARES LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN AMBAS FASES.

EN CUANTO AL NÚMERO DE RECORDATORIOS NECESARIOS PARA APRENDERSE LAS RELACIONES, TENEMOS QUE EN EL GRUPO 1, DECREMENTÓ CASI DOS VECES Y MEDIA DE LA FASE I A LA FASE II. ESTO SE DEBIÓ POSIBLEMENTE A LOS EFECTOS DE LA REPETICIÓN DEL ELEMENTO AUDITIVO, ES DECIR: EN EL ENTRENAMIENTO II LOS ESTÍMULOS AUDITIVOS ERAN CONOCIDOS POR LOS SUJETOS Y SÓLO SE TUVIERON QUE APRENDER EL ESTÍMULO VISUAL.

CABE RECORDAR QUE EL GRUPO 2 NO NECESITÓ DE RECORDATORIOS EN -- NINGUNA DE LAS DOS FASES (A EXCEPCIÓN DE UN SUJETO) ESTO PUEDE MOSTRAR EL PAPEL QUE TIENEN LAS RELACIONES CONVENCIONALES EN ES TE GRUPO, MIENTRAS QUE PARA EL GRUPO 1 PUEDE HABLARSE DE FACILITACIÓN POR LA DIFERENCIA EN LOS RECORDATORIOS DE LA FASE I A LA FASE II, ES DECIR: REQUIRIÓ MENOR NÚMERO DE RECORDATORIOS EN LA FASE II (VER GRÁFICA 1, PÁGINA 108 Y TABLAS DE LA 1 A LA 4, PÁGINAS DE LA 110 A LA 113).

RESUMIENDO, SI AL GRUPO 1 LO COMPARAMOS CON EL GRUPO 2 VEMOS --

QUE EL GRUPO 2 TUVO MEJORES PORCENTAJES DE RESPUESTAS CORRECTAS EN - AMBAS FASES, QUE EL GRUPO 1. Y POR LO QUE RESPECTA A LOS RECORDATO--RIOS, A EXCEPCIÓN DE UN SOLO SUJETO, EL GRUPO 2 NO LOS REQUIRIÓ.

RESULTADOS DEL SONDEO B.

EN LOS RESULTADOS DEL SONDEO B, TENEMOS QUE PARA LA FASE I EN AMBOS GRUPOS, LO QUE HABÍAN APRENDIDO O YA SE SABÍAN EN EL ENTRENAMIENTO I SIGUIÓ IGUAL QUE EN EL SONDEO A.

PARA LA FASE II VEMOS TAMBIÉN QUE LO QUE SE APRENDIERON EN EL ENTRE--NAMIENTO II SE MANTIENE, AUNQUE, EN UN PORCENTAJE MÁS BAJO AL OBTENI--DO ANTERIORMENTE EN AMBOS GRUPOS. EL PORCENTAJE DEL GRUPO 2 FUE SUPE--RIOR AL DEL GRUPO 1 EN UN 5% APROXIMADAMENTE (VER DATOS INDIVIDUALES EN TABLAS 3 Y 4, PÁGINAS 112 Y 113).

RESULTADOS TRANSFERENCIA I.

SE TOMÓ PARA ESTOS RESULTADOS EL PROMEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS, - OBTENIDO DURANTE LOS TRES DÍAS CONSECUTIVOS QUE DURÓ ESTA TRANSFEREN--CIA, Y EN LOS QUE EL EXPERIMENTADOR PRESENTÓ EL ESTÍMULO MUESTRA EN EL CUADRO CENTRAL DE UNA DE LAS MATRICES Y EL NIÑO TENÍA QUE SELECCIO--NAR EL ESTÍMULO DE COMPARACIÓN CORRESPONDIENTE, DE ENTRE OCHO COLOCA--DOS EN LA MATRIZ.

AQUÍ SE EVALUÓ LA TRANSFERENCIA A LA RELACIÓN C - B (CUASI LETRAS-DI--BUJO SIN SENTIDO Y PALABRA ESCRITA- DIBUJO DEL REFERENTE), NO ENTRE--NADA DE ANTEMANO Y ENCONTRAMOS QUE EL PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORREC--TAS PARA EL GRUPO 1, FUE EN PROMEDIO DE 67.49% MIENTRAS QUE PARA EL--GRUPO 2, FUE DE 92.91% EN PROMEDIO.

PODEMOS DECIR QUE LA TRANSFERENCIA DEL GRUPO 2 FUE MEJOR POR EL POR--CENTAJE OBTENIDO, AUNQUE CABE MENCIONAR QUE UN SUJETO DEL GRUPO 1 OB--TUVO 100% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN ESTA TRANSFERENCIA (VER DATOS - INDIVIDUALES EN TABLAS 3 Y 4, PÁGINAS 112 Y 113).

RESULTADOS TRANSFERENCIA II.

LOS RESULTADOS DE LA TRANSFERENCIA A LA RELACIÓN B-C (DIBUJO SIN SENTIDO-CUASI LETRAS Y DIBUJO DEL REFERENTE-PALABRA ESCRITA) SON: EL GRUPO 1 EN PROMEDIO TUVO 59,99% DE RESPUESTAS CORRECTAS Y EL GRUPO 2 TUVO 90,83%. AL IGUAL QUE EN LA TRANSFERENCIA I AQUÍ EL GRUPO 1 TUVO UNA EJECUCIÓN Y TRANSFERENCIA MÁS BAJA QUE EL GRUPO 2 (VER DATOS INDIVIDUALES EN TABLAS 3 Y 4, PÁGINAS 112 Y 113).

RESULTADOS ADICIONALES.

CABE SEÑALAR QUE LOS SUJETOS DEL GRUPO 1 COMENZARON A ASIGNARLE UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO A ALGUNOS ESTÍMULOS, TANTO AUDITIVOS COMO VISUALES. ¿TIENE ALGÚN EFECTO EL HECHO DE QUE LE ASIGNARAN UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO A CIERTOS ESTÍMULOS, POR EJEMPLO: AL OIR UNO DE LOS SONIDOS SIN SENTIDO LA NIÑA SEÑALABA EL DIBUJO SIN SENTIDO CORRESPONDIENTE DICHIENDO "AH, LA DE LA BOLITA"?

PARA RESPONDER A ESTO, ES IMPORTANTE ACLARAR QUE TAMBIÉN HUBO ESTÍMULOS A LOS QUE NO LE ASIGNARON UN NOMBRE CONVENCIONAL ARBITRARIO. PARA PODER EVALUAR EL EFECTO DE LAS REFERENCIAS CONTRA LAS NO REFERENCIAS, SE TOMARON EN CONSIDERACIÓN POR SEPARADO LOS ESTÍMULOS A LOS QUE LE ASIGNARON UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, Y COMO DATO CONTROL (PARA VER SI LA MEJORA EN LA EJECUCIÓN SE DEBIÓ A LA PRÁCTICA) SE TOMARON AQUELLOS ESTÍMULOS A LOS QUE NO LE ASIGNARON NINGÚN REFERENTE.

LOS ESTÍMULOS QUE RECIBIERON UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, SE CLASIFICARON DE LA SIGUIENTE MANERA: 1) ASIGNACIÓN SISTEMÁTICA, DADA A TODOS AQUELLOS REFERENTES ARBITRARIOS QUE FUERON ASIGNADOS SIEMPRE ANTE EL MISMO ESTÍMULO A TRAVÉS DE LOS APAREAMIENTOS Y LAS PRESENTACIONES. UN EJEMPLO DE ESTA ASIGNACIÓN SISTEMÁTICA, LO TENEMOS CON UN ESTÍMULO DE COMPARACIÓN AL CUAL EL SUJETO 2 LO DESIGNÓ CON EL REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO DE "PLÁTANO", DESDE EL MOMENTO EN QUE LO ASIGNÓ, NO SE VOLVIÓ A EQUIVOCAR Y CONTINUÓ SESIÓN TRAS SESIÓN LLAMÁNDOLO ASÍ. 2) ASIGNACIÓN ESPONTÁNEA QUE FUE DADA A TODOS AQUELLOS REFERENTES ARBITRARIOS QUE SÓLO SE MENCIONARON OCASIONALMENTE ANTE LOS ESTÍMULOS EN LAS DIFERENTES PRESENTACIONES. COMO EJEMPLO, TENEMOS EL CASO DE UN ESTÍMULO MUESTRA, AL CUAL EN UNA DE LAS SESIO-

NES EL SUJETO 3, LE DIO EL REFERENTE CONVENCIONAL DE "LA QUE -- TRUENA", SIN EMBARGO, EN LAS SIGUIENTES SESIONES A ESE MISMO ESTÍMULO NUNCA LO VOLVIÓ A LLAMAR ASÍ, O LE DABA OTRO REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO O JAMÁS LE VOLVÍA A DAR NINGUNO. ESTO NO QUIERE DECIR QUE FORZOSAMENTE, SESIÓN TRAS SESIÓN LE ASIGNABA UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO A ESE MISMO ESTÍMULO.

AHORA BIEN, PARA PODER EVALUAR SI TUVO EFECTO EL REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, SE TOMARON EN CUENTA ÚNICAMENTE LOS ESTÍMULOS CLASIFICADOS CON ASIGNACIÓN SISTEMÁTICA Y COMO DATO CONTROL RECORDEMOS QUE SE TOMARON AQUELLOS ESTÍMULOS A LOS QUE NO LE ASIGNARON NINGÚN REFERENTE.

LOS DATOS SE OBTUVIERON DE LA SIGUIENTE MANERA: EN EL CASO DE LOS ESTÍMULOS QUE RECIBIERON UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, SE PROCEDIÓ ASÍ:

- 1) SE TOMÓ EN CONSIDERACIÓN EL NÚMERO DE LA SESIÓN EN QUE EL NIÑO COMENZÓ A DARLE EL REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO (A -- UNO O VARIOS ESTÍMULOS).
- 2) SE CONTÓ EL NÚMERO DE SESIONES QUE HUBO ANTES Y DESPUÉS DE -- DARLE EL REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO.
- 3) SE CONSIDERABA UN NÚMERO "X" DE SESIONES EQUIVALENTES HACIA ADELANTE Y HACIA ATRÁS, TOMANDO COMO PUNTO DE PARTIDA LA SESIÓN EN LA QUE COMENZÓ A ASIGNARLE EL REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO. POR EJEMPLO, SUPONGAMOS QUE UNO DE LOS NIÑOS EN LA SESIÓN 16, COMENZÓ A ASIGNARLE UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, A LOS ESTÍMULOS, Y QUE TUVO UN TOTAL DE 20 SESIONES PARA APRENDER SE Y PROBARLE LAS 10 RELACIONES. ENTONCES, SE TOMABA EN CONSIDERACIÓN DE LA SESIÓN 13 A LA 16 COMO UN DATO DE "ANTES" DE -- ASIGNARLE UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, Y DE LA SESIÓN 17 A LA 20 COMO EL DATO "DESPUÉS" DE ASIGNARLE UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO. "N" EQUIVALE ENTONCES A 4.

4) HECHO ESTO, SE PROMEDIABA EL PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO EN ESTAS SESIONES (ANTES Y DESPUÉS), CON LOS ESTÍMULOS QUE ASIGNÓ SISTEMÁTICAMENTE. EL DATO OBTENIDO NOS INDICÓ LA MAGNITUD DE LA MEJORA QUE PRODUJO EL REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO.

EN EL CASO DEL DATO CONTROL, SE PROCEDIÓ DE LA MISMA MANERA ANTES - DESCRITA, SÓLO QUE AQUÍ SE TOMÓ EN CUENTA LOS ESTÍMULOS A LOS QUE - NO SE LES ASIGNÓ UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO. ÉSTE DATO - NOS SIRVIÓ PARA VER LA MAGNITUD DE LA MEJORA QUE PRODUJO EL EFECTO - DE LA PRÁCTICA Y NO EL EFECTO DEL REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO.

LOS RESULTADOS OBTENIDOS FUERON LOS SIGUIENTES:

INICIAREMOS POR DECIR QUE RESPECTO A LA SESIÓN EN LA QUE COMENZARON A ASIGNARLE UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, TENEMOS QUE: EL - SUJETO 1 LO HIZO A PARTIR DE LA SESIÓN 25, EL SUJETO 2 A PARTIR DE - LA 48, EL SUJETO 3 EN LA 64, Y EL SUJETO 4 EN LA 24. DE LAS 10 RELA - CIONES, EL SUJETO 1 LES ASIGNÓ REFERENTES A 3 DE ELLAS, EL SUJETO 2 ASIGNÓ REFERENTES A 6, EL SUJETO 3 SÓLO SE LOS ASIGNÓ A 2 Y EL SUJE - TO 4 SE LOS ASIGNÓ A 3. ALGUNOS DE LOS REFERENTES CONVENCIONALES AR - BITRARIOS CLASIFICADOS CON ASIGNACIÓN SISTEMÁTICA FUERON: "LA BASU - RA", "PLÁTANO", "LA DEL AGUA", "CANICAS", "LA DE LA BOLITA", ETC... Y ALGUNOS DE LOS ESTÍMULOS ASIGNADOS COMO ESPONTÁNEOS FUERON: "LA - RAYITA", "LA RUEDITA", "LA QUE ESTÁ OLIENDO", "LA QUE TRUENA", ETC.

TABLA DE RESULTADOS ADICIONALES

| | SUJETO 1 | SUJETO 2 | SUJETO 3 | SUJETO 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| SESIÓN EN LA QUE COMENZÓ A ASIGNARLE UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO | 25 | 48 | 64 | 24 |
| NÚMERO DE RELACIONES A LAS QUE SE LES ASIGNÓ UN REFERENTE | 3 | 6 | 2 | 3 |

COMPARANDO LA EJECUCIÓN DE LOS CUATRO SUJETOS, ANTES Y DESPUÉS DE QUE LE ASIGNARON EL REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, TENIENDO QUE EL PROMEDIO DE "N" ES IGUAL A 3, VEMOS QUE ANTES DE ASIGNÁRSELO, SU EJECUCIÓN ERA DE 74,67% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN PROMEDIO, DESPUÉS ÉSTA MEJORA EN UN 10,6%, ES DECIR: UNA VEZ QUE YA LE HABÍAN ASIGNADO EL REFERENTE, ALCANZARON 85,27% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN PROMEDIO. Y CON RESPECTO AL DATO CONTROL, TENEMOS QUE LA EJECUCIÓN DE LOS CUATRO SUJETOS "ANTES" ERA DE 65,03% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN PROMEDIO Y "DESPUÉS" TUVIERON UN 70,22% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN PROMEDIO, VIÉNDOSE UNA MEJORA POR LA MISMA PRÁCTICA DE 5,19% (VER DATOS INDIVIDUALES EN LA TABLA 5, PÁGINA 114). PODEMOS DECIR ENTONCES QUE DESDE EL MOMENTO EN QUE LOS SUJETOS LE ASIGNARON UN REFERENTE CONVENCIONAL A LOS ESTÍMULOS, SU EJECUCIÓN MEJORA DE 5,19% - vs. 10,6%.

EN CUANTO AL TIEMPO QUE EMPLEARON PARA APRENDERSE LAS RELACIONES, TENEMOS QUE ANTES DE ASIGNARLE EL REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO FUÉ DE 19 MINUTOS EN PROMEDIO Y EL TIEMPO PROMEDIO QUE TUVIERON DESPUÉS DE ASIGNARLE EL REFERENTE CONVENCIONAL FUE DE 17 MINUTOS.

EN EL CASO DE LAS TRANSFERENCIAS I Y II, COMO YA DIJIMOS, EL PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS DE AMBAS TRANSFERENCIAS EN EL GRUPO 1, FUE MUY BAJO (CON RESPECTO AL GRUPO 2, 67,49% EN LA TRANSFERENCIA I Y 59,99% EN LA TRANSFERENCIA II). PERO SE TOMARON EN CONSIDERACIÓN, TANTO A LOS ESTÍMULOS QUE LE ASIGNARON UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, COMO AQUELLOS ESTÍMULOS A LOS QUE NO SE LO ASIGNARON. POR LO TANTO SE PROCEDIÓ A REALIZAR UN TIPO DE ANÁLISIS SIMILAR AL DESCRITO ANTERIORMENTE, CON EL FIN DE PODER VER MÁS CLARAMENTE EL EFECTO QUE TUVO LA ASIGNACIÓN DEL REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO EN DICHAS TRANSFERENCIAS.

OBTENIÉNDOSE QUE "N" FUE IGUAL A 3 EN PROMEDIO Y LOS RESULTADOS EN LA TRANSFERENCIA I, PARA LOS ESTÍMULOS QUE RECIBIERON REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, UN PROMEDIO DE 36,10% DE RESPUESTAS CORRECTAS Y EN LA TRANSFERENCIA II UN PROMEDIO DE (80,55%). Y EN LOS DATOS -

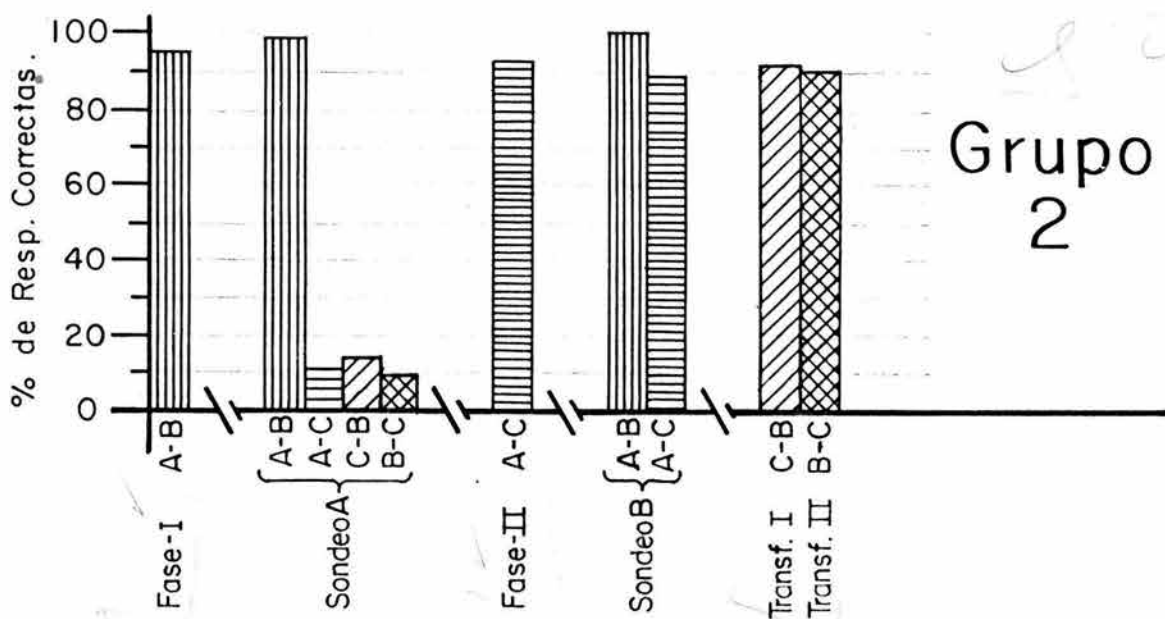
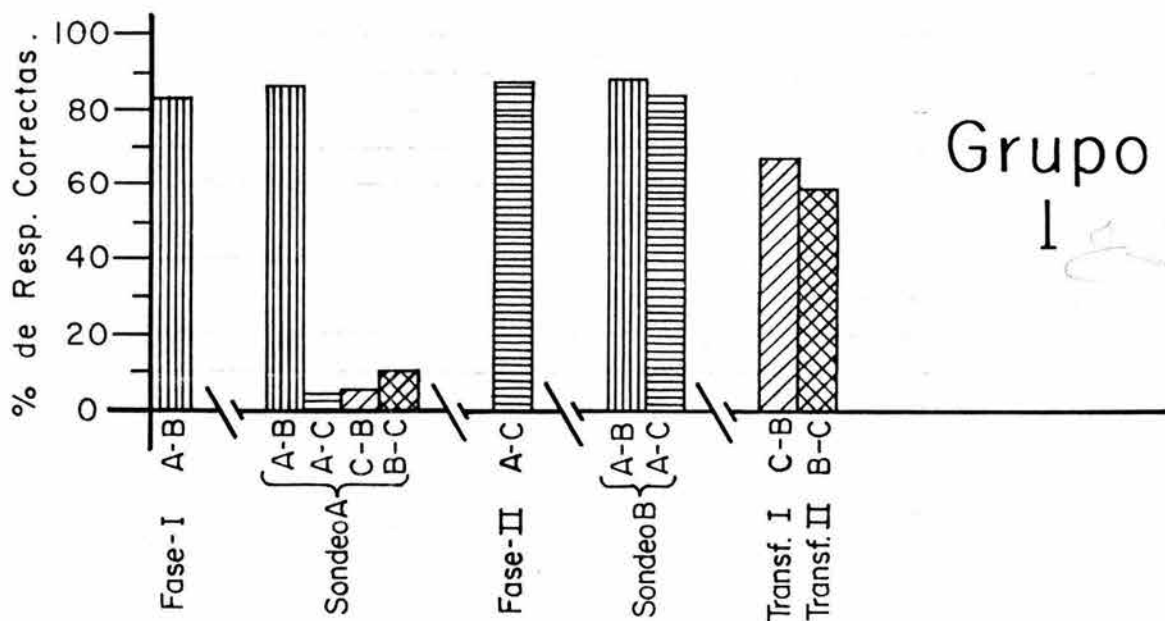
CONTROL SE OBTUVIERON EN LA TRANSFERENCIA I UN PROMEDIO DE 55.55% DE RESPUESTAS CORRECTAS Y EN LA TRANSFERENCIA II UN 36.10% AUNQUE CABE ACLARAR QUE EL SUJETO 2 FUE LA EXCEPCIÓN AL OBTENER EN LA TRANSFERENCIA I EL 100% (VER TABLA 6 PARA DATOS INDIVIDUALES EN PÁGINA 115).

ADemás COMPARANDO EL PROMEDIO DEL PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS DE LA TRANSFERENCIA I Y II (67.49% Y 59.99% RESPECTIVAMENTE), CON EL PROMEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS DEL DATO CONTROL (55.55% EN LA TRANSFERENCIA I Y 36.10% EN LA TRANSFERENCIA II), VEMOS QUE ES MENOR EL PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO EN EL DATO CONTROL (VER TRANSFERENCIAS I Y II EN TABLAS 3 Y 6, PÁGINAS 112 Y 115).

DE LOS RESULTADOS ANTERIORES PODEMOS DECIR, QUE LOS ESTÍMULOS QUE RECIBIERON UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, SE LLEGARON A TRANSFERIR CON BUEN PORCENTAJE, MIENTRAS QUE LOS ESTÍMULOS QUE NO RECIBIERON UN REFERENTE, SE TRANSFERIERON CON BAJO PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS.

G R A F I C A I

Promedio de los porcentajes de respuestas correctas obtenidos por los sujetos del grupo 1 y 2 en las diferentes condiciones experimentales.



S i m b o l o g í a :

= Relación A - B

= Relación C - B

= Corte de gráfica

= Relación A - C

= Relación B - C

Transf = Transferencia

T A B L A 1
G R U P O 1

| | | | | |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|
| ENTRENAMIENTO - I | Sujeto 1 | Sujeto 2 | Sujeto 3 | Sujeto 4 |
| No. Apareamientos | 1400 | 2760 | 2650 | 1480 |
| FASE - I | | | | |
| Recordatorios | 105 | 100 | 255 | 120 |
| Tiempo Total (min) | 165' | 277' | 260' | 186' |
| ENTRENAMIENTO - II | | | | |
| No. Apareamientos | 500 | 560 | 580 | 650 |
| FASE - II | | | | |
| Recordatorios | 30 | 65 | 80 | 50 |
| Tiempo Total (min) | 94' | 75' | 107' | 118' |

Tabla 1.- Número de apareamientos que se requirieron para aprenderse la relación de los estímulos en los entrenamientos I y II. Y tiempo total que tardaron en aprenderse la relación de los 10 estímulos (en minutos).

T A B L A 2
G R U P O 2

| | | | | |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|
| ENTRENAMIENTO - I | Sujeto 1 | Sujeto 2 | Sujeto 3 | Sujeto 4 |
| Nº. Apareamientos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| FASE - I | | | | |
| Recordatorios | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tiempo Total (min) | 17' | 15' | 22' | 20' |
| ENTRENAMIENTO - II | | | | |
| Nº. Apareamientos | 100 | 100 | 100 | 160 |
| FASE - II | | | | |
| Recordatorios | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tiempo Total (min) | 74' | 84' | 93' | 116' |

Tabla 2.- Numero de apareamientos que se requirieron para aprenderse la relación de los estímulos en los entrenamientos I y II. Y tiempo total que tardaron en aprenderse la relación de los 10 estímulos (en minutos).

T A B L A 3
G R U P O 1

| | | | | |
|-----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| FASE - I % de Rs. C. | Sujeto 1 85.41% | Sujeto 2 83.33% | Sujeto 3 85.10% | Sujeto 4 80.76% |
| SONDEO - A | | | | |
| Fase - I % de Rs. C. | 93.33% | 83.33% | 86.66% | 83.33% |
| Fase - II % de Rs. C. | 10% | 3.33% | 0% | 6.66% |
| Transferencia I % de Rs. C. | 16.66% | 0% | 0% | 6.66% |
| Transferencia II % de Rs. C. | 16.66% | 10% | 6.66% | 10% |
| FASE - II % de Rs. C. | 90.90% | 90.90% | 85.71% | 83.33% |
| SONDEO - B | | | | |
| Fase - I % de Rs. C. | 100% | 86.66% | 83.33% | 83.33% |
| Fase - II % de Rs. C. | 90% | 93.33% | 73.33% | 80% |
| TRANSFERENCIA - I % de Rs. C. | 63.33% | 100% | 50% | 56.66% |
| TRANSFERENCIA - II % de Rs. C. | 60% | 80% | 53.33% | 46.66% |

Tabla 3. Porcentaje de respuestas correctas obtenido en las diferentes condiciones experimentales.

% de Rs. C. = a porcentaje de respuestas correctas.

T A B L A 4
G R U P O 2

| | | | | |
|-----------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|--------------------|
| FASE - I % de Rs. C. | Sujeto 1 95% | Sujeto 2 95% | Sujeto 3 100% | Sujeto 4 90.32% |
| SONDEO - A | | | | |
| Fase - I % de Rs. C. | 100% | 96.66% | 100% | 100% |
| Fase - II % de Rs. C. | 26.66% | 10% | 10% | 0% |
| Transferencia I % de Rs. C. | 16.66% | 26.66% | 13.33% | 0% |
| Transferencia II % de Rs. C. | 36.66% | 0% | 0% | 0% |
| FASE - II % de Rs. C. | 90.90% | 100% | 100% | 83.33% |
| SONDEO - B | | | | |
| Fase - I % de Rs. C. | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Fase - II % de Rs. C. | 100% | 83.33% | 96.66% | 76.16% |
| TRANSFERENCIA - I % de Rs. C. | 96.66% | 83.33% | 100% | 91.66% |
| TRANSFERENCIA - II % de Rs. C. | 100% | 80% | 100% | 83.33% |

Tabla 4. Porcentaje de respuestas correctas obtenido en las diferentes condiciones experimentales.

% de Rs. C. = a porcentaje de respuestas correctas.

T A B L A 5

| | | AARCA | t(min) | DARCA | t(min) | METAR | t(min) |
|-------------------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| Sujeto 1 n = 3 | EARCA | 84.43 | 10' | 100.0 | 4' | 15.57 | 6' |
| | ENARC | 76.97 | 14' | 86.3 | 34' | 9.33 | -20' |
| Sujeto 2 n = 4 | EARCA | 77.75 | 24' | 83.9 | 24' | 6.15 | 0' |
| | ENARC | 54.97 | 15' | 51.65 | 14' | -3.32 | 1' |
| Sujeto 3 n = 2 | EARCA | 61.5 | 22' | 71.65 | 7' | 10.15 | 15' |
| | ENARC | 53.18 | 23' | 77.04 | 7' | 23.86 | 16' |
| Sujeto 4 n = 3 | EARCA | 75.0 | 11' | 85.53 | 9' | 10.53 | 2' |
| | ENARC | 75.0 | 7' | 65.89 | 9' | -9.11 | -2' |

Tabla 5.- Porcentaje de respuestas correctas obtenido por cada niño, antes y después de haberle asignado un referente convencional arbitrario a los estímulos, con su tiempo respectivo, tomando como dato control los estímulos a los que no le asignaron un referente convencional, para ver el efecto de la mejora en la ejecución, no sólo se debió al simple entrenamiento sino que también el asignarle un referente convencional arbitrario influyó decisivamente en ésta.

Simbología:

AARCA = antes de asignarle un referente convencional arbitrario.
 DARCA = después de asignarle un referente convencional arbitrario.
 EARCA = estímulos que le asignaron un referente convencional arbitrario.
 ENARC = estímulos que no le asignaron un referente convencional.
 METAR = mejora en la ejecución al asignar un referente.
 n = número de estímulos tomados para sacar los porcentajes.
 t(min) = tiempo en minutos.

T A B L A 6

| GRUPO I | | TRANSFERENCIA - I | TRANSFERENCIA - II |
|-------------------|--------|-------------------|--------------------|
| Sujeto 1 n = 3 | EARCA | 100% | 100% |
| | ENARCA | 66.66% | 33.33% |
| Sujeto 2 n = 4 | EARCA | 100% | 100% |
| | ENARCA | 100% | 33.33% |
| Sujeto 3 n = 2 | EARCA | 66.66% | 66.66% |
| | ENARCA | 22.22% | 44.44% |
| Sujeto 4 n = 3 | EARCA | 77.77% | 55.55% |
| | ENARCA | 33.33% | 33.33% |

Tabla 6.- Porcentaje de respuestas correctas obtenido por los niños del grupo I, en las transferencias I y II con los estímulos a los que le asignaron un referente convencional arbitrario, tomando como dato control los estímulos a los que no le asignaron un referente convencional, para ver que el efecto de la transferencia, fué mayor en los estímulos a los que le asignaron un referente convencional arbitrario, que en aquellos a los que no se lo asignaron.

Simbología:

EARCA = estímulos que le asignaron un referente convencional arbitrario.

ENARCA = estímulos que no le asignaron un referente convencional arbitrario.

n = número de estímulos tomados para sacar los porcentajes.

D.- CONCLUSIONES

RECORDAMOS QUE SE TRATÓ DE VER COMO SE ENFRENTABA UN SUJETO -- LINGÜÍSTICO, A UNA TAREA DE DISCRIMINACIÓN ARBITRARIA CUANDO EN LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS NO HAY UNA IDENTIFICACIÓN CONVENCIONAL, TENIENDO QUE RESPONDER ENTONCES SOLO EN BASE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS.

SI OBSERVAMOS LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ENTRENAMIENTO I, VEMOS QUE: EN EL GRUPO 1 EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS EN PROMEDIO SON ALTOS, MIENTRAS QUE PARA EL GRUPO 2 NO HUBO. EN EL CASO DEL GRUPO 1, ÉSTO SE DEBIÓ QUIZÁ A LA NOVEDAD DE -- LOS ESTÍMULOS PUES LOS SUJETOS TUVIERON QUE APRENDERSE LA RELACIÓN DE LOS ESTÍMULOS MUESTRA CON LOS DE COMPARACIÓN. PARA EL GRUPO 2, PROBABLEMENTE SE DEBIÓ A QUE LOS NIÑOS, NO TUVIERON QUE APRENDERSE LA RELACIÓN DE LOS ESTÍMULOS PORQUE YA LOS CONOCÍAN.

CUANDO LOS NIÑOS DEL GRUPO 1 PASARON AL ENTRENAMIENTO II, EL NÚMERO DE APAREAMIENTOS DECREMENTÓ NOTABLEMENTE, EN CAMBIO PARA EL GRUPO 2, EN ESTE SEGUNDO ENTRENAMIENTO, SI REQUIRIÓ DE APAREAMIENTOS. ESTO ÚLTIMO SE DEBIÓ TAL VEZ A QUE LOS SUJETOS DEL GRUPO 1 TUVIERON QUE APRENDERSE ÚNICAMENTE LOS ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN, ES DECIR: HABÍAN RECIBIDO UN ENTRENAMIENTO CON LOS ESTÍMULOS AUDITIVOS (SONIDOS SIN SENTIDO), LOS PODÍAN IDENTIFICAR Y DISCRIMINAR, Y SOLO TUVIERON QUE APRENDERSE LOS ESTÍMULOS VISUALES (CUASI-LETRAS). MIENTRAS QUE PARA EL GRUPO 2, COMO SE TRATABA DE ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN NOVEDOSOS (PALABRAS ESCRITAS), SE LOS TUVIERON QUE APRENDER.

EN LOS RESULTADOS DEL ENTRENAMIENTO II Y FASE II, SE PUEDE -- PENSAR QUE LOS GRUPOS 1 Y 2 SON IGUALES EN CUANTO A QUE SE ENFRENTAN A UNA NUEVA TAREA DE APRENDIZAJE DE RELACIONES "ESTÍMULO CONOCIDO-ESTÍMULO NOVEDOSO", Y SE SUPONE QUE DEBERÍAN DE TENER LA MISMA EJECUCIÓN, PERO VEMOS QUE NO LA TIENEN. AUNQUE EN LOS DOS GRUPOS SE PUEDE DECIR QUE EL ESTÍMULO MUESTRA ES --

CONOCIDO, DEBEMOS PREGUNTARNOS ¿EN QUÉ SENTIDO ES CONOCIDO?. PRIMERO DIREMOS QUE LOS ESTÍMULOS DEL GRUPO 2 TIENEN MÁS HISTORIA QUE LOS DEL GRUPO 1, Y ADEMÁS FORMAN PARTE DE LA COTIDIANIDAD DEL SUJETO, TENIENDO ASÍ DOS FORMAS DE "SER CONOCIDO" Y DOS FORMAS DE DIFERENCIARSE: HISTÓRICA Y CUANTITATIVAMENTE. Y SEGUNDO, EXISTEN DIFERENCIAS CUALITATIVAS EN LA FORMA EN QUE UN SUJETO SE ENFRENTA AL PROBLEMA, PUES HAY CIERTOS ESTÍMULOS QUE PARTICIPAN EN EPISODIOS LINGÜÍSTICOS CUMPLIENDO CON UNA FUNCIÓN REFERENCIAL.

PARA EXPLICAR LAS FORMAS HISTÓRICAS Y CUANTITATIVAS PODEMOS RECURRIR A -- LOS RESULTADOS DE LOS RE-ENTRENAMIENTOS Y RECORDATORIOS EN LOS QUE PRIMERAMENTE NOS PODEMOS CUESTIONAR ¿POR QUÉ EL GRUPO 1 SI LOS REQUIRIÓ Y EL GRUPO 2 (A EXCEPCIÓN DE UN NIÑO), NO, ¿EL EMPLEO DE RE-ENTRENAMIENTOS SE DEBIÓ AL TIPO DE ESTÍMULOS UTILIZADOS EN CADA GRUPO?.

ALGUNAS DE LAS POSIBLES CAUSAS POR LAS CUALES EL GRUPO 1 SI -- REQUIRIÓ DE RE-ENTRENAMIENTOS, PUEDE ATRIBUIRSE A QUE CUANDO -- SE LE PROBARON LAS RELACIONES, SIMPLEMENTE O NO EMITIERON LA -- RESPUESTA DE SELECCIÓN, O ÉSTA ERA INCORRECTA; O QUIZÁ SE DE-- BIÓ A LA FALTA DE UN ENTRENAMIENTO PROLONGADO, PORQUE NO ES LO MISMO LLEGAR A UNA SITUACIÓN LLEVANDO AÑOS Y MESES DICIÉNDOLE A UNA FIGURA "PIÉ", QUE NO POCO TIEMPO (HORAS Y DÍAS) UN NUEVO GARABATO (DIBUJO SIN SENTIDO Y CUASI-LETRAS) SE LLAME "BURULUP" (SONIDO SIN SENTIDO), AUNADO AL HECHO DE QUE SU "RETENCIÓN", -- PUEDE SER MÁS FÁCIL POR TRATARSE DE UN ESTÍMULO NO REPRODUCI-- BLE POR EL PROPIO SUJETO O EN OTRAS PALABRAS, EL SUJETO NO PO-- DÍA "PRACTICAR" EL SONIDO PORQUE NO LO PODÍA PRONUNCIAR. DEBI-- DO A ÉSTO, LOS NIÑOS DEL GRUPO 1 ESTÁN EN DESVENTAJA CON RES-- PECTO AL GRUPO 2 EN LO QUE SE REFIERE A EXPERIENCIA O HISTORIA CON LOS ESTÍMULOS.

EL HECHO DE RECIBIR MÁS RE-ENTRENAMIENTOS Y RECORDATORIOS EN -- EL CASO DEL GRUPO 1, LLEVÓ TAMBIÉN A QUE SE DIESEN UNA SERIE -- DE RESPUESTAS COLATERALES COMO: "¿YA VAMOS A ACABAR?", "¿ME -- VAS A DAR DULCE?", "¿YA ES LA ÚLTIMA ETC...", QUE MUESTRAN LOS CASOS DE "ABURRIMIENTO" O "FATIGA" DE LOS SUJETOS; LO QUE LLEVÓ A --

CAMBIAR EL CRITERIO ESTABLECIDO PARA LAS SESIONES, SIENDO DETERMINADAS POR EL PROPIO SUJETO. ESTO PUEDE REFLEJAR TAL VEZ, LA DIFICULTAD A LA QUE SE ENFRENTARON LOS NIÑOS DEL GRUPO 1 PARA APRENDERSE LAS RELACIONES DE LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS.

DENTRO DE LAS DIFERENCIAS CUALITATIVAS, QUE ES OTRA FORMA DE INTERPRETAR LOS DATOS, SE DEBE CONSIDERAR QUE HAY ESTÍMULOS QUE USUALMENTE PARTICIPAN EN EPISODIOS LINGÜÍSTICOS, Y QUE EN DETERMINADO MOMENTO CUMPLEN CON UNA FUNCIÓN REFERENCIAL POR LA COTIDIANIDAD DEL ESTÍMULO EN EL SUJETO. ES CONVENCIONAL PORQUE CUMPLE CON DICHA FUNCIÓN; PARA DECIR QUE ES CONVENCIONAL, PARTIMOS DEL HECHO QUE ANTE UNA ESTIMULACIÓN FÍSICA "DESCONOCIDA" O "NOVEDOSA" LO PRIMERO QUE HACE UN SUJETO ES RESPONDER A LAS DIMENSIONES FÍSICAS DEL OBJETO PERCIBIDO, COMO TAMAÑO, COLOR, FORMA, ETC... CUANDO EL OBJETO HA SIDO DESIGNADO POR UN PRODUCTO LINGÜÍSTICO O CONCEPTO RELACIONADOR, COMO POR EJEMPLO LA PALABRA "MESA" (QUE NO DESIGNA SOLO LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS QUE LA COMPONEN -TABLA CON CUATRO PATAS- SINO QUE DESIGNA TAMBIÉN SU FUNCIÓN -SIRVE PARA COMER, TRABAJAR, ESCRIBIR, ETC...- COMO LO SEÑALÓ VYGOTSKI, 1978); PUEDE SER AUTOGENERADA POR EL PROPIO SUJETO O GENERADA POR LA COMUNIDAD, Y CON ESTA PALABRA SE RESPONDE NO SOLO EN BASE A LAS DIMENSIONES FÍSICAS DEL OBJETO, QUE PASAN A UN PLANO SECUNDARIO, SINO QUE SE RESPONDE A SU FUNCIÓN COMO A LA SUSTITUCIÓN DE ALGO MÁS, ÉSTO ES LO CONVENCIONAL.

EN ESTA NUEVA INTERPRETACIÓN, TOMAREMOS LOS DATOS DE LAS FASES I Y II. ASÍ TENEMOS POR EJEMPLO, QUE EN LA FASE I EL GRUPO 1 SE ENFRENTA A ESTÍMULOS NO LINGÜÍSTICOS (SONIDOS Y DIBUJOS SIN SENTIDO), MIENTRAS QUE EL GRUPO 2 EN ESTA MISMA FASE, SE ENFRENTA A ESTÍMULOS LINGÜÍSTICOS (PALABRAS QUE HAN LLEGADO A CUMPLIR HISTÓRICAMENTE CON UNA FUNCIÓN REFERENCIAL. Y EN LA FASE II EL GRUPO 1 SE ENFRENTA NUEVAMENTE A UNA ESTIMULACIÓN NO LINGÜÍSTICA (MISMOS SONIDOS SIN SENTIDO DE LA FASE I, PERO CON DIFERENTES ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN, LAS CUASI-LETRAS), Y

EN CAMBIO EL GRUPO 2 EN LA FASE II, ESTÁ ANTE UNA ESTIMULACIÓN QUE PODRÍAMOS LLAMAR ⁵⁻¹¹⁻⁶⁸ "PRE-LINGÜÍSTICA" O "PARCIALMENTE LINGÜÍSTICA", PORQUE AÚN NO HA ADQUIRIDO COMPLETAMENTE UNA FUNCIÓN REFERENCIAL. UNA VEZ QUE LA PALABRA CUMPLE CON DICHA FUNCIÓN, PASA A SER LINGÜÍSTICA.

SI CONSIDERAMOS AHORA LOS RESULTADOS DEL TIEMPO, VEMOS QUE EN EL ENTRENAMIENTO II EL GRUPO 2 QUE TRABAJÓ CON ESTÍMULOS CONVENCIONALES, HIZO UN TIEMPO PROMEDIO DE 92 MINUTOS Y EL GRUPO 1 DE 99 MINUTOS (EL TIEMPO CONSUMIDO POR LOS RE-ENTRENAMIENTOS Y RECORDATORIOS ESTÁ CONTABILIZADO DENTRO DE ESTOS MINUTOS), LA DIFERENCIA ES CASI INSIGNIFICANTE, POR LO QUE SE IMPONE UN ANÁLISIS MÁS DETALLADO DE LA AUSENCIA DE DIFERENCIAS IMPORTANTES, YA QUE EN LAS DEMÁS EVALUACIONES DEL TRABAJO SI SE MANIFIESTAN DIFERENCIAS CLARAS.

EN PRIMER LUGAR, LO QUE HAY EN COMÚN EN LOS DOS GRUPOS EN EL ENTRENAMIENTO II, ES QUE PROVIENEN DE UN ENTRENAMIENTO PREVIO CARACTERIZADO POR EL APRENDIZAJE DE UNA RELACIÓN (INICIALMENTE CONOCIDA PARA EL GRUPO 2 Y DESCONOCIDA PARA EL GRUPO 1), DONDE AHORA SE REPITE LA MISMA CLASE DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES O MUESTRA CON LOS QUE YA HABÍA TENIDO CONTACTO, Y SE MANEJAN ESTÍMULOS DE COMPARACIÓN TOTALMENTE "NOVEDOSOS" PARA AMBOS GRUPOS; LUEGO ENTONCES SE PUEDE PENSAR QUE LOS GRUPOS SON IGUALES SI CONSIDERAMOS QUE SE ENFRENTAN A UNA NUEVA TAREA DE APRENDIZAJE DE RELACIONES "ESTÍMULO CONOCIDO-ESTÍMULO NOVEDOSO", Y LA DIFERENCIA DE SIETE MINUTOS A FAVOR DEL GRUPO 2 SOLO PUEDE ESTAR REFLEJANDO LA MAYOR CANTIDAD DE HISTORIA (EXTRA-EXPERIMENTAL) DEL ESTÍMULO AUDITIVO ANTECEDENTE, PUES SUELE USARSE EN EPISODIOS LINGÜÍSTICOS DE NATURALEZA REFERENCIAL.

SI EL ANTERIOR PLANTEAMIENTO ES CIERTO, EN LAS TRANSFERENCIAS I Y II (RELACIONES C - B. Y B. - C), NO DEBERÍAN EXISTIR DIFERENCIAS O DEBIERAN SER MÍNIMAS ENTRE LOS GRUPOS 1 Y 2, DADO QUE ESTARÍAN EN IGUALDAD DE CIRCUNSTANCIAS, ES DECIR, EN AMBOS SE

y simétrico

ESTARÍA TRABAJANDO SOLO CON "ESTÍMULOS CONOCIDOS"; SIN EMBARGO, VEMOS QUE SI EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE AMBOS GRUPOS, LOS PORCENTAJES DE RESPUESTAS CORRECTAS DEL GRUPO 2 SON SUPERIORES A LAS DEL GRUPO 1 EN AMBAS TRANSFERENCIAS, AUNQUE CABE RECORDAR QUE UNO DE LOS SUJETOS DEL GRUPO 1 OBTUVO EL 100% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN LA TRANSFERENCIA I (ESTA EXCEPCIÓN SE DISCUTIRÁ MÁS ADELANTE).

AL MARGEN DE QUE EL DATO DE TIEMPO PUEDA NO RESULTAR SENSIBLE - COMO ÍNDICE DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS, CABE UNA INTERPRETACIÓN ALTERNATIVA DE LA ESCASA DIFERENCIA ENTRE GRUPOS RESPECTO AL TIEMPO EN EL ENTRENAMIENTO II. EN EL GRUPO 1 SE COMENZARON A ASIGNAR REFERENTES CONVENCIONALES ARBITRARIOS A ALGUNOS DE LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS, DESDE EL ENTRENAMIENTO I, LO CUAL HACÍA INTERVENIR AL LENGUAJE DEL NIÑO COMO UN ELEMENTO RELACIONADOR, CON LO QUE EL EPISODIO CAMBIABA DE CUALIDAD, DADO EL EFECTO ORGANIZATIVO DEL LENGUAJE SOBRE PROCESOS COMO ATENCIÓN Y MEMORIA, SEGÚN SE HA ESTABLECIDO POR VYGOTSKI (1978) Y LURIA Y YUDOVICH (1978); CON ÉSTO ÚLTIMO SE QUIERE PLANTEAR QUE POSIBLEMENTE EL NIÑO CONVIRTIÓ LAS TAREAS EN PARCIALMENTE EQUIVALENTES EN CUANTO A SU CUALIDAD; EN EL GRUPO 2 INTERVIENEN CUANDO MENOS EN EL ENTRENAMIENTO I, ESTÍMULOS AUDITIVOS Y VISUALES QUE CUMPLEN UNA FUNCIÓN LINGÜÍSTICA REFERENCIAL, CULTURALMENTE ESTABLECIDA, ORGANIZANDO DE ÉSTA MANERA LA ATENCIÓN Y MEMORIA DEL SUJETO, FACILITANDO CONEXIONES ESTABLES A TRAVÉS DE LOS RASGOS GENERALIZADOS QUE SE ADQUIEREN SOLO MEDIANTE LA PALABRA (LIUBLINSKAYA A.A., 1972); Y AL PARECER LOS NIÑOS DEL GRUPO 1 FUERON AUTOGENERANDO ESTÍMULOS QUE CUMPLIERON LA MISMA FUNCIÓN, TENDENCIA QUE SE CORRELACIONA CON AUMENTOS EN LA EDAD SEGÚN SE OBSERVÓ EN LA SELECCIÓN DE LOS SUJETOS; DE DONDE, DE RESULTAR ACERTADA ESTA INTERPRETACIÓN, LAS DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS HUBIERAN DISMINUIDO DE HABER TRABAJADO CON NIÑOS QUE TUVIERAN ACENTUADA ESTA TENDENCIA A ASIGNAR REFERENTES ARBITRARIOS A LOS ESTÍMULOS SIN SENTIDO. PROBABLEMENTE UN DATO QUE APORTA CIERTA LUZ SOBRE ESTA INTERPRETACIÓN ES EL CASO YA CITADO DEL SUJETO 2

(DEL GRUPO 1), QUIEN OBTUVO 100% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN LA TRANSFERENCIA I, SUMADO AL HECHO DE QUE FUÉ EL QUE ASIGNÓ MÁS REFERENTES ARBITRARIOS A LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS; DE LAS 10 RELACIONES ASIGNÓ UN REFERENTE A SEIS DE ELLAS.

PODRÍAMOS DECIR TAMBIÉN QUE EL ASIGNAR UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO ES PARTE DE LO QUE PIAGET DENOMINÓ COMO LENGUAJE EGOCÉNTRICO, DONDE EL NIÑO HABLA EN VOZ ALTA SIN PRESTAR -- ATENCIÓN A SI ALGUIEN LO ESTÁ ESCUCHANDO O NO (PIAGET, 1968), Y QUE PARA VYGOTSKI (1934) ES UNA "VIRTUD" PUESTO QUE ES LA -- TRANSICIÓN PARA QUE EL NIÑO INTERIORICE EL LENGUAJE. RECORDE MOS ADEMÁS QUE, SEGÚN VYGOTSKI (1978) CUANDO LOS NIÑOS ENFREN-- TABAN UNA DIFICULTAD ADEMÁS DE ACCIONAR, HABLABAN DURANTE TODO EL TIEMPO, ESTA "CONEXIÓN" CON EL LENGUAJE EGOCÉNTRICO LES SER VÍA PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA.

POR OTRO LADO, OTRO DE LOS PLANTEAMIENTOS DE LA PRESENTE INVE-- S TIGACIÓN ERA DETERMINAR SI LAS DIMENSIONES FÍSICAS DE LOS ESTÍ-- M ULOS ERAN LAS QUE EJERCÍAN EL CONTROL DE LA RESPUESTA EN LOS TRABAJOS DE SIDMAN, O SI EXISTÍAN OTROS ESTÍMULOS QUE HISTÓRI-- CAMENTE HABÍAN LLEGADO A CUMPLIR UNA FUNCIÓN REFERENCIAL, DE -- ACUERDO A LOS RESULTADOS OBTENIDOS, VEMOS QUE LAS CARACTERÍSTI-- C AS FÍSICAS EJERCEN CONTROL SOLO CUANDO EL NIÑO NO HA LLEGADO A TENER UNA FUNCIÓN REFERENCIAL EN SU LENGUAJE COMO SE VIÓ CON LOS NIÑOS DE ~~TRES AÑOS DEL GRUPO PILOTO~~. SIN EMBARGO, HAY ES-- TÍMULOS QUE HISTÓRICAMENTE HAN LLEGADO A CUMPLIR CON DICHA FUN-- CIÓN Y SON USADOS EN DETERMINADO MOMENTO EN UNA INTERACCIÓN -- MÁS SIMPLE, LO QUE PERMITE QUE EL NIÑO AFRONTE LOS PROBLEMAS -- DE MANERA DISTINTA, ORGANIZANDO SU CONDUCTA, SU PERCEPCIÓN, ME-- M ORIA Y ACCIÓN. ESTO SUCEDIÓ CON LOS NIÑOS DE CUATRO A OCHO -- AÑOS DEL ESTUDIO PILOTO Y CON LOS NIÑOS DEL GRUPO 1, AL HABER ASIGNADO REFERENTES ARBITRARIOS A LOS ESTÍMULOS INVOLUCRADOS. PERO NOS PODEMOS CUESTIONAR ¿ EL ASIGNAR UN REFERENTE CONVEN-- CIONAL ARBITRARIO FACILITÓ LA TRANSFERENCIA?.

DEL ANÁLISIS QUE SE HIZO PARA VER EL EFECTO QUE PRODUCÍA EL HA

BER ASIGNADO UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO A ALGUNOS DE LOS ESTÍMULOS EN LAS TRANSFERENCIAS I Y II, VEMOS QUE AQUELLOS ESTÍMULOS QUE RECIBIERON EL REFERENTE, FUERON TRANSFERIDOS CON BUENOS PORCENTAJES, EN COMPARACIÓN A LOS PORCENTAJES OBTENIDOS CON AQUELLOS ESTÍMULOS A LOS QUE NO LE ASIGNARON NINGÚN REFERENTE (A EXCEPCIÓN DEL SUJETO 2). ERA DE ESPERARSE QUE INDEPENDIENTEMENTE DE LA ASIGNACIÓN REFERENCIAL, SE HUBIERA DADO LA TRANSFERENCIA POR EL SOLO HECHO DEL ENTRENAMIENTO RECIBIDO COMO SUCEDIÓ AQUÍ Y EN LOS TRABAJOS DE SIDMAN (1971-1974). -- SIN EMBARGO, DADA LA EJECUCIÓN QUE SE OBSERVÓ EN LOS SUJETOS -- A TRAVÉS DE LOS ENTRENAMIENTOS Y LAS FASES (POR EJEMPLO LOS CASOS DE "ABURRICIÓN", EL GRAN NUMERO DE RECORDATORIOS ETC...) -- NO SE ESPERABA QUE HUBIESE NINGUNA TRANSFERENCIA DEL 100%, PERO UNO DE LOS SUJETOS SI LO ALCANZÓ. AQUÍ, SE DESTACA NUEVAMENTE UNA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA RESPUESTA, CUANDO UN SUJETO HUMANO QUE YA HA ABORDADO UN NIVEL REFERENCIAL EN SU LENGUAJE, YA NO PUEDE RESPONDER SOLO EN BASE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS Y ÉSTO FUE LO QUE SUCEDIÓ EN EL GRUPO 1. -- LOS SUJETOS AL APRENDERSE LAS RELACIONES, REFLEJAN QUE ES LO QUE OCURRE CUANDO SE ENFRENTAN A UNA TAREA QUE LES REQUIERE RESPONDER ATENDIENDO SOLO A LAS DIMENSIONES FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS, Y AUNQUE SE HABÍA INTENTADO GARANTIZAR INICIALMENTE QUE NO LES DARÍAN NINGÚN REFERENTE ARBITRARIO A ÉSTOS DURANTE EL TRANSCURSO DE LA INVESTIGACIÓN, VEMOS QUE LO QUE HICIERON LOS SUJETOS FUÉ PRECISAMENTE ASIGNARLE UN REFERENTE. CON ÉSTO LOS SUJETOS MEJORARON SU EJECUCIÓN DANDO UN PASO MÁS AL RESPONDER NO SOLO -- EN BASE A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE ELLOS, SINO TAMBIÉN A LAS CONVENCIONALES DE MANERA REFERENCIAL COMO RESULTADO DE SU -- EXPERIENCIA ANTERIOR DENTRO DE UN PROCESO HISTÓRICO Y SOCIOCULTURAL COMO LO PLANTEARON SPIRKIN (1958) Y RIBES (1981).

PODRÍAMOS CONCLUIR QUE EL ASIGNAR UN REFERENTE CONVENCIONAL ARBITRARIO, PROBABLEMENTE FUE UN INTERMEDIARIO QUE FACILITÓ LA -- TRANSFERENCIA A RELACIONES NO ENTRENADAS PREVIAMENTE.

LOS NIÑOS RESOLVIERON LA TAREA PRÁCTICA AYUDADOS POR SU LENGUA--

JE, VIÉNDOSE CLARA SU INTERVENCIÓN COMO MEDIADOR QUE ORIENTA LA ACTIVIDAD DEL NIÑO DE MANERA EXTERNA A TRAVÉS DE LAS MOVILIZACIONES DE CONEXIONES VERBALES QUE LE AYUDARON A SOLUCIONAR EL PROBLEMA COMO LO AFIRMARA LURIA (1979) Y VYGOTSKI (1978), Y SE VIÓ CLARAMENTE EN EL GRUPO 1. LA MEDIACIÓN NO ES SOLO ENTONCES UN ELEMENTO ADICIONAL DE ESTÍMULO QUE PRODUCE EL SUJETO COMO LO CONSIDERÓ SIDMAN EN SUS TRABAJOS, SINO QUE ES UNA CONDUCTA MÁS ELABORADA CULTURALMENTE, QUE INCORPORA ESTÍMULOS AUTOGENERADOS POR EL PROPIO SUJETO (EN ESTE CASO LA ASIGNACIÓN DE UN NOMBRE O REFERENTE CONVENCIONAL A LOS ESTÍMULOS), LOS QUE ACTÚAN COMO INSTRUMENTOS DE LA ACTIVIDAD PSICOLÓGICA QUE AYUDA AL SUJETO A REALIZAR LA TAREA CORRECTAMENTE.

RESUMIENDO, EL DETERMINAR EL CONTROL POR LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ESTÍMULOS O POR LOS CONVENCIONALES DONDE PARTICIPA EL SUJETO EN LA ACCIÓN DE MANERA ACTIVA, DEBE HACERSE TOMANDO EN CUENTA ADEMÁS UN DESARROLLO GRADUAL EN EL NIÑO, DONDE SE PRODUCE UNA TRANSICIÓN PROGRESIVA DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO, VIÉNDOSE LA INFLUENCIA DEL LENGUAJE REFERENCIAL NO COMO UN ELEMENTO ADICIONAL DE LA CONDUCTA QUE PRODUCE EL SUJETO, SINO COMO UNA PARTE IMPORTANTE EN EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES EN EL NIÑO.

RECORDEMOS QUE SIDMAN EN 1971 CONSIDERÓ A LA LECTURA COMO UNA RELACIÓN S - R, DONDE EL ESTÍMULO QUE CONTROLA ES UNA PALABRA IMPRESA, Y LA RESPUESTA ES LA LECTURA DE DICHA PALABRA POR PARTE DEL SUJETO. ESTA INTERPRETACIÓN, NO PARECE ADECUADA CUANDO LO QUE ESTÁ INVOLUCRADO ES LA CONDUCTA HUMANA, PORQUE, LA LECTURA ES UNA INTERACCIÓN PSICOLÓGICA COMPLEJA, UNA FORMA SUPERIOR DE COMPORTAMIENTO CULTURALMENTE DADA QUE REQUIERE POR PARTE DEL SUJETO UN DESARROLLO INTELECTUAL Y LINGÜÍSTICO CONSIDERABLE PARA PODER AFIRMAR QUE SE TIENE UNA INTERACCIÓN DE ÉSTE TIPO. EN ESTE EXPERIMENTO VIMOS COMO EL LENGUAJE FUE IMPORTANTE POR EL PAPEL QUE TUVO COMO FUNCIÓN DE MEDIACIÓN O SUSTITUCIÓN EN EL GRUPO 1. POR LO TANTO, PODRÍAMOS AFIRMAR QUE LAS FORMAS SUPERIORES DE COMPORTAMIENTO REQUIEREN DE UNA INTERACCIÓN MEDIADA POR EL LENGUAJE, DE AQUÍ QUE EL PAPEL DEL LENGUAJE SEA IMPORTANTE -

EN CUALQUIER CONDUCTA COMPLEJA Y NO SE DEBE DEJAR DE LADO EN --
LAS INVESTIGACIONES Y ANÁLISIS TEÓRICOS O EXPERIMENTALES QUE SE
HAGAN DE LA CONDUCTA HUMANA, DEBIDO A LA VINCULACIÓN QUE TIENE
CON LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES.


B I B L I O G R A F I A.

- BIJOU, SIDNEY W. Y BAER, DONALD M., 1965: PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO INFANTIL, MÉXICO, EDITORIAL TRILLAS, S.A. 1A. EDICIÓN, 1969, VOL. I, CAP. 17, P. 287-297.
- CARTER, DAVID E. Y WERNER, THOMAS J.: "COMPLEX LEARNING - AND INFORMATION PROCESSING BY PIGEONS: A CRITICAL ANALYSIS", JOURNAL OF EXPERIMENTAL ANALYSIS OF BEHAVIOR, 1978, VOL. - 29, P. 565-601.
- * CATANIA, A. CHARLES, 1968: INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEA EN CONDUCTA OPERANTE, MÉXICO, EDITORIAL TRILLAS, S.A. 1A. EDI CIÓN, 1974, CAP. 5, P. 165-218.
- CUMMING, WILLIAM W. Y BERRYMAN, ROBERT: "SOME DATA ON MAT- CHING BEHAVIOR IN THE PIGEON", JOURNAL OF EXPERIMENTAL - - ANALYSIS OF BEHAVIOR, 1961, 4, P. 281-284.
- * CUMMING, WILLIAM W. Y BERRYMAN, ROBERT: "THE COMPLEX DIS-- CRIMINATED OPERANT: STUDIES OF MATCHING-TO-SAMPLE AND RELA TED PROBLEMS". EN MOSTOFSKY, DAVID (ED.): STIMULUS GENE- RALITATION, STANFORD, CALIFORNIA, UNIVERSITY PRESS, 1965, S/P.
- ECKERMAN, D.A.: "GENERALIZATION AND RESPONSE MEDIATION OF A CONDITIONAL DISCRIMINATION", JOURNAL OF EXPERIMENTAL -- ANALYSIS OF BEHAVIOR, 1970, 13, P. 301-316.
- * KELLEHER, ROGER T., 1958: "FORMACIÓN DE CONCEPTOS EN EL - CHIMPANCÉ", EN: CATANIA A. CHARLES, 1968, INVESTIGACIÓN - CONTEMPORÁNEA EN CONDUCTA OPERANTE, MÉXICO, EDITORIAL TRI- LLAS, S.A. 1A. EDICIÓN, 1974, P. 222-224.

- * LIUBLINSKAYA, A.A.: "EL DESARROLLO DEL HABLA Y DEL PENSAMIENTO INFANTIL", EN STONES E., PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, MADRID, ESPAÑA, ED. MORATA, S.A., 1972, P. 31-37.
- * LURIA, ALEXANDER R., 1975: LENGUAJE Y PENSAMIENTO, BREVIARIOS DE CONDUCTA HUMANA No. 16, BARCELONA, ED. FONTANELLA, 1980, P. 7-160.
- LURIA, ALEXANDER R., 1979: CONCIENCIA Y LENGUAJE, MADRID, ESPAÑA, PABLO DEL RÍO EDITOR, S.A., 1979, P. 9-271.
- LURIA, ALEXANDER R. Y YUDOVICH F. IA.: "EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA FORMACIÓN DE PROCESOS MENTALES", EN: LENGUAJE Y DESARROLLO INTELLECTUAL EN EL NIÑO, APRENDIZAJE, MADRID, ESPAÑA, PABLO DEL RÍO EDITOR, S.A., 1978, P. 5-18.
- MELVIN H. MARX, 1969: PROCESOS DEL APRENDIZAJE, MÉXICO, EDITORIAL TRILLAS, S.A. 1977, CAP. 8, P. 249-254.
- MILLENSON, J. R., 1967: PRINCIPIOS DE ANÁLISIS CONDUCTUAL, MÉXICO, EDITORIAL TRILLAS, S.A., 1974, CAP. 10, P. 225-250.
- PIAGET, JEAN E INHELDER, BÄRBEL, 1969: PSICOLOGÍA DEL NIÑO, BUENOS AIRES, ARGENTINA, EDITOR 904, 1976, CAP. 3, P. 59-95.
- PIAGET, JEAN 1964: SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA, BARCELONA-MÉXICO, EDITORIAL SEIX BARRAL, 1967, 7A. EDICIÓN, 1980, P. 7-225.
- * PIAGET, JEAN, 1968: EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO EN EL NIÑO, ESTUDIO SOBRE LA LÓGICA DEL NIÑO (I):, BUENOS AIRES, ARGENTINA, EDITORIAL GUADALUPE, 1976, P. 9-210.
- RIBES, EMILIO: EL CONDUCTISMO, REFLEXIONES CRÍTICAS, BREVIARIOS DE CONDUCTA HUMANA No. 24, BARCELONA, EDITORIAL -- FONTANELLA, 1981, CAP. 4, P.

- RIBES, EMILIO: LANGUAJE AND SYMBOLIC BEHAVIOR AS CONTIN--
GENCY-SUBSTITUTIONAL PROCESSES, TRABAJO PRESENTADO EN EL --
PRIMER SIMPOSIO-BIANUAL DE LA CIENCIA DE LA CONDUCTA, UNI-
VERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, IZTACALA, FEBRERO --
8-10, 1982.

- RUCH, FLOYD L. Y ZIMBARDO, PHILIP G., 1971: PSICOLOGÍA Y
VIDA, MÉXICO, EDITORIAL TRILLAS, S.A., 1976, CAP. 3, P. --
108-117.


- * SIDMAN, MURRAY: "READING AND AUDITORY-VISUAL E EQUIVALEN-
CES", JOURNAL OF SPEECH AND HEARING RESEARCH, 1971, 14, --
P. 5-13. 

- * SIDMAN, MURRAY, CRESSON OSBORNE JR. Y WILLSON-MORRIS MAR-
THA: "ACQUISITION OF MATCHING TO SAMPLE VIA MEDIATED - --
TRANSFER", JOURNAL OF EXPERIMENTAL ANALYSIS OF BEHAVIOR,
1974, 22, P. 261-273.

- SKINNER, BURRHUS F., 1938: LA CONDUCTA DE LOS ORGANISMOS,
CONDUCTA HUMANA No. 25, BARCELONA, EDITORIAL FONTANELLA, -
S.A., 1975, CAPS. 1, 2 Y 3, P. 17-131.

- SKINNER, BURRHUS F., 1957: CONDUCTA VERBAL, MÉXICO, EDITO-
RIAL TRILLAS, S.A., 1981, P. 11-396.

- SKINNER, BURRHUS F., 1974: SOBRE EL CONDUCTISMO, CONDUCTA
HUMANA No. 22, BARCELONA, EDITORIAL FONTANELLA, S.A., 1A.
EDICIÓN, 1975, CAP. 6, P. 87-98.

- SMIRNOV A.A., LEONTIEV A.N. RUBINSHTEIN S.L. Y TIEPLOV B.M. 
"PSICOLOGÍA", MÉXICO, EDITORIAL GRIJALEO, 1960, P. 51-54,
292-301.

- ✓ SPIRKIN, G.A.; "ORIGEN DEL LENGUAJE Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO"; EN: GORSKI, D.P. Y OTROS: PENSAMIENTO Y LENGUAJE, 1A EDICIÓN, EDICIONES PUEBLOS UNIDOS, S.A., MONTEVIDEO, URUGUAY, 1958, 3A. EDICIÓN, MÉXICO, EDITORIAL GRIJALBO, - S.A., 1966, P. 9-67.

- ✓ VYGOTSKI, LEV S., 1934: PENSAMIENTO Y LENGUAJE, BUENOS AIRES, EDITORIAL LA PLAYADE, 1979, CAPS. 1 Y 2 P. 17-39.

⑦ VYGOTSKI, LEV S., 1978: EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES, BARCELONA, GRUPO EDITORIAL GRIJALBO, 1979, P. 37-200.

13.36

29032