

Universidad Central de Venezuela.
Facultad de Humanidades y Educación.
Escuela de Psicología.



**EFFECTO DEL TIPO DE REFERENTE EN LA ADQUISICIÓN, TRANSFERENCIA
Y GENERALIZACIÓN DEL COMPORTAMIENTO LINGÜÍSTICO
(CONECTORES TEMPORALES) EN NIÑOS PRESCOLARES**

Tutora:
Rosa Lacasella

Autoras:
Roxana Ascanio
Paula Corredor

Enero, 2014

Trabajo presentado ante la ilustre Universidad Central de Venezuela, para optar al título correspondiente a Licenciado en Psicología, Mención Psicología Clínica.

AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a:

- Ψ Nuestros maestros y profesores, quienes han sido parte muy importante de nuestro proceso de formación de pregrado, especialmente a los profesores Eduardo Santoro, Rosa Lacasella y Purificación Prieto
- Ψ Nuestras familias quienes siempre han estado para apoyarnos con su paciencia, cariño y colaboración.
- Ψ Todas las personas que de alguna manera estuvieron en los momentos más importantes de nuestra vida universitaria.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	iii
Índice General	iv
Índice de Cuadros	vi
Índice de Tablas y Figuras	vii
Índice de Gáficos	viii
Índice de Anexos	ix
Resumen	xi
INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO CONCEPTUAL	3
1.1 El comportamiento lingüístico desde la perspectiva Kantoriana	3
1.2. Tipos de interacciones lingüísticas	6
1.3. Etapas del Desarrollo Lingüístico	8
1.4. Investigaciones en el área	10
1.5. Generalización y Transferencia	14
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
2.1. Objetivos de la investigación	22
2.1.1. Objetivo General	22
2.1.2. Objetivos Específicos	22
III. MARCO METODOLÓGICO	23
3.1. Participantes	23
3.2. Ambiente	24
3.3. Materiales, instrumentos y equipos	24
3.4. Sistema de variables	25
3.5. Tipo de investigación	32

1.1. Diseño	33
1.2. Confiabilidad	35
1.3. Procedimiento	36
II. RESULTADOS	38
III. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	60
IV. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	76
V. REFERENCIAS	79
ANEXOS	82

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Etapas del desarrollo lingüístico	8
Cuadro 2. Datos de los participantes, expuestos por grupo	23
Cuadro 3. Variables extrañas controladas	29
Cuadro 4. Variables extrañas no controladas	32
Cuadro 5. Respuestas del sujeto C.V. del grupo abstracto, en las tres medidas de la variable, en las fases de pre y postest	50
Cuadro 6. Respuestas del sujeto C.V. del grupo abstracto, evidenciadas durante el primer entrenamiento para la secuencia “frutas” y “camión”, en las tres modalidades de respuesta	51
Cuadro 7. Respuestas del sujeto C.V. del grupo abstracto, evidenciadas durante el segundo entrenamiento para la secuencia “frutas”, en las tres modalidades de respuesta	52
Cuadro 8. Respuestas del sujeto C.V. del grupo abstracto, evidenciadas durante el tercer entrenamiento para la secuencia “mamá” y “manzana”, en las tres modalidades de respuesta	52
Cuadro 9. Respuestas del sujeto M.R., en las tres medidas de la variable, en las fases de pre y postest	54
Cuadro 10. Respuestas del sujeto M.R., evidenciadas durante el primer entrenamiento para la secuencia “mamá” y “manzana”, en las tres modalidades de respuesta	55
Cuadro 11. Respuestas del sujeto M.R., evidenciadas durante el segundo entrenamiento para la secuencia “mamá” y “manzana”, en las tres modalidades de respuesta	56
Cuadro 12. Respuestas del sujeto M.R., evidenciadas durante el tercer entrenamiento para la secuencia “mamá” y “manzana”, en las tres modalidades de respuesta	57

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Porcentaje de acuerdo entre observadores por cada fase	38
Tabla 2. Resultados de los sujetos del grupo experimental 1 (tipo de presentación del referente: abstracto), en la fase de pretest, entrenamiento y postest	39
Tabla 3. Cantidad de conectores temporales empleados por el grupo abstracto a lo largo de la fase de entrenamiento del grupo 1	41
Tabla 4. Resultados de los sujetos del grupo experimental 2 (tipo de presentación del referente: concreto), en la fase de pretest, entrenamiento y postest.	42
Tabla 5. Cantidad de conectores temporales empleados por el grupo concreto a lo largo de la fase de entrenamiento del grupo 2	43
Tabla 6. Resultados de los sujetos del grupo control, en la fase de pretest, tarea distractora y postest	44
Tabla 7. Proporción promedio de respuestas correctas en las tres modalidades de respuesta (ordenar, responder preguntas y contar historia) por ambos grupos en las fases de entrenamiento	48
Figura 1. Segmento interconductual kantoriano	4
Figura 2. Interacción lingüística referencial	6
Figura 3. Interacción lingüística simbólica	7
Figura 4. Diagrama de diseño Cuasi-experimental de dos grupos relacionados con pre y posprueba y grupo control	35
Figura 5. Formula para el calculo de la confiabilidad	36

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Proporción promedio de respuestas correctas por grupos (pretest y postest) en ambos tipos de referente y grupo control	46
Gráfico 2. Ganancias de cada grupo en las tres modalidades de respuestas	49
Gráfico 3. Ejecución del sujeto C.V., del grupo experimental abstracto, durante el experimento	53
Gráfico 4. . Ejecución del sujeto M.R., del grupo experimental 2, tipo de presentación del referente: concreto, durante las fases de pretest, entrenamiento y postest	58

ÍNDICE DE ANEXOS

- ANEXO A.** Carta de solicitud de permiso al colegio U.E.I “Nino Don Simón”
- ANEXO B.** Carta de consentimiento por parte de los padres para la participación de sus hijos en la investigación y autorización para grabar
- ANEXO C.** Carta de solicitud del permiso a las autoras del programa para el uso del mismo
- ANEXO D.** Resumen de las conductas precurrentes evaluada para la realización de la actividad
- ANEXO E.** Destrezas necesarias para el uso del computador
- ANEXO F.** Hoja de registro para evaluación de precurrentes para la realización de la actividad
- ANEXO G.** Hoja de registro para evaluación de precurrentes para el uso del computador
- ANEXO H.** Tareas de evaluación (pre y postest)
- ANEXO I.** Manual de instrucciones del experimentador para el pre y postest
- ANEXO J.** Programas (juegos) para evaluar precurrentes para el uso del computador
- ANEXO K.** Juegos de computadora presentados al grupo control
- ANEXO L.** Material utilizado para la evaluación de la memoria visual elementos en la evaluación de precurrentes
- ANEXO M.** Respuestas de cada participante en el pretest, entrenamiento y postest del grupo experimental 1 (concreto/abstracto)
- ANEXO N.** Respuestas de cada participante en el pretest, entrenamiento y postest del grupo experimental 2 (abstracto/concreto)
- ANEXO Ñ.** Respuestas de cada participante en el pretest y postest del grupo control
- ANEXO O.** Diagrama de flujo del uso de las técnicas conductuales
- ANEXO P.** Proporciones de respuestas correctas de cada sujeto en pre y postest y entrenamiento del grupo 1 (concreto/abstracto)
- ANEXO Q.** Proporciones de respuestas correctas de cada sujeto en pre y postest y entrenamiento del grupo 2 (abstracto/concreto)

ANEXO R. Proporciones de respuestas correctas de cada sujeto en pre y posttest del grupo control

ANEXO S. Esquema del aula donde se realizó el entrenamiento

ANEXO T. Hoja de registro pretest

ANEXO U. Hoja de Registro: tarea de ordenar de tarjetas

ANEXO V. Tareas de entrenamiento (abstracto y concreto)

RESUMEN

Efecto del tipo de referente en la adquisición, transferencia y generalización del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños prescolares

Ascanio, Roxana

Corredor, Paula

El lenguaje ha sido blanco de estudio por muchos investigadores a través de la historia, el mismo es considerado un evento psicológico. Es considerado una interacción entre personas y objetos estimulantes que forman parte de un mismo contexto, es decir, es la ejecución de conducta. Desde el enfoque interconductual, el lenguaje es considerado como los actos de la persona cuando ésta se ajusta a eventos, objetos, actividades u otras personas, ya sea a través de verbalizaciones, gestos, escritura o utilizando conducta simbólica como medio para lograr el fin comunicativo. Se evaluó el efecto de la modalidad de presentación del referente (de concreto/abstracto o de abstracto/concreto) sobre los procesos de adquisición, transferencia y generalización del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares. Participaron 17 niños con edades entre 3 y 6 años. El diseño empleado fue cuasi-experimental con dos grupos experimentales y uno control. Se entrenó el uso de conectores temporales en un referente concreto y otro abstracto junto con la variable de contexto discurso simultáneo y técnicas conductuales. Los resultados obtenidos indican que: la variable “discurso simultáneo” fue efectiva en ambos grupos experimentales; el grupo 1 “abstracto” mostró mayores calificaciones en la fase de entrenamiento mientras que el grupo 2 “concreto” en la fase de posttest, es decir, tuvo mejores resultados de transferencia; por último, la generalización se vio facilitada en el grupo 2 “concreto”.

Palabras clave: Lenguaje, niños, conectores temporales, concreto, abstracto.

ABSTRACT

The effect of the presentation mode of the referent (concrete to abstract or abstract to concrete) on the processes of acquisition, transfer and generalization of linguistic behavior (temporary connectors) in preschool children

Ascanio, Roxana

Corredor, Paula

Language has been under study through history by many researchers, it is considered a psychological event, an interaction between people and stimulating objects that are part of the same context, that is to say, it is the execution of behavior. From an interbehavioral approach, language is regarded as the acts of the person when talking about events, objects, activities, or other people, either through verbalizations, gestures, writing, or using symbolic behavior as a means to achieve the communicative purpose. The effect of the presentation mode of the referent (concrete to abstract or abstract to concrete) on the processes of acquisition, transfer and generalization of linguistic behavior (temporary connectors) in preschool children, was evaluated. The study included 17 children aged between 3 and 6 years old. The design was quasi-experimental with two experimental groups and one control. The use of temporary connectors on a particular referent and other abstract along with the context variable simultaneous speech and behavioral techniques were trained. The results indicate that: the variable "simultaneous speech" was effective in both experimental groups; group 1 "abstract" showed higher scores in the training phase while group 2 "concrete" in the posttest phase, that is to say, outperformed transfer, and finally, generalization was facilitated in group 2 "concrete".

Keywords: Language, children, temporary connectors, concrete, abstract.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos, en tanto individuos, son seres lingüísticos, seres que viven en el lenguaje. Queda claro que para que una persona sea capaz de hablar, deben darse ciertas condiciones biológicas, como expone Echeverría (2006), sólo podemos hacer lo que nuestra biología nos permite. Sin embargo, el lenguaje no es generado por las capacidades orgánicas ni tampoco por un ser humano aislado, más bien, el lenguaje nace de la interacción social entre individuos, por lo que es un fenómeno social y no preponderantemente biológico.

Es en la interacción entre diferentes personas donde aparece una precondition fundamental del lenguaje: la constitución de un dominio consensual, entendido como el sistema de signos, acciones o acontecimientos compartidos por los participantes de una interacción social. El dominio consensual es siempre una relación lingüística que se establece con el mundo que rodea al ser humano, en función de esto el lenguaje no puede ser considerado como una propiedad individual, ya que el dominio consensual se constituye en la interacción con otros en un espacio social (Echeverría, 2006; Padrón, 1998).

Inicialmente, la interacción verbal entre la figura paterna y el niño, tiene el efecto de fortalecer diferencialmente aquellas palabras del infante que reproducen sonidos reforzantes, es decir, sonidos muy parecidos a la voz de sus padres, todo lo cual conduce, a la larga, al desarrollo progresivo del habla del niño como un amplio repertorio de respuestas verbales de imitación que se auto refuerzan diferencialmente (Echeverría, 2006; Padrón, 1998).

Bijou (1989), expone que el proceso de adquisición del lenguaje se encuentra mediado por etapas de desarrollo flexibles y que resaltan la importancia de los eventos que permiten la aparición de nuevos comportamientos más allá del indicador cronológico de los mismos, en consonancia con la evolución biológica del infante.

Staats y Staats (1976, c.p., Echeverría, 2006), resaltan también la importancia de las condiciones ambientales para la adquisición del lenguaje. De acuerdo con Kantor (1977), el ambiente estimular en el que el niño se desenvuelve es clave, así como la interacción de estímulos específicos y eventos disposicionales, en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Kantor (1977), argumentaba que el lenguaje podría explicarse sobre la base de la conducta lingüística actual y proponía la visión de que todas las gramáticas eran estilos de ajustes comunicativos reflejando las historias personales y culturales de los individuos hablantes. Los ajustes lingüísticos, como todos los eventos psicológicos, los interpretaba como relaciones conmutativas entre la estimulación y la respuesta. Estas relaciones, se distinguen de otras ejecuciones psicológicas sólo por el hecho de que los ajustes del lenguaje son doblemente

estimulantes (biestimulativos), mientras que los ajustes no lingüísticos son monoestimulantes. Esto indica, en cualquier instancia dada, que dos funciones estimulantes son coordinadas simultáneamente con una sola función de respuesta. La función de respuesta en cada caso es la actividad lingüística del individuo hablante coordinada con funciones de estímulo que provienen del oyente, por un lado, y del referente o evento del que se habla, por el otro. Este análisis biestimulante permite una interpretación referencial de la actividad lingüística: un orador: (quien refiere) hace su referencia ante alguien (a quien se refiere) sobre algo (a lo que se refiere).

En este sentido y entendiendo que la conducta lingüística es un evento psicológico por generarse a partir de la interacción de los individuos y eventos de un contexto específico a través de signos, gestos, palabras o escrituras, atañe a la ciencia psicológica el estudio de estas interacciones desde el punto de vista comportamental (Rondón y Wong, 2011).

Esta investigación se fundamenta en estudiar el efecto del tipo de presentación del referente (abstracto/concreto) como variable de contexto en combinación con técnicas conductuales, en la adquisición, transferencia y generalización del comportamiento lingüístico, entendido como el uso adecuado de conectores temporales (antes, primero, después y último) en niños prescolares regulares de edades comprendidas entre tres y cinco años.

I. MARCO CONCEPTUAL

1.1. El comportamiento lingüístico desde la perspectiva kantoriana.

Como una cuestión históricamente establecida, se puede decir que el ámbito de la psicología se organiza en torno al comportamiento. El análisis de la conducta, establece que el comportamiento de los sujetos ocurre, se desarrolla y modifica en función de ciertas condiciones ambientales específicas. Es decir, aunque la conducta es de los sujetos, está en función de las situaciones circundantes (Kantor, 1978).

Un ambiente físico, cultural y social preexistente que posibilita y determina al sujeto psicológico, constituyen, junto con los estímulos específicos, el medio de desarrollo del niño, con el cual interactúa y va desarrollando el repertorio de conductas que precisa para adaptarse al medio al cual estará expuesto (Bijou, 1989).

De acuerdo con Kantor (1977), el lenguaje es un evento psicológico en tanto que es una interacción entre personas y objetos estimulantes que forman parte de un mismo contexto, es decir, es la ejecución de conducta. Desde el enfoque interconductual, el lenguaje es considerado como los actos de la persona cuando ésta se ajusta a eventos, objetos, actividades u otras personas, ya sea a través de verbalizaciones, gestos, escritura o utilizando conducta simbólica como medio para lograr el fin comunicativo.

En este sentido, Bijou (1989), expone que en consonancia con la perspectiva kantoriana, el lenguaje puede ser considerado como la interacción que puede ser explicada en los mismos términos de otras conductas, analizándola funcionalmente como respuesta en relación con variables presentes en la situación en la que suceden, teniendo en cuenta otras variables como la historia de interacción y la historia genética del sujeto.

Desde la perspectiva kantoriana, se determina que toda conducta existe en un continuo, por lo que la unidad de acción psicológica se traduce a un segmento de ese continuo conductual. Los segmentos de conducta constituyen los campos interconductuales en donde se llevan a cabo las interacciones propias del organismo con objetos-estímulos bajo condiciones específicas, así pues, la unidad de análisis sería el campo contenido de interconducta (Kantor y Smith, 1975).

Insistiendo en el estudio del comportamiento y específicamente del lenguaje a través de proposiciones interconductuales, es preciso puntualizar las concepciones que sostienen dicha aproximación teórica, empezando con definir *el campo interconductual* como la representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con otros organismos u objetos bajo condiciones definidas, denominadas factores de contexto, los cuales son elementos del campo que no están directamente configurados en la función estímulo-respuesta, pero que lo afectan, alterando la fuerza y características de la función implicada en tal campo interactivo. En resumen,

los factores disposicionales son el contexto dentro del cual ocurren las funciones estímulo-respuesta. A continuación, en la figura 1, se ilustran los elementos que constituyen el segmento interconductual propuesto por Kantor y posteriormente son descritos (Kantor y Smith, 1975).

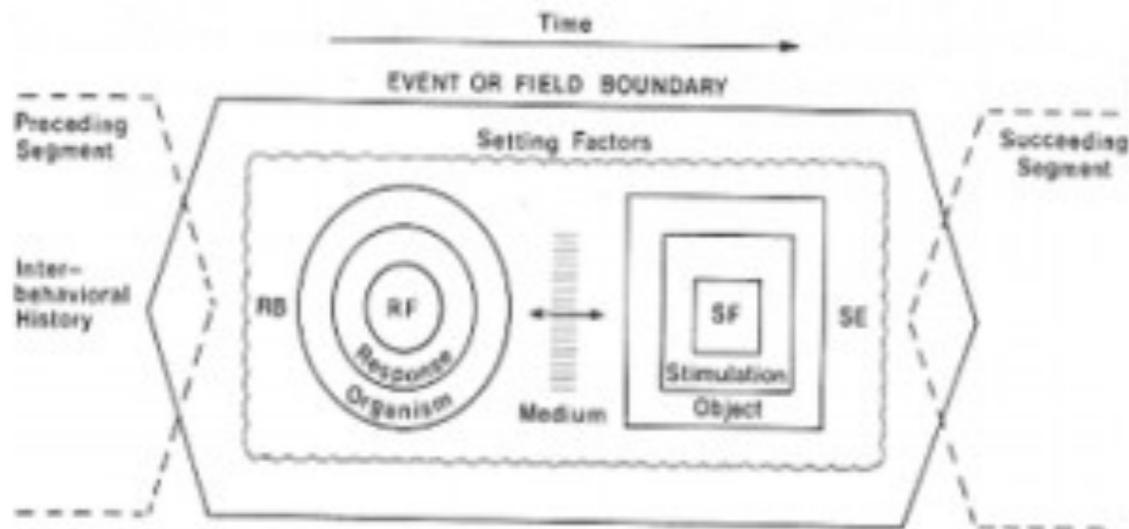


Figura 1. Segmento interconductual kantoriano. Tomado de Rondón y Wong (2011).

Dentro de los elementos constitutivos del mencionado campo interconductual, resaltan *el objeto*, el cual se refiere a un complejo o conjunto ambiental, integrado por cuerpos y acontecimientos físico-químicos con los que un organismo tiene contacto (Ribes y López, 1985).

El *objeto-estímulo* es la acción específica de una parte de dicho *objeto* en términos físicos y la función estímulo se plantea como el rol que desempeña el *objeto-estímulo* en el evento psicológico, el cual siempre se encuentra asociado con la función respuesta (Kantor, 1978).

Otro factor que se encuentra en el evento psicológico, es el denominado *organismo* el cual es una unidad biológica estructural y funcional que despliega actividad en un ambiente particular. Tal unidad es característica de cada especie y su evolución puede ser analizada en términos filogenéticos y ontogenéticos. Por otra parte, la *respuesta* se refiere a las formas de actividad del organismo, específicas de la reactividad frente a los objetos y eventos de estímulo particulares (hablando propiamente de sus propiedades físicas). Finalmente, la *función-respuesta* se define como la interacción particular con una función-estímulo, en donde se habla de función porque una respuesta puede estar relacionada de diferentes maneras, con diversos estímulos y factores del campo interconductual (Kantor, 1978; Ribes y López, 1985).

Según Kantor y Smith (1975), los eventos naturales toman lugar solo bajo ciertas condiciones. Precisamente, para que una interacción psicológica pueda ocurrir es esencial que el organismo sea capaz de entrar en contacto con el objeto-estímulo. El medio de contacto lo permite. *El medio de contacto*, se refiere a las condiciones o circunstancias que median la interacción de las funciones estímulo-respuesta. Es importante resaltar, que este factor no es un transmisor, es más bien un conjunto de circunstancias físico-químicas, ecológicas o normativas que posibilitan la relación particular implicada en una función estímulo-respuesta.

Puntualmente, el medio de contacto, determina exclusivamente las condiciones que hacen posible una interacción pero que no forma parte de ella (Ribes y López, 1985).

Asimismo, los *factores disposicionales* se conciben como todos aquellos elementos del campo de interacción que no están directamente configurados en la función estímulo-respuesta, pero que la afectan, alterando la fuerza y características de la función implicada en tal campo interactivo. Así, los factores disposicionales son todos aquellos eventos, en forma de una dimensión variable en lo continuo, que no entran en contacto directo con la interacción organismo-ambiente, pero que la afectan cualitativa y cuantitativamente, es decir estos estímulos son el contexto dentro del cual ocurren las funciones estímulo-respuesta (Kantor, 1978; Ribes y López, 1985).

Expone Kantor (1978) que los segmentos de conducta son de dos tipos, simples los cuales consisten en una unidad de acto del organismo con su correspondiente función de estímulo, y complejos, aquellos que involucran al menos tres unidades de respuesta. En una primera fase precurren se dan las unidades de respuesta de atención, seguida de una segunda fase en donde el organismo percibe el objeto y deviene la última fase, que se denomina consumatoria. De esta manera, se considera que el comportamiento lingüístico, según describe el autor, involucra más de dos segmentos de conducta y no es producto de una sola relación interactiva.

La ejecución de las conductas por parte de los sujetos dependerá tanto de un ambiente compuesto por multiplicidad de variables que facilite o no la emisión conductual, así como de la *historia interconductual* del individuo, la cual constituye la historia de interacciones previas entre los organismos y su ambiente, conformada específicamente por la *evolución del estímulo*, que se refiere a las variaciones que un estímulo particular ha tenido en el pasado como elemento de funciones estímulo-respuesta, y la *biografía reactiva*, que son las variaciones que una respuesta particular ha sufrido como componente de una función estímulo-respuesta (Ribes y López, 1985).

“En síntesis, los diversos elementos del campo interconductual se integran funcionalmente en tres grupos de factores, la función estímulo-respuesta, el medio de contacto y los factores disposicionales” (Lacasella, 1999). Entonces, el medio de contacto se define como un posibilitador, es decir, el elemento que permite el contacto funcional, y los factores situacionales y la historia

interconductual del sujeto, se definen como categorías disposicionales, que se entienden como probabilizadores que determinan tendencias que pueden facilitar o interferir una función estímulo-respuesta, ya que incluyen todos los segmentos de interacción anteriores al que se está estudiando (López y Ribes, 1985).

1.2. Tipos de interacciones lingüísticas

Estableciendo que el lenguaje es conducta, según Kantor (1977), el evento lingüístico está conformado por dos tipos de interacciones, referenciales y simbólicas. Así, las interacciones lingüísticas referenciales son analizadas como un proceso psicológico bi-estimulativo, conformado por las conductas de un hablante en interacción con un oyente, y con un referente, involucrando también, la interconexión de dos funciones estímulo-respuesta que operan simultáneamente. En la conducta referencial, se tiene una situación única, en la cual dos interconductas integradas ocurren a la vez.

De esta manera, las interacciones lingüísticas referenciales se dan en un campo bi-estimulativo, el cual contiene conductas de un hablante en interacción con un oyente con respecto a un referente. Un referente es un objeto, estímulo o evento sobre el cual el hablante y el oyente hablan, puede estar presente o ausente, ser concreto o abstracto, existente o no (Kantor, 1975).

La interacción lingüística en un campo bi-estimulativo se ilustra en la siguiente figura:

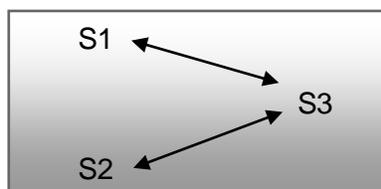


Figura 2. Interacción lingüística referencial. Tomado de Rondón y Wong (2011).

De acuerdo con lo observado en la figura 1, el hablante (S3) interactúa con dos estímulos, el oyente (1) y el referente sobre el cual habla (S2).

A su vez, las interacciones lingüísticamente referenciales, pueden clasificarse como narrativas en donde la conducta referencial del hablante está coordinada con la conducta referencial del oyente, y mediativas¹, en las cuales la interacción referencial del hablante mediatiza o resulta en

una interacción no referencial; este tipo de interacción es similar a lo que Skinner (1981) denominó mandos (Lacasella, 1999).

De esta manera, también se evidencian dentro de las interacciones de tipo referencial, aquellas que son expresadas a través de dos modalidades, la primera concreta, que describe elementos específicos de la realidad, como es el caso de observar el paso del tiempo por medio de una tarea específica que permita estar en contacto con los cambios que se van pronunciando a la larga. Así como también, las interacciones que poseen referentes abstractos reflejando la capacidad de los signos de representar una clase de elementos extralingüísticos, como por ejemplo, la asignación de un orden a imágenes que describen una serie de sucesos, pero que no pueden ser directamente experimentados (Campos y Ortega, 2005).

Por otra parte, las interacciones lingüísticas simbólicas, en contraste con las referenciales, se refieren a las reacciones de las personas ante estímulos que han sido sustituidos por otro evento dentro de un campo uni-estimulativo que abarca dos segmentos de conducta sucesivos. Estas interacciones pueden ser de dos tipos simples y complejas. Las interacciones simbólicas simples son aquellas en donde la persona se interconduce con una situación simbólica tomada como un todo, es decir, se ejecuta una reacción de orientación con respecto a un estímulo sustituto. Y las interacciones de tipo complejas en donde un individuo se interconduce dentro de la situación simbólica, siendo una reacción de orientación seguida del contacto con el objeto o hecho simbolizado (Kantor, 1977; Bijou y Ghezzi, 1995).



Figura 3. Interacción lingüística simbólica. Tomado de Rondón y Wong (2011).

En la figura anterior, se observa que en la denominada fase (A), un organismo (S1) interactúa con un objeto-estímulo (R1), que sustituye a un objeto, evento o persona. Mientras que en la fase (B), el individuo (S2) interactúa con el objeto o evento sustituido (R2). Así, la fase (A) es la codificación o interacción con el signo y la fase (B), la decodificación o interacción con el evento u objeto (Bijou, 1982).

1. Traducción literal del término original en inglés “mediative”, extraído de Lacasella (1999).

Etapas del Desarrollo Lingüístico

En este orden de ideas y haciendo énfasis en el desarrollo de las conductas verbales referenciales y simbólicas, Bijou (1989), señala que las mencionadas interacciones pueden entenderse sobre la base de la teoría lingüística psicológica, en donde se presenta la evolución del lenguaje a través de distintas etapas de desarrollo, siendo éstas un intento de describir el fenómeno evolutivo. El termino etapa, es utilizado para sistematizar las interacciones durante el desarrollo psicológico del niño, mas no para explicarlo.

Cuadro 1.

Etapas del desarrollo lingüístico.

ETAPAS	CARACTERISTICAS
Etapa I: Comunicación preverbal-vocal.	<p>Se extiende desde los nueve meses hasta los quince meses de edad aproximadamente. En esta etapa se desarrollan los movimientos aleatorios que abarcan el manejo del cuerpo, destrezas locomotrices y manuales, las cuales permitirán que el niño se involucre con actividades de juego. Aparece la primera forma de comunicación social, denominada gestual, la cual es seguida por repertorios receptivos, en donde el niño aprende a reaccionar ante requerimientos verbo-vocales simples y luego los repertorios expresivos. Se evidencian además, balbuceos aleatorios que van progresando desde sonidos universales del lenguaje hacia los patrones particulares de entonaciones e inflexiones semejantes a las de la comunidad inmediata a la que pertenecen (Bijou, 1989; Bijou, 1990).</p> <p>En esta etapa existe una estrecha relación entre los progresos en el lenguaje y el curso de la maduración biológica (Bijou, 1989; Bijou, 1990).</p>
	El segundo periodo de desarrollo lingüístico se extiende a lo largo del segundo año de vida del infante. El niño comienza a utilizar

<p>Etapa II: Interacciones verbo-vocales referenciales primitivas.</p>	<p>expresiones idiosincrásicas y aproximaciones burdas a los patrones de sonidos reales. El lenguaje a su vez, se caracteriza por ser holofrástico (expresiones con sentido pero sintetizadas en una palabra), y es de carácter principalmente mediativo. Como consecuencia de las interacciones lingüísticas a las cuales se encuentra expuesto, el niño aprende a obedecer órdenes sencillas, a responder preguntas simples y a indicar cambios en el medio ambiente (Bijou, 1989; Bijou, 1990).</p> <p>Aunque la preminencia continua siendo de tipo biológico, las condiciones sociales van ejerciendo mayor control en el desarrollo del lenguaje (Bijou, 1989; Bijou, 1990).</p>
<p>Etapa III: Primera aproximación a las interacciones referenciales.</p>	<p>La etapa inicia a partir de los treinta meses de edad. Las destrezas de lenguaje son descritas como primeras aproximaciones referenciales; éstas son más extensas y detalladas, incluyen algunos intercambios narrativos y pueden referirse a eventos del pasado y del futuro. El niño suele hablarse a sí mismo, lo que se denomina habla egocéntrica y va extendiendo sus interacciones referenciales tanto de tipo narrativo como mediativo (Bijou, 1989; Bijou, 1990).</p>
<p>Etapa IV: Segunda aproximación a las interacciones referenciales y comienzo de la conducta simbólica.</p>	<p>En esta cuarta etapa, el niño alcanza la edad de cinco años aproximadamente y comienza la segunda aproximación al lenguaje referencial. En este momento, el aparato fonador o vocal está lo suficientemente desarrollado para permitir que el niño logre los sonidos de la mayoría de las letras y el aumento de las destrezas lingüísticas dan la ocasión para que el niño tenga intercambios lingüísticos más frecuentes. Los niños comienzan a responder a símbolos y otras representaciones de objetos y eventos (manifestación de conducta simbólica) (Bijou, 1989; Bijou, 1990).</p>

1.3. Investigaciones en el área.

A partir de lo expresado hasta este punto, se adscribe esta investigación al área de estudio relativa a la conducta lingüística, específicamente a las premisas propuestas por Kantor para explicar la interacción lingüística de tipo referencial, partiendo de la modalidad en la que la misma es presentada. Basándose en la proposición que establece que el estudio del desarrollo infantil se sustenta sobre las bases de la psicología interconductual y los principios del análisis experimental de la conducta, se justificó el presente trabajo en la tradición conductista kantoriana, en la cual se enmarcan ambas bases, por lo que a continuación se describen algunas de las investigaciones más relevantes que estudian el lenguaje bajo esta perspectiva y de donde parte el presente estudio.

En concordancia con la evidencia sobre cómo algunos aspectos del oyente de una u otra forma afectan al hablante, diversas investigaciones han demostrado la influencia de las variables de estímulo sobre la conducta del oyente, como por ejemplo, Grace, quien en 1951, realizó un estudio sobre los efectos de distintos niveles de conocimiento sobre los oyentes en cuanto al contenido al que son expuestos, hallando la influencia que pudiera tener el sexo sobre el proceso del lenguaje. Participaron 90 sujetos con un promedio etario de 20 años, los cuales fueron divididos entre 6 grupos experimentales bajo tres condiciones distintas. A dos de los grupos no se les informaba sobre el sexo de la persona que participaría en la audiencia, en otros dos, sí se les indicaba el sexo de los mismos y a los otros dos no sólo se les indicaba el sexo sino que se les instigaba a que mantuvieran esto presente durante toda la investigación.

El estudio consistió en que los sujetos hablantes eran expuestos a objetos de uso femenino, a objetos de uso masculino y objetos genéricos, para luego enfrentarse a la audiencia que les correspondía, donde se medía la cantidad de objetos recordados y la frecuencia de participantes que recordaban un objeto en específico. Concluyeron que: el contenido de la comunicación se ve en alguna medida afectado por lo que se tenga como conocimiento sobre las personas que forman parte de la audiencia, mientras que el efecto ante dichos oyentes es mínimo, siendo afectado el orden en que el hablante recordaba objetos de acuerdo al sexo conocido del oyente.

En relación con la evaluación de la *influencia de las variables estímulo*, Wolf (1958a, 1958b) estudió el efecto de las condiciones de contexto en la capacidad de habla de personas diagnosticadas con afasia. Es dicho estudio realizó la manipulación de dos condiciones contextuales, 1) presentación de 12 objetos pertenecientes a una categoría específica, en este caso “alimentación”, los cuales se encontraban ordenados de forma predeterminada en una superficie; y 2) presentación

de los mismos objetos expuestos en la primera condición pero en un orden elaborado aleatoriamente. Ante estas condiciones los sujetos debían nombrar, mediante la pregunta “¿qué es esto?”, señalando el objeto y señalar, pidiendo al sujeto que apuntara el objeto que se le indicaba.

En esta investigación, Wolf (1958a, 1958b) halló que la tarea era facilitada para los sujetos en el caso en que los objetos se encontraban en contextos usuales, mientras que si se encontraban en contextos inusuales las respuestas se veían afectadas o disminuía la precisión.

En el año 1957, Ratner formuló que el evento psicológico lingüístico referencial no sólo estaba compuesto por la interacción entre el hablante, el oyente y el referente, sino que agregó una cuarta variable la cual denominó “acción concurrente”, cuya importancia está inmersa en los estudios sobre “Retroalimentación Auditiva Demorada” (RAD) realizados en el tratamiento para la tartamudez; ésta incluye las interconductas que el hablante mantiene consigo mismo al mismo tiempo que ocurre el habla, la cual puede mantener o competir con la interacción del hablante, dependiendo esto de la situación en la que está dándose la interacción.

Ratner, Gawronski y Rice (1964), afirmaron que dichos estudios demuestran que la acción concurrente funge un papel de mantenimiento en una situación de habla normal, por lo que realizaron una investigación en donde evaluaron los efectos que podía tener la RAD en el lenguaje de niños en distintas etapas etarias, para lo cual estudiaron a 50 niños con edades entre 6 y 13 años, considerados con capacidad lenta de aprendizaje o que tenían un bajo índice de asistencia a la escuela. Dichos niños fueron expuestos a distintas condiciones experimentales o variables independientes, las cuales fueron: adaptación a los aparatos, retroalimentación auditiva sincronizada (RAS) y RAD, mientras que las variables dependientes que midieron fueron la intensidad del habla, la duración silábica y número de errores articulatorios.

En dicha investigación, Ratner, Gawronski y Rice (1964) hallaron que ante la RAS, los sujetos, de la edad que fuera, mostraban la misma intensidad al hablar, cometiendo el mismo número de errores al articular. Por otro lado, bajo la condición de RAD, los niños, en su mayoría, aumentaron tanto la intensidad como la cantidad de errores articulatorios. De lo cual pudieron concluir que, 1) los niños y los adultos reaccionan de forma similar ante la RAD; 2) el oírse a sí mismo funciona para el mantenimiento de la acción concurrente; 3) posterior a los primeros ensayos con la RAD se perciben efectos diferenciales en las variables dependientes; y 4) en los niños de mayor edad se obtuvo que se producía un decremento tanto en la velocidad al hablar como en la

cantidad de errores articulatorios cometidos, lo cual indica que los sujetos fueron afectados por la RAD en menor medida.

Todo lo anterior parece indicar la existencia de un punto de corte entre el desarrollo del lenguaje en sus primeras etapas y luego en la niñez y posterior adultez, así como que la acción concurrente es de gran importancia ante la interconducta del que habla, teniendo la RAD un efecto diferencial de la acción concurrente como variable sobre la interacción del hablante.

En el año 1996, Lacasella realizó una réplica de la investigación llevada a cabo por Grace (1951) y posteriormente por Ghezzi, Bijou, Umbreit y Chao (1987), con la finalidad de determinar la influencia de la edad del oyente sobre la conducta lingüística del hablante, en donde se observaron las interacciones verbales de cuatro niños (hablantes) en edad preescolar, con niños de la misma edad y adultos (oyentes). Los datos se registraron a través de grabaciones en videotape. Las medidas recolectadas incluyeron duración, número y contenido de las interacciones del hablante; tipo de reacción del oyente; características del referente y ajustes secundarios de cada interacción.

Entre los resultados de esta investigación podemos señalar como los más destacados los siguientes: en primer lugar, que el número de las interacciones y la duración de las mismas aumentaron en presencia de los oyentes adultos. Por otra parte, con oyentes de la misma edad, las interacciones tendieron a ser vocales y gestuales, mientras que con adultos oyentes las interacciones fueron en su mayoría vocales. Por último, en ambos casos (niños hablando a oyentes adultos o a niños de la misma edad) las interacciones resultaron narrativas independientemente del tipo de oyente presente. Lacasella (1996), confirmó como exitosa la réplica que llevó a cabo, ya que obtuvo que la gran mayoría de las relaciones reportadas en el estudio original fueron obtenidas en su investigación.

Por otra parte, Martínez y Mucci (1997), se plantearon como propósito de la investigación verificar la influencia de las variables de contexto sobre la adquisición de repertorios lingüísticos con niños en edad preescolar, partiendo de los experimentos de Wolf realizados en el año 1958, en donde se pretendió evaluar cómo las condiciones de contexto tenían algún efecto sobre el habla de individuos afásicos.

En este sentido, se trabajó con niños (cinco hembras y cuatro varones), con edades que oscilaban entre los tres y cuatro años, cursantes del nivel preescolar. Se dividió a los niños en dos

grupos y bajo condiciones de laboratorio se manipularon dos modalidades específicas de contexto: la primera, consistía en la presentación de una serie de veinte objetos dispuestos en un orden predeterminado sobre una mesa, estando dichos objetos relacionados con categorías de utensilios de cocina, como: taza, salero, cuchillo, plato, etc. (contexto estructurado, presencia de relación directa entre objetos estímulo). En la segunda condición se presentaban los mismos objetos en un orden aleatorio e indeterminado, es decir, como afirman las autoras, se trataba de un contexto no estructurado. Aunada a dichas condiciones, se empleó un procedimiento de entrenamiento que incluyó modelamiento, reforzamiento positivo, entre otros procedimientos conductuales.

Asimismo, las modalidades de conducta lingüística medidas, fueron: nombrar y señalar (conforman la variable identificación). Los registros de dichas variables se realizaron a través de filmaciones de video y del registro de un observador entrenado, el cual tomaba en cuenta las medidas de latencia, número de sesiones, número de respuestas correctas y el índice de dificultad de los objetos estímulo.

Entre los resultados obtenidos en la investigación realizada por Martínez y Mucci (1997), se encontró que: el grupo el cual fue sometido a la condición de contexto estructurado, obtuvo la mayor cantidad de respuestas correctas en promedio, en el nombramiento y señalización acertada de los objetos; en comparación con el grupo 2 (contexto no estructurado), los sujetos del grupo 1 (condición de contexto estructurado) respondieron con mayor rapidez ante los estímulos presentados en ambas modalidades de la variable identificación. Los sujetos del primer grupo aprendieron de forma más rápida a nombrar y señalar los objetos presentados. Por último, concluyen que la réplica de la investigación de Wolf resultó exitosa, ya que encontraron que los resultados encontrados coincidieron en su totalidad con el efecto positivo que confiere el ambiente o el contexto relacionado con la tarea o el aprendizaje que se pretende instaurar, que plantea el mencionado autor en su investigación.

En la investigación realizada por Lacasella, Cardozo y Becerra (2007), trabajaron con 8 niños de 5 a 7 años, con hipoacusia neurosensorial profunda bilateral, siendo seis de sexo masculino y dos de sexo femenino. Se evaluó el efecto modulador de la disposición de los estímulos en el contexto sobre la adquisición de la conducta verbo-vocal. El entrenamiento consistió en instaurar las conductas de señalar y nombrar objetos empleando técnicas del análisis conductual. Entre los resultados más importantes se encontró que: el grupo que estuvo expuesto a una disposición convencional de los objetos obtuvo mayor ganancia en el aprendizaje de señalar y nombrar, concluyendo que la estrategia empleada facilita la adquisición de la conducta verbo-vocal.

1.4. Generalización y Transferencia

En la vida real, un estímulo normalmente no se repite de la misma manera, por lo cual es preciso explicar que las personas reaccionemos a estímulos nuevos como reaccionábamos a estímulos presentados o conocidos anteriormente. Por lo tanto, cuando un organismo ha aprendido a responder a un estímulo particular y estímulos que son similares desencadenan la misma respuesta aunque no hayan sido presenciados anteriormente, estamos hablando de generalización (Ardila, 2001).

Existen dos tipos de generalización, de estímulo y de respuesta. Para el caso de esta investigación, tomaremos en cuenta la generalización de estímulo, la cual se refiere a cuando la conducta se despliega con mayor probabilidad en presencia de un estímulo o situación por haber sido reforzada ante otro estímulo o situación, es decir, una respuesta reforzada tiende a presentarse nuevamente cuando hay antecedentes similares.

Sidman (1973), define la generalización de respuesta como el proceso por el que distintas respuestas aunque en algunos aspectos similares, pueden ser de nuevo generadas ante el estímulo que ha sido previamente apareado con el reforzador, mientras que Kazdin (1978), la define como la transferencia de las respuestas a otras situaciones en las que no se realizó el entrenamiento previo.

Ahora bien, en la presente investigación, se evaluó el proceso de generalización evidenciada en la conducta de hacer uso de los conectores temporales de forma adecuada, una vez fueron entrenados ante un estímulo o situación específica, la cual se basa en la modalidad de ordenar secuencias de dibujos o planetas, también debe presentarse dicha conducta en presencia de otro estímulo, tales como responder preguntas y contar una historia.

Por otra parte, el proceso de transferencia, se refiere al efecto de las respuestas generadas previamente sobre una ejecución futura o lo que es lo mismo, el nivel en el que una respuesta puede ser repetida en una situación nueva o distinta a la inicial, tal como señalan Stokes y Baer (1977, c.p. Lacasella, 2006), la transferencia se refiere al grado en el que una conducta será repetida en una situación nueva, por lo que es entendida en términos del efecto de la ejecución previa o del aprendizaje, sobre una ejecución subsecuente. lo cual se diferencia con el proceso de generalización en que la primera se basa en que la conducta aprendida perdure a través del tiempo, ante distintas situaciones a la que fue entrenada, generando conductas relacionadas con la deseada.

Es importante señalar que existen factores relacionados con el proceso de transferencia que pudieran jugar un papel a la hora de propiciar la misma, tales como las instrucciones dadas en una

situación de aprendizaje, la retroalimentación, el tiempo entre el entrenamiento y la evaluación posterior, la variedad de tareas usadas durante el entrenamiento, la similitud entre las tareas (entrenada y la evaluación posterior) (Lacasella, 2006).

En este caso, el proceso de transferencia es evaluado al observar la conducta de expresar de forma adecuada los conectores temporales, lo cual ha sido entrenado en una tarea en particular, en este caso abstracta o concreta, pero el niño logra expresar los conectores temporales en una tarea presentada de forma distinta, en el caso de los niños que recibieron el entrenamiento en una tarea abstracta deberán expresar los conectores temporales en una tarea concreta y viceversa.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la investigación en psicología, personas dedicadas a distintas áreas de la misma, se han propuesto realizar diversos estudios dirigidos a la descripción, caracterización y explicación de la conducta tanto humana como animal, para lograr identificar el conjunto de relaciones biológicas, sociales y psicológicas por las cuales está determinada la manera de conducirse de un individuo (Trull y Phares, 2007).

En este sentido, es importante ampliar el conocimiento que hasta ahora se posee con respecto al comportamiento lingüístico, elemento de interacción característico de la especie humana, tomando en cuenta los procesos básicos a través de los cuales es posible generar la adquisición, transferencia y generalización de este comportamiento y teniendo como base teórico-metodológica la perspectiva del enfoque interconductual, el cual permite desglosar la línea de investigación de la que parte la presente tesis, dirigida a la identificación del estudio de procesos básicos de aprendizaje, relacionados con comportamientos complejos (Trull y Phares, 2007).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es imperante señalar que dentro del área de aprendizaje del comportamiento lingüístico, se encuentran diversas vertientes dirigidas a dar explicación a dicho fenómeno, haciendo especial énfasis en las variables contextuales, así como también en las técnicas y procedimientos típicos del análisis conductual, los cuales en gran medida modulan la emisión del comportamiento verbal. El fundamento teórico y metodológico sobre el cual se sustenta el presente estudio se posiciona sobre los resultados y hallazgos encontrados en investigaciones como la llevada a cabo por Llindis y Messina (1998), la cual tuvo como propósito fundamental, evaluar la influencia de una variable estímulo asociada a un referente sobre la adquisición y transferencia de una variable lingüística (en este caso, el uso de expresiones temporales), en niños preescolares.

Para realizar el experimento, se seleccionaron nueve niños, con edades comprendidas entre los tres y cinco años, cursantes de preescolar en un aula experimental. El procedimiento consistió en dividir a los participantes en dos grupos; uno experimental, donde se especificaba la información detallada acerca del referente (variable estímulo), a través de un procedimiento de enseñanza que incluía técnicas como modelaje, instrucciones, instigaciones, reforzamiento positivo y corrección. Por otra parte, al segundo, grupo control, no se le daba información acerca del referente. Asimismo, para la medición de la conducta lingüística se definió el uso adecuado de expresiones temporales tales como antes/después y primero/último, en distintos contextos de evaluación; colocación adecuada de las fichas alusivas al evento referido, preguntas acerca del evento y la solicitud de una historia acerca del mismo. El análisis de datos

se generó a partir de unidades de medidas cónsonas con el porcentaje de respuestas correctas y el número de expresiones temporales utilizadas (Llindis y Messina, 1998).

Los resultados hallados por las autoras, destacan que: se encontró un mayor promedio de respuestas correctas en el grupo uno (grupo experimental), que fue sometido al valor nominal presencia de la información relevante acerca del referente, para las tres modalidades de la variable “uso adecuado de expresiones temporales”. Asimismo, se afirma que el número de expresiones temporales usadas por los sujetos del grupo experimental, en la modalidad “contar una historia”, fue mayor con respecto al empleado por el grupo control. En este sentido, las autoras reportaron que del grupo experimental, solo tres participantes alcanzaron el criterio de adquisición del repertorio lingüístico “uso adecuado de expresiones temporales”, lo que quiere decir, que lograron las metas de aprendizaje propuestas, disponiendo para esto, seis sesiones de entrenamiento. Igualmente, en la medida final de la fase de adquisición, se encontró que los cinco integrantes de este grupo, obtuvieron cien puntos en cada una de las modalidades de la variable de respuesta, lo que permite afirmar que el entrenamiento fue efectivo al producir la adquisición del uso correcto de conectores temporales en los niños, al realizar alguna actividad como narrar una historia, ordenar eventos y responder preguntas correctamente (Llindis y Messina, 1998).

Sin embargo, Llindis y Messina (1998), concluyen sobre la base de los resultados obtenidos, que ninguno de los participantes de los grupos, tanto experimental como control, logró transferir el aprendizaje del repertorio lingüístico “uso adecuado de expresiones temporales” a otras actividades o evaluaciones disímiles a las tres planteadas en el experimento. Lo que representa una laguna teórica, advirtiendo que dependiendo de la tarea que sea ejecutada el infante adquiere, con mayor eficacia, conductas lingüísticas asociadas a tiempo y espacio acordes a la parsimonia en la utilización de conectores temporales; sin embargo, la posibilidad de emitir dicha conducta verbal en otros contextos no pudo ser evidenciada, lo que permite concluir que, deben ser ampliadas las investigaciones avocadas a profundizar la transferencia de aprendizaje de conectores temporales dentro de la conducta verbal.

En este orden de ideas y con la finalidad de subsanar las faltas metodológico-prácticas de estudios como el de Llindis y Messina (1998), Iglesias y La Chica (2002), se plantearon evaluar los efectos de un programa de entrenamiento dirigido a instaurar y lograr la transferencia de conectores lingüísticos temporales en niños preescolares. En esta investigación, la muestra fue de seis sujetos entre 3 y 5 años de edad. En principio se les entrenó en el uso adecuado de los conectores temporales, mediante el empleo de dos modalidades de presentación de la tarea (concreta y abstracta), permitiendo definir más específicamente la variable

contextual, principal problema evidenciado en la tesis de Llindis y Messina (1998). La primera modalidad de presentación (referente concreto) consistió en una maqueta compuesta por cinco planetas de distintos colores, colocados en forma de media luna, en donde con la manipulación manual de una nave debía recogerse un muñeco del color de cada planeta, mientras que la segunda tarea (referente abstracto), consistía en dos juegos de tarjetas con el cual debía formarse una historia luego de ver imágenes de la evolución progresiva del tiempo (una niña inflando un globo y un niño pintando una pared).

Para la enseñanza de las tareas antes mencionadas, se emplearon técnicas conductuales como el modelamiento, el reforzamiento positivo, la corrección, clave verbal y clave visual, de la mano con dos variables de estímulo: información relevante y discurso simultáneo. Se midió la transferencia del aprendizaje mediante el uso de una tarea de naturaleza distinta pero que poseía las modalidades (concreta y abstracta). Las medidas de las variables se obtuvieron mediante tres formas de respuesta: contar una historia, ordenamiento de tarjetas y responder preguntas, en donde se esperaba el uso adecuado de conectores lingüísticos temporales (antes-después, primero-último) (Iglesias y La Chica, 2002).

Entre los resultados más relevantes de la investigación realizada por Iglesias y La Chica (2002), en primer lugar se destaca que, los sujetos tanto de la modalidad de referente abstracto como concreto, obtuvieron aprendizaje de los conectores temporales. Por otro lado, cuatro de los seis sujetos de la investigación, adquirieron el uso adecuado de los conectores temporales para la dimensión “concreto”, mientras que tres de cinco sujetos lograron el aprendizaje de los conectores temporales para la dimensión abstracto. Por último, se encontró que sólo uno de los sujetos logró la adquisición del uso adecuado de los conectores lingüísticos temporales para ambas modalidades (concreto y abstracto).

En conclusión, se indica que los resultados obtenidos no son estadísticamente significativos, como para establecer una marcada diferencia entre ambas modalidades de enseñanza de conectores temporales como conducta verbal, aunque el referente concreto facilitó en mayor medida la adquisición de la conducta lingüística en comparación al abstracto, por lo tanto, los autores Iglesias y La Chica (2002), recomiendan ahondar más profundamente sobre la influencia de las variables contextuales que fueron utilizadas como referentes concretos y abstractos sobre la adquisición del comportamiento lingüístico en infantes, determinando la diferenciación entre ambas modalidades de presentación, así como también, ampliar el abordaje y aplicación de procedimientos conductuales que garanticen la generación de transferencia en el comportamiento lingüístico.

A partir de las lagunas metodológicas encontradas en el estudio de Iglesias y La Chica (2002), se deriva la tesis llevada a cabo por Rondón y Wong (2011), la cual se fundamentó en evaluar el efecto de la información relevante y el discurso simultáneo sobre la adquisición y la transferencia del repertorio lingüístico (uso adecuado de conectores temporales) en niños preescolares, partiendo de la necesidad de confirmar que efectivamente las variables estímulo asociadas al referente (modalidad de presentación concreta o abstracta), influyen sobre la conducta lingüística, mucho más que la mera presentación del referente sin éstas.

Este estudio tomó a dieciséis niños con edades que oscilaban entre los tres y cinco años, que se encontraban en etapa preescolar y se generaron tres grupos, dos experimentales y uno control. El primer grupo experimental fue expuesto a las verbalizaciones coherentes con información relevante acerca del referente (presentado mediante el computador). Al segundo grupo experimental, se le contó una narración acerca del referente (también presentada a través del computador). En ambas condiciones se empleó un procedimiento de enseñanza que revestía la aplicación de técnicas tales como modelado, instrucciones programáticas, instigaciones, reforzamiento positivo y sobrecorrección. Finalmente, al grupo control, se le presentó un juego en computadora no relacionado de manera alguna con la utilización de conectores temporales (Rondón y Wong, 2011).

Seguidamente, las autoras plantean que la variable de respuesta medida fue la conducta lingüística denominada “uso adecuado de conectores temporales”, tales como antes, después, primero y último, a través de distintas modalidades de respuesta que incluían: colocación adecuada de dibujos alusivos al evento referido, preguntas acerca del evento y solicitud de una historia acerca del mismo. El análisis de datos pudo ser procesado a través de las unidades de medidas derivadas del porcentaje de respuestas correctas obtenidas, definidas por el número de conectores temporales utilizados adecuadamente (Rondón y Wong, 2011).

Los hallazgos encontrados en la tesis de Rondón y Wong (2011), apuntaron a que, en primer lugar, las variables de contexto fueron efectivas para la adquisición del repertorio lingüístico, como uso de conectores temporales, pero que, la variable denominada “información relevante” fue más efectiva para la adquisición de la modalidad de respuesta “responder preguntas” y la variable de “discurso simultáneo” lo fue para la modalidad de respuesta “contar una historia”. En segundo lugar, se demostró que el empleo de técnicas conductuales cumple una función facilitadora en el proceso de enseñanza de conductas lingüísticas.

Asimismo, se apreció que ambos grupos experimentales obtuvieron distintas ganancias, las cuales, en el caso del primer grupo experimental, se evidenciaron en las tres actividades, mientras que en el segundo grupo experimental sólo se observaron en la modalidad de contar

una historia, lo que confirma que cada forma de variable es efectiva para entrenar cierta modalidad de respuesta. Igualmente se manifestó, que el primer grupo experimental logró transferir el aprendizaje adquirido en la modalidad ordenar a la modalidad responder preguntas, mientras que el segundo grupo experimental transfirió en mayor medida a la modalidad de contar una historia (Rondón y Wong, 2011).

Finalmente, se puede afirmar que del primer grupo experimental, el cual fue expuesto a información relevante, cuatro sujetos lograron transferir lo aprendido con un material (ordenar dibujos) a otro distinto al entrenado (tarea generada en computadora, en donde se asignaba cada habitante de un color a un planeta través de una nave espacial). En contraste, cinco sujetos del segundo grupo experimental lograron transferir el aprendizaje derivado de la tarea de ordenar dibujos a contar historias, utilizando adecuadamente los conectores temporales. A pesar de los resultados obtenidos, no es posible generar una conclusión en donde se asevere que la facilitación en la adquisición y transferencia del comportamiento lingüístico (conectores temporales) se evidencie en mejor y mayor medida a través de una tipología de clave contextual específica (información relevante o discurso simultáneo) ya que, se obtuvieron resultados favorables para el aprendizaje de la conducta lingüística en ambas variables, en adición a la modalidad de presentación abstracta del referente (programa en el computador) (Rondón y Wong, 2011).

Luego de la revisión bibliográfica y metodológica llevada a cabo anteriormente, es posible concluir que, a partir de los hallazgos del estudio ejecutado por Iglesias y La Chica (2002), en el cual se confirma que hay mayor facilitación en la adquisición del comportamiento lingüístico cuando la modalidad del referente presentado es concreto, aunado a los resultados de la investigación presentada por Rondón y Wong (2011), los cuales corroboran que son las claves referenciales de índole abstracta las que facilitan en buena medida que se adquiera, el uso adecuado de conectores temporales, se sustenta el propósito de la presente investigación, la cual se plantea evaluar el efecto de la modalidad de presentación del referente (concreto/abstracto) en la facilitación de la adquisición, transferencia y generalización del uso adecuado de conectores temporales (antes-después, primero-último) en niños preescolares, con la finalidad de determinar a través de cuál modalidad de presentación del referente se facilita en mayor y mejor medida el desarrollo del uso adecuado del repertorio lingüístico, específicamente, conectores temporales.

En este sentido, es importante generar materiales teóricos y prácticos en este campo de estudio por la relevancia social que posee, en el ámbito de la psicología del desarrollo infantil así como en el área educativa, ya que se pretende que las relaciones y efectos hallados sirvan

como base en la realización de programas de enseñanza de la conducta lingüística circunscrita al espectro temporal, que por su grado de especificidad servirán como instrumento actualizado y adaptado a la realidad social que se vive, ya que introduce el uso de la tecnología a través de computadoras como herramienta de trabajo, por medio de las cuales se pretende maximizar la veracidad de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores, subsanando las fallas metodológicas y procedimentales encontradas.

En cuanto a la significación existente para el campo de la investigación de procesos básicos relacionados con el comportamiento lingüístico llevados a cabo en el Centro de Desarrollo Infantil del Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, este estudio provee de mayor cantidad de bagaje teórico que permite caracterizar y especificar a través de una metodología experimental, la naturaleza de las claves referenciales, que en efecto, facilitan o interfieren la adquisición del comportamiento lingüístico, específicamente el uso de conectores temporales en niños, justificando que las edades oscilantes entre tres y cinco años, constituyen una etapa crítica para el desarrollo del lenguaje derivado de la iniciación en ciclos regulares educativos.

En última instancia, la intención de esta investigación versa sobre la clarificación en cuanto a la modalidad que modula y facilita la adquisición de un tipo de repertorio conductual especializado, como lo es el lenguaje, en el ámbito aplicado, con la intención de generar una tecnología que se adecúe a las necesidades sociales de la población a la cual se circunscribe la misma.

2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. Objetivo general:

Evaluar el efecto de la modalidad de presentación del referente (de concreto/abstracto o de abstracto/concreto) sobre los procesos de adquisición, transferencia y generalización del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares.

2.1.2. Objetivos específicos:

- Estudiar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares.
- Estudiar el efecto de la modalidad de presentación del referente abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares.
- Evaluar y comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la transferencia del aprendizaje del uso de conectores temporales de una tarea entrenada a otra que no ha sido entrenada.
- Evaluar y comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto y el empleo de técnicas conductuales, en la transferencia del aprendizaje del uso de conectores temporales de una tarea entrenada a otra que no ha sido entrenada.
- Evaluar la generalización del entrenamiento en las medidas de la variable de respuesta ordenar tarjetas y planetas sobre las respuestas de contar una historia y responder preguntas en ambas modalidades de la variable.
- Comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto con la modalidad de presentación abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares.

III. MARCO METODOLÓGICO

A continuación se presenta toda la información concerniente a los participantes, el ambiente, los materiales e instrumentos pertinentes para desarrollar el experimento, el manejo y control de las variables experimentales, el tipo de investigación, el diseño, el procedimiento experimental y el análisis de confiabilidad, con la intención de que sea explícita toda la elaboración del presente trabajo de investigación.

3.1. Participantes:

3.1.1. Participantes de la fase preliminar evaluación de precurrentes: 35 niños, entre 3 y 6 años de edad, cursantes del preescolar del colegio U.E.I. “Niño Don Simón”.

3.1.2. Participantes de la fase experimental: 17 niños entre 3 y 6 años, 12 de sexo femenino y 5 de sexo masculino, del colegio U.E.I. “Niño Don Simón”, que hubiesen presentado las precurrentes necesarias, en los resultados de la fase preliminar. Los participantes fueron asignados a los grupos de acuerdo con las variables de sexo, edad y nivel académico.

El cuadro 2 describe los datos de los participantes de la fase experimental:

Cuadro 2.

Datos de los participantes, expuestos por grupo.

GRUPO	N	Iniciales	Edad	Sexo	Nivel Escolar
Experimental 1 (Abstracto)	1	C.V.	3 años	F	1er nivel
	2	C.P.	4 años	F	2do nivel
	3	N.A.	4 años	M	1er nivel
	4	L.G.	5 años	M	2do nivel
	5	S.V.	5 años	F	2do nivel
	6	S.B.	6 años	F	3er nivel
Experimental 2 (Concreto)	7	M.R.	3 años	M	1er nivel
	8	L.B.	4 años	F	2do nivel

	9	N.M.	4 años	F	2do nivel
	10	G.G.	5 años	F	2do nivel
	11	S.M.	5 años	F	2do nivel
	12	L.A.	6 años	F	3er nivel
Control	13	N.M.	4 años	F	2do nivel
	14	C.A.	5 años	M	3er nivel
	15	R.M.	5 años	M	3er nivel
	16	S.G.	4 años	F	2do nivel
	17	A.V.	4 años	F	2do nivel

3.2.Ambiente: Salón de computación, compuesto por un escritorio corrido de pared a pared, que en cada extremo poseía un monitor, teclado, mouse, cornetas, regulador de energía y cpu, con dos sillas respectivamente, ubicado en el colegio U.E.I. “Niño Don Simón” (Anexo S).

3.3. Materiales, instrumentos y equipos:

3.3.1. Fase preliminar: evaluación de precurrentes: antes de iniciar la prueba, se compraron los juguetes y artículos necesarios para la evaluación, así como también se elaboraron los formatos de evaluación y registro para llevar a cabo la misma, en donde se encuentran los protocolos de pregunta y hojas de respuesta.

Además, se utilizaron los siguientes equipos y materiales:

- ✓ Escritorio.
- ✓ Computadora (CPU, monitor, teclado, ratón, cornetas y regulador de energía).
- ✓ Mesa.
- ✓ Sillas.
- ✓ Plastilina.
- ✓ Juguetes de piñatería de diversos colores.
- ✓ Tarjetones con 3, 4 y 5 objetos (Anexo L).
- ✓ Tarjetas de distintos tamaños, colores y cantidad de objetos.
- ✓ Hojas de registro (Anexos F y G).
- ✓ Lápices.

- ✓ Calcomanías de caritas felices.

3.3.2. Fase experimental: los siguientes equipos, materiales e instrumentos de evaluación, fueron empleados para ejecutar las fases de pretest, postest y entrenamiento:

- ✓ Escritorio.
- ✓ Computadora (CPU, monitor, teclado, ratón, cornetas y regulador de energía).
- ✓ Programas con secuencias para el pretest y el postest (Anexo H).
- ✓ Programas con secuencias para el entrenamiento (Anexo V.).
- ✓ Mesa.
- ✓ Sillas.
- ✓ Grabadora de voz.
- ✓ Hojas de registro (Anexos T y U).
- ✓ Lápices.
- ✓ Instructivos para el experimentador y el observador (Anexo I).
- ✓ Reforzadores (calcomanías, sellos, etc.).

3.4. Sistema de variables:

3.4.1. Variable de estímulo:

Modalidad de presentación del referente asociado al discurso simultáneo y aplicación de técnicas conductuales.

➤ **Definición conceptual:**

El referente se concibe como el objeto físico, persona o hecho del cual un hablante, le presenta a un oyente, por medio del habla. El referente puede ser *abstracto*, cuando el objeto está representado en cuerpos extralingüísticos o designados, mientras que el referente *concreto*, se concibe como elementos ceñidos a la realidad, a los que se le hace alusión en expresiones concretas (Kantor, 1977; Campos y Ortega, 2005).

A su vez, la presentación del discurso simultáneo implica la verbalización que se realiza a un sujeto a la vez que se le presenta el referente concreto o abstracto haciendo uso de los conectores

temporales: antes, después, primero, último, es decir, no sólo se verbaliza el conector sino que se le da al sujeto la relación temporal junto con la presentación del referente (Rondón Y Wong, 2011).

➤ **Modalidades:**

Ahora bien, en la presente investigación, se emplearon ambos tipos de referente, utilizando a su vez el discurso simultáneo, el cual estuvo asociado al tipo de referente como variable de estímulo, evaluando la adquisición, transferencia y generalización de la información. Así pues, el discurso simultáneo, para efectos de esta investigación, consistió en la verbalización por parte del experimentador, acerca de la modalidad del referente (abstracto o concreto), haciendo uso de los conectores temporales (antes/después, primero/último).

✓ **GRUPO EXPERIMENTAL 1: Modalidad de presentación del referente: abstracto, asociado al discurso simultáneo.** Consistió en el empleo del discurso simultáneo (haciendo uso de los conectores temporales), en una actividad concreta, la cual versa sobre la presentación de un programa de computadora, compuesto por cuatro planetas de distintos colores, en donde con la manipulación manual (a través del mouse/ratón) de una nave deberá recogerse un muñeco del color al planeta al que pertenece (Rondón y Wong, 2011). En el caso de este grupo, tanto en el pretest como en el postest se evaluó en una tarea del tipo de presentación de referente abstracto, mientras que la etapa de entrenamiento consistió en la exposición de una tarea del tipo de presentación de referente concreto, para finalmente evaluar la transferencia y generalización del aprendizaje en el uso de los conectores temporales.

✓ **GRUPO EXPERIMENTAL 2: Modalidad de presentación del referente: concreto, asociado al discurso simultáneo.** consistió en el empleo del discurso simultáneo (haciendo uso de los conectores temporales), en una actividad en donde se presentó un referente de tipo abstracto, el cual se fundamenta en la presentación, a través de un computador, de una secuencia de cuatro imágenes, en donde se observa el nacimiento de un pollito, el cual debe ser ordenado por el sujeto mediante el uso del mouse o ratón (Rondón y Wong, 2011). En el caso de este grupo, tanto en el pretest como en el postest se evaluó en una tarea del tipo de presentación de referente concreto, mientras que la etapa de entrenamiento consistió en la exposición de una tarea del tipo de presentación de referente abstracto, para

finalmente evaluar la transferencia y generalización del aprendizaje en el uso de los conectores temporales.

✓ **GRUPO CONTROL: Ausencia de presentación del tipo de referente (Concreto/Abstracto) y de discurso simultáneo.** Los sujetos de este grupo fueron expuestos durante 5 minutos a un juego de computadora que no poseía contenido alusivo al uso de los conectores temporales: antes, después, primero y último (ver Anexo K).

Junto con las variables de estímulo, se empleó un procedimiento de enseñanza, para la facilitación de la adquisición y transferencia del uso de los conectores temporales, que consistió en la aplicación de las siguientes técnicas conductuales:

- **Modelamiento:** el cual actúa como técnica de aprendizaje observacional, que consiste en la presencia de una persona que opera como modelo y como estímulo para la ejecución de la conducta de otra persona que observa al modelo ejecutando dicha conducta. Además sugiere que el modelo debe expresar la respuesta que se espera (correcta) por parte del observador, antes de que éste la sepa (Cormier y Cormier, 1994; Royd y Bluma, 1977).
- **Reforzamiento positivo:** consiste en la aplicación contingente de un evento, con la propiedad de incrementar la probabilidad de ocurrencia futura de la respuesta dada por un individuo (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1991).
- **Instigación:** la cual puede ser de cuatro tipos:
 - **Verbal:** es la indicación verbal de una sugerencia, la cual representa una ayuda para el participante, en la conducta que se espera (Royd y Bluma, 1977).
 - **Gesticular:** según Martín y Pear (1999), son los movimientos ejecutados por el experimentador, para así ayudarlo en la ejecución de la tarea (sin tocar al participante).
 - **Física:** en este caso, el investigador tiene contacto físico con el sujeto (tocándolo) para así ayudarlo o guiarlo en la ejecución de la actividad (Martín y Pear, 1999).

3.4.2. Variable de respuesta:

Uso adecuado de conectores temporales.

➤ **Definición conceptual:**

Son elementos del comportamiento lingüístico, los cuales se refieren al transcurrir de hechos o eventos a lo largo del tiempo, que se presenta por medio de una interacción lingüística, que según Kantor (1977), sugiere una estimulación bidireccional, debido a que la conducta del hablante interactúa con el referente y con la conducta del oyente.

Ahora bien, en el caso de esta investigación en particular, el hablante (experimentador) le presentará al oyente un referente (abstracto o concreto), haciendo uso, por medio del empleo del discurso simultáneo, de los conectores temporales (antes/después, primero/último), consiguientemente, se esperará, que los participantes adquieran el uso adecuado de dichos conectores y logren la transferencia y generalización del aprendizaje a una tarea de referente abstracto (en el caso de la variable de estímulo de referente concreto) y a una tarea de referente concreto (en el caso de la variable de estímulo de referente abstracto).

➤ **Definición de medida:**

La variable de respuesta se medirá por medio de la proporción de las respuestas correctas.

- **Valores:** existen tres modalidades de respuesta, las cuales se explican a continuación:
 - **Ordenamiento:** se divide en dos tareas (grupo experimental 1 y grupo experimental 2), ambas presentadas en el computador.

➤ **Grupo 1: ordenamiento de tarjetas,** la cual consistió en mover tarjetas inicialmente desordenadas y ordenarlas lineal y cronológicamente en los espacios correspondientes para ello (Ver anexo H).

➤ **Grupo 2: ordenamiento de planetas,** el cual consistió en hacer clic en cada planeta para que suba a la nave espacial un habitante del mismo color del planeta elegido por el sujeto, hasta que finalmente estén todos los habitantes ordenados en la nave (Ver anexo H).

En esta primera tarea, las respuestas se consideraron correctas, si el sujeto de manera independiente ordenaba las secuencias como era esperado lineal (planeta) y cronológicamente (nacimiento del pollito). Dicho orden, era prerequisite para continuar con las siguientes dos modalidades de respuesta (Rondón y Wong, 2011).

- **Responder preguntas:** medida que se ejecutó por medio de las expresiones verbales que los sujetos emitieron, ante las preguntas que realizó el experimentador acerca de la actividad realizada tanto en la modalidad de presentación del referente de tipo concreto como abstracto.

Para esta modalidad, la respuesta se consideraba correcta cuando el sujeto hacía uso de por lo menos dos de los cuatro conectores temporales (antes, después, primero y último) y de manera pertinente, es decir, haciendo referencia a la secuencia de dibujos que se le presentó (Rondón y Wong, 2011).

- **Contar una historia:** manifestada mediante la narración del niño en relación con un evento pasado, haciendo uso de los conectores temporales (antes/después, primero/último).

En este caso, la respuesta se consideraba correcta cuando el sujeto narraba una historia que aludiese a la tarea presentada, de forma adecuada y emplease por lo menos dos conectores temporales distintos de manera pertinente (Rondón y Wong, 2011).

➤ **Controladas:**

En el siguiente cuadro, se presentan las variables extrañas controladas y su respectiva forma de control:

Cuadro 3.

Variables extrañas controladas

Variables extrañas controladas	Descripción	Técnica de control
Experimentadores	El experimento fue llevado a cabo por dos personas, quienes dieron las mismas instrucciones, historias, aplicaron las mismas técnicas conductuales, e hicieron las mismas preguntas.	La técnica empleada para el control de las
Ambiente	Esta variable fue controlada mediante la preparación de un ambiente semejante en	

	todos los momentos del experimento, procurando mantener condiciones similares con respecto a la iluminación, horario, ruido y temperatura.	variables extrañas aquí mencionadas fue la constancia en las condiciones, descrita por McGuigan (1996), como el mantenimiento de las mismas condiciones para cada grupo de participantes, incluyendo variables orgánicas, contextuales y ambientales.
Materiales, equipos, instrucciones e instrumentos	Se utilizaron los mismos materiales, equipos, instrucciones e instrumentos a lo largo de la investigación.	
Nivel de escolaridad	Todos cursantes de educación preescolar.	
Edad de los participantes	Se escogieron para la investigación, niños con edades comprendidas entre 3 y 5 años.	
Nivel socio-económico de los participantes	Los sujetos pertenecieron a un mismo nivel socio-económico para el control de esta variable.	
Precurrentes	Se garantizó que los niños tuviesen ciertas conductas y competencias necesarias para llevar a cabo las tareas propias de cada condición, como la discriminación de colores y formas, pinza fina, manipulación del mouse del computador, seguimiento de instrucciones, etc.	
Condición experimental	Se asignó cada niño a alguna condición experimental de manera aleatoria, teniendo en cuenta que los participantes seleccionados poseían características comunes: grupo uno (referente de tipo abstracto), grupo dos (referente de tipo concreto) o grupo control (ausencia de presentación del referente).	La técnica de control empleada fue la de aleatorización en la asignación de sujetos a cada grupo, la cual es descrita por McGuigan (1996), como la técnica más eficaz de control de variables extrañas, ya que se supone que si los grupos son elegidos al azar, deben ser

		estadísticamente iguales antes de introducir la variable independiente, por lo que los cambios producidos durante el experimento deben ser atribuidos al tratamiento al que fueron sometidos los sujetos y no a otras causas.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De acuerdo con McGuigan (1996), la técnica de constancia de las condiciones, fue aplicada en las situaciones contextuales relativas al lugar en donde se realizó el estudio, por lo tanto, cualquiera pudiese ser la influencia de las características particulares del salón (iluminación, color de las paredes, mobiliario, ubicación y ventilación, etc.), fue la misma para todos los participantes. Asimismo, para mantener constantes diversas variables orgánicas como el nivel de educación, el sexo y la edad, se seleccionaron individuos con características específicas y necesarias para la investigación, por ejemplo, niños de preescolar con edades comprendidas entre tres y cinco años, de cualquier sexo. Además, aspectos propios del procedimiento permanecieron intactos para los grupos, como es el caso de las instrucciones, los pasos que eran necesarios para completar cada tarea, la actitud del experimentador y el aparato o la metodología de registro de los resultados fue el mismo para todos los participantes.

➤ **No controladas:**

Cuadro 4.

Variables extrañas no controladas

Variables extrañas no controladas	Descripción
-----------------------------------	-------------

Historia	Cambios de los sujetos propiciados por el mero paso del tiempo, el cual puede confundirse con la aplicación de la variable. Por otro lado, entre la observación inicial y las siguientes, los sujetos pueden verse agotados, aburridos, y fatigados durante las actividades a los que son expuestos, de los ítems y contenidos de las tareas, molestos o influidos por aprendizajes o experiencias a lo largo del proceso madurativo relacionados con el uso de conectores temporales, lo que sesga de alguna manera un porcentaje de valores obtenidos. No es posible controlar la historia que, durante la actividad, el niño desarrolle, sin embargo se tiene presente su posible efecto en la investigación.
Maduración	Hechos externos, del participante, que el experimentador no logra controlar, los cuales pueden tener un efecto en el desempeño de los sujetos durante el estudio, como por ejemplo que tengan hambre, ganas de ir al baño o sueño, se sientan cansados o malhumorados por problemas externos a la situación experimental, etc.

En el cuadro 4, es posible observar las dos principales variables extrañas que no pudieron ser controladas en la investigación, sin embargo, al ser tenidas en cuenta es posible plantear el análisis de los resultados a partir de ellas, sin que interfieran con los objetivos del presente estudio, aludiendo que los efectos obtenidos en la variable respuesta son debidos en algún punto por la interferencia de dichas variables.

3.5. Tipo de investigación

La presente investigación posee un alcance explicativo para el análisis de las conclusiones de la misma, permitiendo establecer las relaciones de causalidad presente en las variables seleccionadas y manipuladas. En este sentido y de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003), los estudios explicativos van más allá de la simple descripción o establecimiento de relaciones entre conceptos, más bien se encuentran orientados a especificar las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o, como es el caso de la investigación, sociales, dentro de parámetros científicos y controlados. Asimismo, cabe resaltar que los estudios explicativos son más estructurados que los otros tipos de investigación y en efecto, implican los propósitos de éstos, es decir, que para lograr el nivel explicativo en la investigación es necesario atravesar las etapas de exploración, descripción y correlación o asociación de variables que sustentan los fenómenos a ser estudiados.

Además, este estudio se plantea como explicativo debido al devenir teórico que refleja el tema, afirmando que en las tesis de Lacasella (1996), Martínez y Mucci (1997), Llindis y Messina (1998), Iglesias y La Chica (2002) y Rondón y Wong (2011), se ha logrado establecer un marco referencial pertinente al ámbito de la adquisición del comportamiento lingüístico en niños preescolares, lo que por ende, permite sostener e impulsar múltiples explicaciones en relación a los fenómenos del aprendizaje verbal que versan sobre las bases del desarrollo infantil. Sin embargo, las conclusiones a las cuales han llegado los autores anteriormente citados, revelan que existen grandes disonancias entre los hallazgos, fundamentados en la explicación del proceso de desarrollo del lenguaje en niños y la modalidad referencial que favorece en mayor medida dicho proceso (bien sea que la adquisición y transferencia del aprendizaje de los conectores temporales sea más eficiente a través de referentes abstractos o en caso contrario, concretos), lo que interfiere con una posible teoría inequívoca y consensuada.

En esta investigación, se buscó explicar e incrementar el bagaje teórico y práctico en torno las causas y relaciones subyacentes a la adquisición de conectores temporales en niños de edad preescolar, a través de la verificación de la modalidad de presentación del referente más eficaz en la enseñanza del lenguaje temporal de infantes cuyas edades oscilan entre los tres y cinco años, como característica fundamental y sensible en el mencionado proceso de aprendizaje, apuntalando procesos de transferencia y generalización en este ámbito a claves referenciales de distinta modalidad.

3.6. Diseño

En la presente investigación se empleó un diseño cuasi-experimental, el cual según McGuigan (1996), es aquel en donde los participantes no son asignados aleatoriamente, por azar o emparejamiento a las diferentes condiciones presentadas en el estudio, como efectivamente es este caso, ya que, sobre la base de los objetivos de dicha investigación, se debió garantizar que, cada niño sometido a los grupos experimentales propuestos, poseyesen ciertas conductas precurrentes que les permitiesen llevar a cabo, en buena medida, la serie de tareas a las cuales fueron expuestos. Por ende los niños debían, entre otras cosas, discriminar formas y colores, seguir instrucciones sencillas de utilización de computador y maniobrar el mouse. Asimismo, se pretendió garantizar que cada grupo tuviese las mismas características académicas, cronológicas y madurativas a través de pruebas que evaluaran las precurrentes que tuviesen los participantes. Además los niños que participaron en la investigación fueron integrantes de un colegio en específico y no abarcaron una muestra representativa de la población venezolana.

Es preciso señalar que el diseño cuasi-experimental, da oportunidad de evaluar los procesos humanos en ambientes naturales. Señala McGuigan (1996), que históricamente el hombre ha hecho uso mínimo de control para tratar de resolver problemas prácticos, aunque con menor rigor científico caracterizado principalmente por mantener parámetros éticos y sociales estables, se afirma que el investigador que desea llevar a cabo investigaciones que partan de este tipo de diseños, se encuentra en una posición que le permite evaluar de manera sistemática programas y políticas para desarrollar gradualmente prácticas establecidas objetivamente que sean benéficas para la sociedad. Evidentemente, el problema que en el presente estudio se fundamenta, versa sobre la base de las cualidades educativas que plantean una mejor y más eficiente metodología para el desarrollo del aprendizaje del lenguaje en infantes. Siendo así, al prescindir de la estructura de laboratorio rígida es posible identificar, en el mismo lugar en donde regularmente se adquiere el comportamiento lingüístico (contextos educativos), las claves contextuales como características activas que guardan estrecha correspondencia con la adquisición de conectores temporales que logran desarrollar los niños de etapas preescolares a través de referentes concretos o abstractos, garantizando que el efecto del contexto novedoso no interfiera con la atención, interés y resistencia en la ejecución de las actividades.

Tal como afirma McGuigan (1996), los diseños cuasi-experimentales emplean grupos relacionados, en donde se supone que las características de los sujetos son seleccionadas, relevantes y susceptibles de ser estudiadas en la investigación. El rasgo que define al diseño cuasi-experimental es que los participantes no son asignados aleatoriamente a las diferentes condiciones, por lo tanto se emplea el método de observación sistemática en donde los participantes son clasificados de acuerdo con alguna característica. El principal beneficio del empleo de este diseño consiste en la posibilidad de estudiar fenómenos sociales sin quebrantar las leyes que los sostienen.

En la investigación se empleó un diseño cuasi-experimental de dos grupos relacionados con pretest y postest y un grupo control, este diseño plantea la utilización de tres grupos, en donde dos reciben tratamiento experimental y el otro no. Los grupos fueron comparados en los pretests, lo que permitió verificar la equivalencia inicial de los grupos y también en los postests para analizar si el tratamiento experimental tuvo un efecto sobre la variable respuesta (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). El diagrama de diseño se ilustra a continuación:

<i>G1</i>	<i>O₁ X₁ O₂</i>
<i>G2</i>	<i>O₃ X₂ O₄</i>
<i>G3</i>	<i>O₁ -- O₂</i>

Figura 4. Diagrama de diseño Cuasi-experimental de dos grupos relacionados con pre y posttest y grupo control.

En la figura anterior se especifican dos grupos de comparación, los cuales serán evaluados con una pretest anterior a la aplicación de la variable estímulo, modalidad de presentación del tipo de referente, en el caso del grupo uno referente abstracto (x_1) y en el caso del grupo dos, referente concreto (x_2), cuyos efectos serán medidos a través de una posttest. Por otra parte, se observa un grupo control el cual será evaluado con un pre y posttest sin ser sometido a la variable estímulo.

El diseño elegido permite ejercer control utilizando la técnica de constancia en las condiciones, expresada por McGuigan (1996), como la modalidad en donde pueden mantenerse constantes las variables extrañas existentes durante el experimento, permitiendo que el mismo valor esté presente para todos los participantes, incorporando la posible variable al estudio garantizado que de ninguna manera la diferencia entre los grupos y el efecto obtenido sobre la variable respuesta se deba a la presencia de variables extrañas.

3.7. Confiabilidad

En la presente investigación, se utilizó como indicador de confiabilidad para los resultados y datos obtenidos en la aplicación y desarrollo del experimento, el acuerdo entre observadores, el cual se define según Arnau, Anguera y Gómez (2000) como la medida en que dos o más observadores están de acuerdo entre sí (concordancia interobservadores) o un observador consigo mismo en distintos momentos (concordancia intraobservador), siempre que se registren los mismos comportamientos mediante sistemas de código idénticos.

Según Bakeman y Gottman (1997), existen al menos tres razones por las que interesa determinar la concordancia entre los observadores. En primer lugar, como investigadores, se necesita asegurar que los observadores estén codificando conductas y eventos de acuerdo con las definiciones previas convenidas. En segundo lugar, es útil proporcionar una especie de feedback o devolución a los propios observadores acerca de la labor que llevan a cabo y la similitud entre la recolección de información que ejecutan, en función de los objetivos de la investigación. Y en tercer lugar, se necesita garantizar a quien fuere, que los observadores son precisos y que los procedimientos pueden ser reproducidos a futuro.

En el presente estudio, con el fin de verificar y confirmar la precisión de los datos recolectados, se utilizó simultáneamente al sistema de observación y anotación de cada experimentador, la herramienta de grabación de audio a través de grabadoras, con la intención de que fuesen comparados los verbatums registrados por cada observador con las grabaciones

realizadas en vivo con cada sujeto para cada ensayo, buscando acuerdos y desacuerdos entre los mismos.

Finalmente, para el cálculo de la confiabilidad se utilizó la fórmula:

$$\frac{\% \text{ de Acuerdos}}{\% \text{ de Acuerdos} + \% \text{ de Desacuerdos}} \times 100$$

Figura 5. Fórmula para el cálculo de la confiabilidad.

3.8. Procedimiento

Se llevó a cabo el proceso de elaboración, compra y adaptación de los materiales, instrumentos de evaluación y programas de computación requeridos para realizar el experimento, durante las tres semanas previas al inicio de la fase de evaluación de precurrentes.

Para la elaboración de esta tesis, se contactó a la institución U.E.I. “Niño Don Simón” ubicada en la Urbanización Las Acacias en Caracas y se redactó una carta de solicitud de permiso, firmada, sellada y avalada por las autoridades de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, dirigida a la directora de la institución, con el fin de obtener la autorización respectiva para la ejecución de la investigación.

Con el consentimiento de la institución U.E.I. “Niño Don Simón”, se procedió a iniciar el experimento. En principio se realizó una fase o etapa preliminar, en donde fue necesaria la evaluación de las precurrentes que debían presentar los niños para lograr ser seleccionados como participantes en la fase experimental, la cual estaba constituida por dos grupos experimentales y uno control.

A continuación se enuncia el procedimiento que se ejecutó tanto en la fase preliminar como en la fase experimental:

- 3.8.1. Fase preliminar: evaluación de precurrentes.** Se evaluó a los niños de forma individual, en el aula de computación de la institución seleccionada para ello. De acuerdo con el formato de evaluación diseñado por Rondón y Wong (2011), se valoraron las precurrentes de 35 niños, durante 4 sesiones, en relación con el uso del computador (mouse/ratón), discriminación de forma, tamaño, colores y cantidades, destrezas relevantes para la fase experimental de la presente investigación.

- 3.8.2. Resultados:** de los 35 niños evaluados, 28 cumplieron con los criterios y destrezas necesarias para el uso del computador y discriminación de figuras, formas, tamaños y cantidad, lo cual era requisito para formar parte de la investigación, sin embargo, la fase experimental estuvo compuesta por 17 participantes, debido a muerte experimental.
- 3.8.3. Fase experimental: Pretest y postest:** ambas fases fueron aplicadas a los tres grupos (2 experimentales y 1 control), con el fin de obtener las mediciones del comportamiento previas y posterior a la aplicación del entrenamiento en el caso de los experimentales. Estas pruebas se llevaron a cabo por medio de un software de evaluación que estuvo compuesto por una tarea que requiriese el ordenamiento según la temporalidad de los hechos (Ver anexo I).
- 3.8.4. Entrenamiento:** en esta etapa, se introdujeron las variables de estímulo: modalidad de presentación del referente (Concreto y Abstracto) asociado con el discurso simultáneo y las técnicas conductuales descritas. La modalidad de concreto a abstracto con discurso simultáneo y las técnicas conductuales para el Grupo Experimental 1 y la modalidad de abstracto a concreto con discurso simultáneo y las técnicas conductuales para el Grupo Experimental 2. En ambos grupos se entrenó a los niños en la ordenación temporal y lineal de eventos presentados en el computador (tarjetas y planetas) a la vez que el experimentador (E), narraba el orden correcto con el uso de los conectores temporales además del empleo de las técnicas conductuales antes descritas.

En el caso del grupo control, no se introdujo ninguna variable de estímulo o entrenamiento, sino que se expuso a los participantes de este grupo a juegos en el computador que no estaban relacionados con el uso de los conectores temporales, durante un tiempo de 5 minutos.

IV. RESULTADOS

Los resultados de la investigación son expuestos en el presente capítulo. Inicialmente y con la finalidad de constatar que los datos obtenidos son verídicos, se realizó el análisis de confiabilidad, seguidamente se exponen los hallazgos en forma de tablas y/o figuras para reportar empíricamente las calificaciones obtenidas por los participantes a lo largo del estudio, respondiendo a los objetivos planteados.

4.1. Análisis de confiabilidad de los datos

El porcentaje de acuerdo entre observadores obtenido en cada fase del experimento (pretest, entrenamientos (ensayos) y postest), se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Porcentaje de acuerdo entre observadores.

Fase	Porcentaje de Acuerdo entre Observadores
Pretest-Ensayos-Postest	100 %

En la tabla 1, se encuentra reflejado el resultado del porcentaje de acuerdos obtenidos por los observadores, en cada fase del experimento, valores que permitieron establecer la confiabilidad de los resultados. Se evidencia que en todas las etapas de la investigación el porcentaje de acuerdos es igual a 100%, lo que significa que ambas experimentadoras llevaron a cabo y cumplieron con la recolección de información bajo los mismos criterios de selección, clasificación y ponderación en cada etapa del estudio. Asimismo, se certificó que el porcentaje máximo obtenido, señaló que los resultados que han sido hallados tanto en la fase de pretest, como en la de entrenamiento y postest fueron datos confiables, subscritos a parámetros claramente preestablecidos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente se procedió a realizar el análisis de resultados pertinente a los datos suministrados por los sujetos en las tres condiciones experimentales, atendiendo a los objetivos de investigación, los cuales se señalan a lo largo del presente capítulo. A partir de la proporción de respuestas correctas en las medidas de ordenamiento de secuencias, responder preguntas y contar una historia, obtenidas por cada participante de los dos grupos experimentales y el grupo control, en las respectivas fases de pretest, entrenamiento y postest.

- **Objetivo 1:** Estudiar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares.

4.2. Resultados del grupo experimental 1 (tipo de presentación: referente abstracto) transformados en proporción.

Tabla 2.

Proporción de respuestas correctas obtenidas por los sujetos del grupo experimental 1 (tipo de presentación del referente: “abstracto”), en la fase de pretest, entrenamiento y postest

GRUPO	N°	SUJETOS	PRETEST			ENTRENAMIENTO 1			ENTRENAMIENTO 2			ENTRENAMIENTO 3			POSTEST												
			Pollito			Frutas			Camión			Frutas			Camión			Pollito									
			O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C							
1	1	C.V.	0,25	0	0	1	0,75	0,50	1	0,75	0,50	1	0,50	0,75				1	1	1	0,50	0,75	0,25				
	2	C.P.	0,25	0,25	0				1	0,50	0,25	1	1	0,25	1	0,75	1					0,25	0,50	0,25			
	3	N.A.	0,25	0,50	0	1	0,75	0,50				1	0,75	0,75	1	0,75	0,75	1	1		1	0,75	0,25	0,25	0	0,50	
	4	L.G.	1	0	0,25	1	0,50	1	1	0,50	0	1	0,75											1	0	0	
	5	S.V.	0,25	0,25	0,25	1	1	0,25	1	1	0,25	1	1	1										0,25	0,75	0,75	
	6	S.B.	0,25	0	0							1	0,50	0	1	0,75		1	1	1						1	0,25

En la tabla 2 se aprecia la conversión en proporción de los resultados hallados en el grupo experimental 1 para la fase de pretest, entrenamiento y postest. Se decidió evaluar para las modalidades de respuesta de responder preguntas y realizar una historia, cuatro conectores (primero, después, antes, ultimo), sobre la base de 1 como puntuación máxima, en donde el empleo adecuado del conector en cada tarea aportaría 0,25 de esa unidad. Por lo tanto, se supone que el individuo que obtuvo 1, logró emplear los cuatro conectores modelados y reforzados en la tarea planteada, mientras que el que obtuvo 0,25 sólo utilizó uno de los conectores temporales y así sucesivamente. En la modalidad de respuesta de ordenar, se calificó de la misma manera, con la sola diferencia de que en este caso se le daba la calificación al orden correcto.

En este sentido, se puede observar que el sujeto C.V., obtuvo proporciones para cada modalidad de respuesta en el pretest (pollito) de 0,25, 0 y 0 respectivamente (ordenamiento,

responder preguntas y contar historia), mientras que en el postest obtuvo proporciones de 0,50, 0,75 y 0,25 respectivamente, por lo cual se evidencia una mejoría, luego de ser entrenado en tareas de tipo concreto, por lo que se puede decir que el entrenamiento fungió un papel primordial para el aprendizaje del uso de los conectores temporales.

Sobre el sujeto C.P., se evidencia que el mismo tuvo proporciones de respuesta de 0,25, 0,25 y 0 respectivamente en el pretest, mientras que en el postest obtuvo 0,25, 0,50 y 0,25 respectivamente, con lo cual se puede decir que hubo una mejoría en las modalidades de respuesta de responder preguntas y contar una historia.

Por otro lado, N.A. en el pretest obtuvo 0,25, 0,50 y 0 respectivamente, para luego alcanzar 0,25, 0 y 0,50, observando un aumento en la calificación en la modalidad de respuesta de contar historia únicamente.

En cuanto al sujeto L.G., se evidencian proporciones de 1, 0 y 0,25 para las respuestas en el pretest, mientras que en el postest obtuvo 1, 0 y 0 por lo que se puede decir que no hay demostración de mejoría para dicho sujeto.

Sobre el sujeto S.V., se aprecia que obtuvo en el pretest 0,25, 0,25 y 0,25 y en cuanto al postest se aprecian proporciones de 0,25, 0,75 y 0,75, mostrando una pequeña mejoría entre ambas aplicaciones.

Por último, el sujeto S.B., presentó calificaciones transformadas en proporción de 0,25, 0 y 0 para las respuestas al momento del pretest, mientras que por otro lado, en el postest se observan proporciones de 1, 0,25 y 0, por lo que se puede decir que hubo mejoría en sus respuestas entre un momento y otro, luego del entrenamiento recibido.

Tabla 3.

Cantidad de conectores temporales empleados por el grupo abstracto a lo largo de la fase de entrenamiento del grupo

Conector usado	Primero		Después		Antes		Último	
	Responder Preguntas	Contar Historias						
Tarea entrenada								
Frutas	11	7	9	11	7	4	11	5
Camión	10	5	6	6	4	3	10	7

En la tabla 3 se puede observar la cantidad de conectores temporales utilizados por los participantes del grupo abstracto, durante la fase de entrenamiento del mismo. Se puede apreciar como los conectores “primero”, “después” y “antes”, fueron utilizados en mayor medida en la

actividad entrenada “frutas”, mientras que el conector “último” fue el único en este caso que fue mayormente empleado en la actividad “camión”, en la modalidad de respuesta de contar una historia.

También es importante resaltar que los conectores “primero” y “último” fueron igualmente utilizados en la modalidad de respuesta de responder preguntas tanto para la actividad “frutas” como “camión”. Asimismo, el conector temporal “antes”, fue el menos empleado por los participantes en la actividad de “camión” tanto en responder preguntas como en contar una historia.

- **Objetivo 2:** Estudiar el efecto de la modalidad de presentación del referente abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares.

4.3. Resultados del grupo experimental 2 (tipo de presentación: referente concreto) transformados en proporción.

Tabla 4.

Proporción de respuestas correctas obtenidas por los sujetos del grupo experimental 2 (tipo de presentación del referente: “concreto”), en la fase de pretest, entrenamiento y postest.

GRUPO	N°	SUJETOS	PRETEST			ENTRENAMIENTO 1						ENTRENAMIENTO 2						ENTRENAMIENTO 3						POSTEST		
			Planetas			Mamá			Manzana			Mamá			Manzana			Mamá			Manzana			Planetas		
			O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C
2	1	M.R.	1	0,25	0,75	1	0,75	0	1	0,75	0	1	1	0,75	1	0,75	0,50	1	0,75	0,75	1	1	1	1	0,50	1
	2	L.B.	1	0,25	0	1	0,25	0	1	0,25	0,25	1	0,75	0,25	1	0,50	0,75	1	0,50	1	1	1	1	1	0,50	0,75
	3	N.M.	1	0,25	0	1	0,25	0,25	1	0	0,25	1	0,75	0,25	1	0,50	0	1	0,25	0,50	1	0,75	0,50	1	1	0,75
	4	G.G.	0,25	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0,75	1	0	0,25	1	0,75	0,50	1	0,25	0,75	1	0,50	0,75
	5	S.M.	1	0,50	0	1	0	0	1	0	0	1	0,50	0,50	1	1	0,25	1	0,75	0,50	1	0,25	0,25	1	0,50	0,75
	6	L.V.	1	0,50	0,25	1	0,50	0,75	1	0,25	0,50	1	0,75	0,75	1	0,75	0,50	1	0,75	0,75	1	0,50	0,75	1	0,50	0,50

En la tabla anterior se exponen los resultados obtenidos transformados a proporción del grupo experimental 2. En el caso del sujeto M.R., quien obtuvo proporciones en el pretest (planetas) para cada tarea de 1, 0,25 y 0,75 respectivamente, se halla una mejora en las calificaciones alcanzadas luego de ser entrenado en tareas de tipo abstracto (presentación de tarjetas) de 1, 0,50 y 1 respectivamente.

Asimismo, con respecto al sujeto L.B., se aprecia que en el pretest obtuvo proporciones iguales a 1, 0,25 y 0 para cada medida de la variable, hallándose un incremento en las mismas de valores 1, 0,50 y 0,75, lo que denota el uso correcto de los conectores temporales específicamente en responder preguntas y elaborar historias, luego de ser entrenados.

Por otro lado, la participante N.M., logró valores en proporción de 1, 0,25 y 0 respectivamente para las medidas de ordenar, responder preguntas y elaborar una historia en la fase

de pretest, mientras que en el postest, luego de seis sesiones de entrenamiento, alcanza proporciones para las mismas tres medidas de 1, 1 y 0,75.

El sujeto G.G., alcanzó en el pretest de referente concreto 0,25, 0 y 0 para cada modalidad de respuesta evaluada. En contraste, luego de ser entrenada en el uso adecuado de conectores, alcanzó valores en proporción de 1, 0,50 y 0,75 equitativamente.

De esta manera, se observó que la participante S.M., obtuvo proporciones de 1, 0,50 y 0 en cada modalidad de respuesta en el pretest de tipo de presentación del referente concreto, alcanzando posterior al entrenamiento, en postest, proporciones de 1, 0,50 y 0,75 individualmente.

Finalmente, se evidenció que el sujeto L.V., consiguió valores convertidos en proporción de 1, 0,50 y 0,25 respectivos a cada modalidad de respuesta de la variable. A diferencia de los valores en proporción alcanzados en la fase de postest de 1, 0,50 y 0,50 en cada una de las medidas.

Tabla 5.

Cantidad de conectores temporales empleados por el grupo concreto a lo largo de la fase de entrenamiento del grupo 2.

Conector usado	Primero		Después		Antes		Último	
	Responder Preguntas	Contar Historias						
Mamá	14	14	15	25	5	2	11	7
Manzana	13	10	8	14	8	2	8	4

La tabla 5 expone la cantidad de conectores utilizados por los sujetos del grupo presentación del tipo de referente: concreto, durante la fase de entrenamiento. Se indica que, en el caso de la secuencia “mamá”, la cual obtuvo la mayor cantidad de conectores empleados para dar respuesta a las medidas de la variable, el uso del conector “después” fue el de mayor cantidad de aparición en las tareas de responder preguntas y contar una historia, seguido por el conector “primero”, luego el conector “último” y finalmente, el conector “antes”. Mientras que, en el caso de la secuencia “manzana”, se señala que el conector con mayor número de ocurrencia durante la fase de entrenamiento para las medidas de responder preguntas y contar una historia, fue “primero”, seguido por “después”, “último” y “antes”, respectivamente.

4.4. Resultados del grupo control transformados en proporción.

Tabla 6.

Proporción de respuestas correctas obtenidas por los sujetos del grupo control, en la fase de pretest, tarea distractora y posttest.

GRUPO	Nº	SUJETOS	PRETEST			PRETEST			T A R E A	POSTEST			POSTEST			
			Pollito			Planetas				Pollito			Planetas			
			O	R	C	O	R	C		O	R	C	O	R	C	
Control	1	N.M.	0	0,25	0	0,25	0	0	D I S T R A C T O R A	0	0,25	0	0,50	0	0	
	2	C.A.	0	0,25	0	0	0,25	0		0,25	0	0	0	0	0	0
	3	R.M.	0,25	0,50	0	0	0,25	0		0	0,25	0	0	0	0,25	0
	4	S.G.	1	0,25	0	0,25	0,50	0		1	0,25	0,25	0	0,75	0	0
	5	A.V.	1	0	0	0,50	0,50	0		1	0	0	0	0,50	0	0

En la tabla 6 se pueden evidenciar las calificaciones transformadas en proporción de los sujetos que integraron el grupo control. En este sentido, se observa que N.M., obtuvo en el pretest de los planetas (tipo de referente concreto), 0,25, 0 y 0 en las tres medidas de las variables a saber ordenar tarjetas, responder preguntas y contar una historia. Con respecto a las proporciones en el posttest se indica que alcanzó 0, 0,50 y 0 respectivamente. Mientras que para el pretest de las tarjetas de un pollito naciendo (tipo de referente abstracto), la niña logró 0, 0,25 y 0; y en el posttest de la misma modalidad de presentación del referente 0, 0,25 y 0.

En el caso del niño C.A., se observa que el mismo obtuvo proporciones iguales en la fase de pretest, que describen el empleo de conectores que aplicó para responder a las tres modalidades de respuestas de 0, 0,25 y 0 respectivamente, mientras que en el posttest logró 0, 0 y 0 en cada categoría de respuesta. En las fases de pretest y posttest de la tarea de tipo abstracta (tarjetas de pollito), el participante alcanzó valores en proporción de 0,25, 0 y 0.

Por otro lado, el sujeto R.M., alcanzó en las fases de pretest y postest de la modalidad de presentación del referente concreto (planetas) valores en proporción de 0, 0,25 y 0 respectivamente en las tres modalidades de medida. De esta manera, para la tarea de tipo de referente abstracto (tarjetas de pollito) en la fase de pretest, el niño tuvo valores de proporción 0,25, 0,50 y 0, mientras que en la fase de postest consiguió proporciones de 0, 0,25 y 0.

Asimismo, el sujeto S.G. logró en la fase del pretest, para la tarea abstracta (pollito), proporciones de 1, 0,25 y 0 en las modalidades de respuesta ordenamiento, responder preguntas y contar historia, respectivamente, mientras que en el postest de la misma tarea obtuvo proporciones de 1, 0,25 y 0,25. Por otro lado, para la tarea concreta (planetas), en el pretest obtuvo 0,25, 0,50 y 0, observando por otro lado, calificaciones de 0, 0,75 y 0 en la evaluación posprueba.

Por último, en relación con el sujeto A.V., se observan puntuaciones de 1, 0 y 0 tanto en el pretest como en el postest de la tarea abstracta, mientras que en el pretest de la tarea concreta, se pueden evidenciar proporciones de 0,50, 0,50 y 0 y de 0, 0,50 y 0 en el postest de la misma tarea.

- **Objetivo 3:** Evaluar y comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la transferencia del aprendizaje del uso de conectores temporales de una tarea entrenada a otra que no ha sido entrenada.
- **Objetivo 4:** Evaluar y comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto y el empleo de técnicas conductuales, en la transferencia del aprendizaje del uso de conectores temporales de una tarea entrenada a otra que no ha sido entrenada.

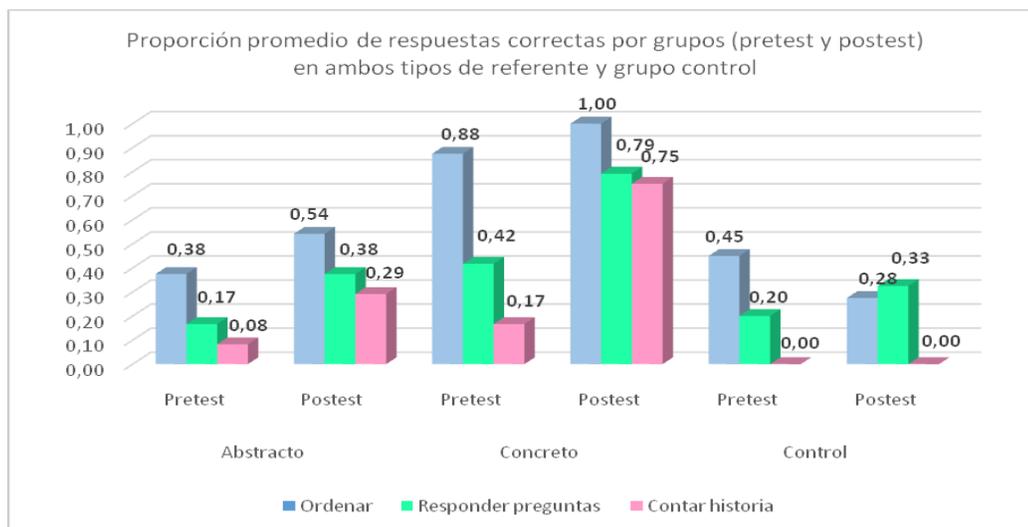


Gráfico 1. Proporción promedio de respuestas correctas por grupos (pretest y postest) en ambos tipos de referente y grupo control.

En el gráfico 1, se observan los datos correspondientes a la proporción promedio de respuestas correctas obtenidas por cada grupo experimental y control en el pre y postest. Se aprecia, que en el caso del grupo experimental tipo de presentación del referente: abstracto, en la medida de ordenar tarjetas, se obtuvo, para la fase de pretest un promedio de proporción de uso de conectores de 0,38, mientras que para la fase de postest dicho promedio se incrementó a 0,54. Para la segunda medida de respuesta, responder preguntas, el grupo abstracto alcanzó valores de pretest y postest de 0,17 y 0,38, respectivamente, evidenciando un incremento entre la medida inicial y la medida final. Por último, para la medida de contar una historia, el grupo experimental 1, alcanzó valores de proporción en promedio de 0,08 en la fase de pretest, incrementadas a 0,29 en postest.

De acuerdo con el gráfico 1, y con respecto al grupo experimental: tipo de presentación del referente concreto, para la medida de ordenar a los habitantes de cada planeta, se obtuvo en fase de pretest una proporción promedio de 0,88, en contraste con el promedio superior alcanzado en postest de valor 1. En el caso de la medida de responder preguntas, el grupo “concreto” alcanzó proporciones promedio de 0,42 en el pretest y de 0,79 en el postest, lo que permite indicar que hubo un aumento entre ambas medidas, debido posiblemente al entrenamiento. En último lugar, los

promedios en proporción de la fase de pretest y postest en la medida de respuesta contar una historia, son de 0,17 y 0,75 respectivamente, mostrando un evidente incremento en el empleo adecuado de los conectores entrenados.

Finalmente, se aprecian los valores obtenidos por el grupo control para la medida de ordenamiento, en la cual se obtuvo un promedio en proporción durante el pretest de 0,45, mientras que para la fase de postest el promedio fue inferior (0,28), indicando la presencia del posible efecto de variables extrañas sobre la ejecución de los sujetos. Por otra parte, para la medida de respuesta, responder preguntas, se observaron valores promedios de proporción de 0,20 y 0,33 para la fase de pre y postest, mostrando un posible efecto de variables extrañas y no del entrenamiento en el incremento del uso adecuado del repertorio lingüístico (conectores temporales). Por último, para la medida contar una historia, se evidenció ausencia absoluta del uso de los conectores en el pre y postest.

- **Objetivo 5:** Evaluar la generalización del entrenamiento en las medidas de la variable de respuesta de ordenar tarjetas sobre las respuestas de contar una historia y responder preguntas.

Tabla 7.

Proporción promedio de respuestas correctas en las tres modalidades de respuesta (ordenar, responder preguntas y contar historia) por ambos grupos en las fases de entrenamiento

Modalidad de respuesta \ Grupos	Abstracto			Concreto		
	Entrenamiento 1	Entrenamiento 2	Entrenamiento 3	Entrenamiento 1	Entrenamiento 2	Entrenamiento 3
Ordenar	1	1	1	1	1	1
Responder preguntas	0.694	0.806	0.916	0.25	0.687	0.625
Contar historia	0.361	0.786	0.625	0.167	0.458	0.688

En la tabla 7, se observan los promedios de respuestas correctas evidenciados en cada grupo experimental, durante la fase de entrenamiento para cada medida de la variable. En el caso de la medida ordenar, se halló igualdad en las calificaciones obtenidas en todas las sesiones de entrenamiento de ambos grupos, con un promedio de 1. Para la medida responder preguntas, en el grupo experimental presentación de tipo de referente: abstracto, se apreciaron promedios que se incrementaron progresivamente por cada entrenamiento de 0,694 y 0,806 hasta 0,916. En la medida final, contar una historia, el grupo “abstracto” alcanzó valores promedio de proporción de 0,361, 0,786 y 0,625 por cada entrenamiento, evidenciando una disminución en el empleo de conectores para narrar una historia en el último entrenamiento.

De acuerdo a la tabla anterior, el grupo de presentación del tipo de referente: concreto, obtuvo proporciones promedio para el caso de la medida responder preguntas, de 0,25, 0,687 y 0,625 describiendo un incremento entre el entrenamiento uno y dos, pero una disminución en el empleo de los conectores para responder preguntas correctamente en el tercer entrenamiento. Finalmente, para la medida de contar una historia, se evidenciaron promedios en proporción de 0,167, 0,458 y 0,688 respectivos a cada entrenamiento, ilustrando un incremento progresivo a través del tiempo, en la utilización de los conectores temporales modelados.

Para la evaluación de la generalización, respondiendo al objetivo planteado respecto a este punto, se prosiguió al cálculo de las ganancias obtenidas por grupo entre pretest y posttest con el fin

de observar si se logró una calificación positiva, dependiendo así de si existió o no la generalización de respuesta evaluada. Es importante aclarar que en el presente experimento se pretendió evaluar el fenómeno de la generalización, al entrenar en una modalidad de respuesta (ordenar tarjetas) y observar la ejecución en las demás modalidades (responder preguntas y contar una historia).

En el gráfico 2 se reflejan las ganancias obtenidas por cada grupo en cada una de las modalidades de respuesta evaluadas. Se puede observar como, tanto el grupo “abstracto” como “concreto”, muestran ganancias en las tres modalidades de respuesta, siendo importante señalar que la mayor ganancia fue conseguida por el grupo “concreto” en la modalidad de contar una historia. Dichas ganancias permiten evidenciar en qué medida se dio el aprendizaje luego del entrenamiento en el empleo de los conectores temporales “primero, después, antes y último”.

Por tanto, se puede decir que hubo generalización de aprendizaje tanto en el grupo “abstracto” como “concreto”, en las tres modalidades de respuesta, ordenar, responder preguntas y contar una historia. Mientras que para el grupo control, se evidencia que en la modalidad de ordenar hubo una desmejora en la ejecución del postest por lo que el resultado es negativo (-0,17), mientras que en la modalidad de contar una historia no hubo ganancia, es decir, la ejecución fue igual tanto en el pre como el postest.

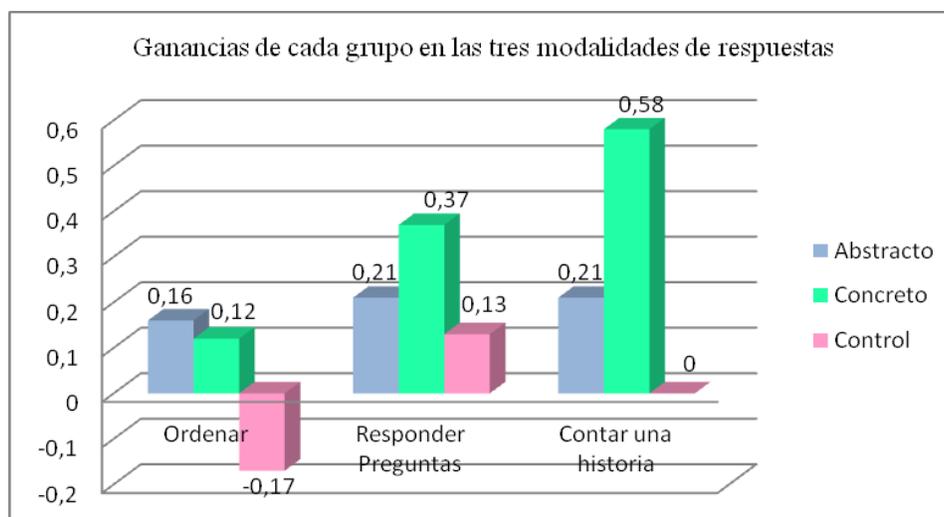


Gráfico 2. Ganancias de cada grupo en las tres modalidades de respuestas

- **Objetivo 6:** Comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto con la modalidad de presentación abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares.

4.5 Resultados individuales (un ejemplo representativo de cada grupo experimental).

- C.V., tres años, integrante del grupo uno o tipo de presentación del referente: abstracto.

En el presente apartado se muestran los resultados de un sujeto representativo de cada grupo y modalidades de respuesta, con el fin de observar y comparar las ejecuciones de un mismo sujeto en pre y postest, así como comparar su ejecución en relación con los sujetos de los otros grupos.

Cuadro 5.

Respuestas del sujeto C.V. del grupo abstracto, en las tres medidas de la variable, en las fases de pre y postest.

Orden dado por el sujeto	PRETEST (SECUENCIA POLLITO)				POSTEST (SECUENCIA POLLITO)			
	2	3	1	4	2	1	3	4
Preguntas	“¿Por qué colocaste este dibujo de primero? (Señalando la imagen en la posición N° 1)”.	“¿Por qué después de este dibujo (señalando la imagen en la posición N° 1) colocaste este (señalando la imagen que ocupa la posición N° 2)”.	“¿Por qué este dibujo (señalando la imagen en la posición N° 3) está antes que este otro (señalando la imagen en la posición N° 4)?”.	“¿Por qué este dibujo va de último? (señalando la imagen que ocupa la posición N° 4)”.	“¿Por qué colocaste este dibujo de primero? (Señalando la imagen en la posición N° 1)”.	“¿Por qué después de este dibujo (señalando la imagen en la posición N° 1) colocaste este (señalando la imagen que ocupa la posición N° 2)”.	“¿Por qué este dibujo (señalando la imagen en la posición N° 3) está antes que este otro (señalando la imagen en la posición N° 4)?”.	“¿Por qué este dibujo va de último? (señalando la imagen que ocupa la posición N° 4)”.
Respuestas	R: "Porque estaban ahí los huevos"	R: "Porque lo puse ahí"	R: "Porque estaba arriba en las nubes"	R: "Porque estaba arriba"	R: "Porque estaba de primero"	R: "Porque estaba después del huevo"	R: "Porque estaba antes del partido"	R: "Porque nació"
Historia	"Las tarjetas estaban en su lugar. Se estaba partiendo, ya se partió, no se ha partido, está roto. Porque salió el pío pio"				"Que las puse ordenadas. Había una vez un huevo partido. Primero el huevo estaba blandito, casi se estaba rompiendo y todo se partió"			

En el cuadro anterior, se evidencian las respuestas del sujeto C.V., para cada modalidad de respuesta, en las fases de pretest y postest. Se puede evidenciar que para la medida de respuesta “ordenar”, en ambas fases, el participante no logró el orden correcto, salvo por el número 4 en el

pretest y el 3 y 4 en el postest, sin embargo, durante esta ejecución, se observó que los niños colocaban las tarjetas en el orden en que se encontraban presentadas. Con respecto a la medida de responder preguntas, para la fase de pretest C.V. no utilizó ninguno de los conectores temporales, mientras que para la fase de postest de la misma tarea, manejó tres de los cuatro conectores temporales entrenados (primero, después y antes). Finalmente y en cuanto a la modalidad de contar una historia, en la fase de pretest el sujeto igualmente no usó ninguno de los conectores temporales a entrenar, sin embargo, para la fase de postest de la misma tarea, el participante empleó sólo uno de los conectores previamente entrenados (primero).

Cuadro 6.

Respuestas del sujeto C.V. del grupo “abstracto”, evidenciadas durante el primer entrenamiento para la secuencia “frutas” y “camión”, en las tres modalidades de respuesta.

ENTRENAMIENTO 1 - SECUENCIA FRUTAS				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	”Aquí en el árbol chiquito. La puse de primero ”	”Porque está en el árbol grande”	”Porque la coloqué antes de la pina”	”Porque está de última ”
Historia	”Que lo puse de primero, la manzana, coloqué la banana en la cesta, después que la manzana”			
ENTRENAMIENTO 1 – SECUENCIA CAMIÓN				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	”Porque estaba ahí, porque estaba de primero ”	”Porque lo coloqué”	”Porque lo coloqué antes del pote verde ”	”Porque lo coloqué de último ”
Historia	”Agarró pintura, la roja la agarró antes de la amarilla y el azul lo coloqué después del amarillo”			

En el cuadro 6, se registraron las respuestas del participante C.V., para cada modalidad de respuesta durante el primer entrenamiento, en la secuencia de “frutas” y “camión”. Se pudo observar que en la modalidad de ordenar, lo hizo correctamente en ambos casos, mientras que en la modalidad de responder preguntas luego de haber sido aplicado el discurso simultáneo al entrenar en el ordenamiento, el sujeto empleó tres de cuatro conectores temporales entrenados (primero, antes y último) para la secuencia de “frutas”, mientras que para la secuencia de “camión”, también empleó tres de los cuatro conectores (primero, antes y último). Finalmente, para la modalidad de contar una historia, se observaron dos conectores temporales empleados: antes y después.

Cuadro 7.

Respuestas del sujeto C.V. del grupo “abstracto”, evidenciadas durante el segundo entrenamiento para la secuencia “frutas”, en las tres modalidades de respuesta

ENTRENAMIENTO 2 - SECUENCIA FRUTAS				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	”Porque la agarré de primero ”	”Porque lo agarré después ”	”La agarré antes de la pina”	”Porque la puse de última ”
Historia	”Había una vez las frutas estaban en los árboles y después coloqué la manzana, después la banana, antes de terminar la naranja y de última la pina”			

En el cuadro 7, se puede observar que las respuestas del mismo participante durante el entrenamiento dos, en la secuencia de “frutas”. Se apreció que en la modalidad de ordenar, lo hizo de forma correcta, mientras que en la modalidad de responder preguntas, se puso de manifiesto que el sujeto usó los cuatro conectores temporales entrenados (primero, después, antes y último), mientras que para la modalidad de contar una historia, se emplearon tres conectores temporales empleados: después (el cual repitió), antes y último.

Cuadro 8.

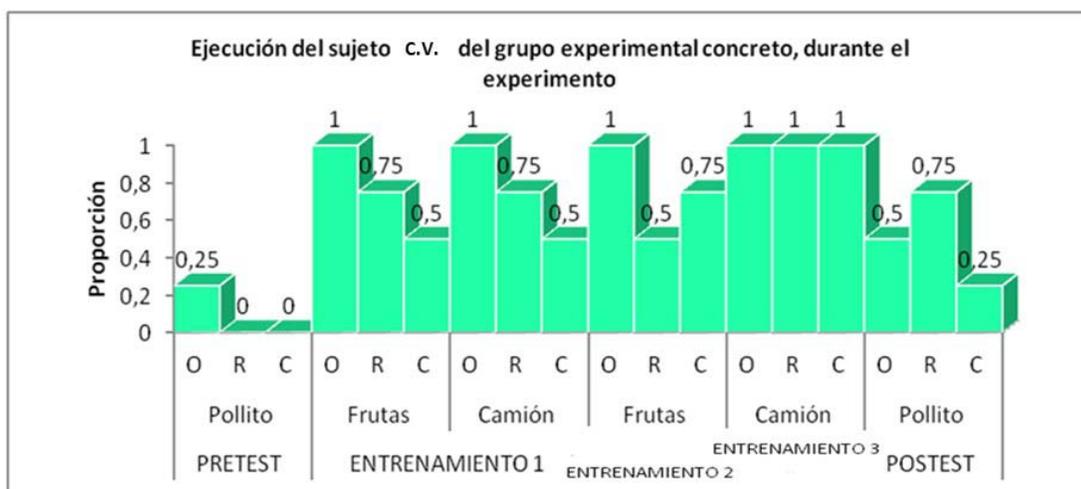
Respuestas del sujeto C.V. del grupo “abstracto”, evidenciadas durante el tercer entrenamiento para la secuencia “mamá” y “manzana”, en las tres modalidades de respuesta.

ENTRENAMIENTO 3 - SECUENCIA (MAMÁ)				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	”Porque estaba de primero ”	” Después de la roja”	” Antes de la verde”	”Porque estaba de último ”
Historia	”Una de primero , después la amarilla antes de la azul y de último la verde”			

En el cuadro 8, pueden observar las respuestas del mismo participante durante el entrenamiento dos, en la secuencia de “frutas”. Se evidenció que en la modalidad de ordenar, lo hizo de forma correcta, mientras que en la modalidad de responder preguntas, el sujeto empleó los cuatro conectores temporales entrenados (primero, después, antes y último)”, mientras que para la modalidad de contar una historia, se observaron tres conectores temporales empleados: después (el cual repitió), antes y último.

Por otra parte, en el caso del grupo 2, en el gráfico 3, se pueden evidenciar las proporciones obtenidas por C.V., durante el experimento las tres fases del experimento (pretest, entrenamiento y postest). Se afirma que, en el caso de la modalidad de respuesta de ordenar, el sujeto tuvo calificaciones de 0,25 y 0,50 en el pretest y postest respectivamente, mientras que en las fases de entrenamiento alcanzó valores en proporción de 1. Asimismo, se observa que para el caso de la modalidad responder preguntas, el participante consiguió cero (0) en la fase del pretest, es decir, no empleó ninguno de los conectores temporales, mientras que en el entrenamiento uno empleó $\frac{3}{4}$ conectores, es decir, proporciones con valor de 0,75 en el postest. Mientras que en el entrenamiento dos logró 0,50 y en el tercer entrenamiento alcanzó la totalidad de la calificación. Ahora bien, en la modalidad de respuesta de contar historia, se observa que en el pretest no empleó ninguno de los conectores, en el entrenamiento , manejó la mitad de ellos, es decir, obtuvo una proporción de 0,50, subiendo a 0,75 en el segundo entrenamiento y en el tercero logrando la proporción total, haciendo uso de los cuatro conectores, mientras que en el postest tuvo un descenso y se observó una proporción de 0,25, por lo que se puede decir que empleó sólo uno de los conectores temporales.

Gráfico 3. Ejecución del sujeto C.V., del grupo experimental abstracto, durante el experimento.



- **M.R., tres años, integrante del grupo dos o tipo de presentación del referente: concreto.**

Cuadro 9.

Respuestas del sujeto M.R., en las tres medidas de la variable, en las fases de pre y postest.

Orden dado por el sujeto	PRETEST (SECUENCIA PLANETAS)				POSTEST SECUENCIA PLANETAS)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Respuestas	“¿Por qué el habitante de color _____ está antes que todos los demás?”.	“¿Por qué después del habitante _____ viene el habitante _____?”.	“¿Por qué el habitante _____ es el último de todos?”.	“Dime en ¿cuál de estos dos planetas (el Experimentador señalará el primer planeta elegido por el niño y otro al azar), se paró primero la nave espacial?”.	“¿Por qué el habitante de color _____ está antes que todos los demás?”.	“¿Por qué después del habitante _____ viene el habitante _____?”.	“¿Por qué el habitante _____ es el último de todos?”.	“Dime en ¿cuál de estos dos planetas (el Experimentador señalará el primer planeta elegido por el niño y otro al azar), se paró primero la nave espacial?”.
	R: Porque es el primero .	R: Porque es el segundo .	R: Porque esta de último .	R: En el amarillo .	R: Porque es el primero .	R: Porque es el tercero .	R: Porque es el último .	R: Primero estuvo en el verde .
Historia	“ Primero fue el verde, después el amarillo, el rojo y el último el azul”.				“Había una vez, una nave que pasaba por los planetas. El verde fue el primero que se subió, el amarillo después , el rojo fue antes que el azul y el azul el último ”.			

En el cuadro anterior, se evidencian las respuestas del sujeto M.R., para cada modalidad de respuesta, en las fases de pretest y postest. Se observó que para la medida ordenar, en ambas fases, el niño logró ejecutar adecuadamente la tarea. Con respecto a la medida de responder preguntas, para la fase de pretest M.R., utilizó dos conectores temporales sin haber sido entrenados “primero” y “último”, por lo que se presumió que formaban parte de su repertorio lingüístico, mientras que para la fase de postest de la misma tarea, el niño empleó el mismo número de conectores que en la fase de pretest. Finalmente y con respecto a la modalidad de contar una historia, se halló que el sujeto para la fase de pretest usó tres de los cuatro conectores esperados, sin entrenamiento, lo que advirtió la posibilidad de que el niño utilizase dichos elementos lingüísticos en su día a día, sin embargo, para la fase de postest de la misma tarea, se notó un incremento en el número de

conectores empleados, siendo en este caso la totalidad de los conectores modelados durante el entrenamiento, asegurando que el niño reforzó el uso de los conectores que ya conocía “primero”, “después” y “último” y aprendió “antes”, que sumó a su repertorio lingüístico.

Cuadro 10.

Respuestas del sujeto M.R., evidenciadas durante el primer entrenamiento para la secuencia “mamá” y “manzana”, en las tres modalidades de respuesta.

ENTRENAMIENTO 1 - SECUENCIA (MAMÁ)				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque se pone primero.	Porque después va la camisa.	Porque el otro iba de último.	Porque el bolso es lo último.
Historia	“El niño iba a la escuela y se puso el pantalón, la camisa, los zapatos y el bolso”.			
ENTRENAMIENTO 1 - SECUENCIA (MANZANA)				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque esa es la primera.	Porque es la segunda.	Porque va antes.	Porque es la última.
Historia	“La manzana estaba mordida hasta que se la comieron, un poquito, un poquito más y ya”.			

En el cuadro 10, se registraron las respuestas del sujeto M.R., para cada modalidad de respuesta durante el entrenamiento uno, en la secuencia de “mamá” y “manzana”. Se evidenció que en la modalidad de ordenar, lo hizo correctamente en ambos casos, así como también, en la modalidad de responder preguntas utilizó igual número de conectores en la secuencia de “mamá” “primero”, “después” y “último, y para la secuencia de “manzana” “primero, “antes” y “último”, respectivamente, hallando una variación entre el uso de los conectores “después” y “antes”. Finalmente, para la medida de contar una historia, el niño no empleó ningún conector.

Cuadro 11.

Respuestas del sujeto M.R., evidenciadas durante el segundo entrenamiento para la secuencia “mamá” y “manzana”, en las tres modalidades de respuesta.

ENTRENAMIENTO 2 - SECUENCIA (MAMÁ)				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque es la primera.	Porque es la que va después.	Porque va antes.	Porque es la ultima, va después.
Historia	“Una mamá primero le puso el pantalón, después la camisa, antes de irse los zapatos y después el bolso y se fueron”.			
ENTRENAMIENTO 2 - SECUENCIA (MANZANA)				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque es la primera.	Porque va después.	Porque es la tercera.	Porque es la ultima.
Historia	“Un señor tenía hambre y primero vio la manzana, después le dio un mordisquito, después otro mordisco, y después se la comió toda y se le quitó el hambre”.			

De acuerdo al cuadro anterior, se observó que de igual forma que en el entrenamiento uno, M.R., logró ordenar adecuadamente las tarjetas durante la segunda sesión de entrenamiento. Además, se sumó el uso del conector “antes” en la medida de responder preguntas para la secuencia “mamá”, en contraste con la secuencia “manzana”, en donde el sujeto utilizó tres conectores “primero”, “después” (el cual no había sido usado en esta secuencia), y “último”, ausentándose el conector “antes”. Finalmente, para la medida de contar una historia, M.R., usó en la primera secuencia los conectores “primero”, “después” y “ultimo”, mientras que en el caso de la secuencia de “manzana”, empleó dos, “primero” y “después”.

Cuadro 12.

Respuestas del sujeto M.R., evidenciadas durante el tercer entrenamiento para la secuencia “mamá” y “manzana”, en las tres modalidades de respuesta.

ENTRENAMIENTO 3 - SECUENCIA (MAMÁ)				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque iba primero.	Porque es la segunda, es lo que pasa después.	Porque es la tercera, porque pasa antes.	Porque es la última.
Historia	“Una mamá quería llevar a su hijo al colegio, primero le puso el pantalón, después la camisa, antes de irse los zapatos y después el bolso”.			
ENTRENAMIENTO 3 - SECUENCIA (MANZANA)				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque es la primera.	Porque va después.	Porque va antes	Porque es la última.
Historia	“Alguien vino y tenía mucha hambre, primero se encontró la manzana, después le dio un mordisco, después le dio un mordisco, ésta va antes (señala la imagen 3) y de último se la comió”.			

En el entrenamiento 3, descrito en el cuadro 12, el niño ordenó adecuadamente las tarjetas en ambas secuencias de la tarea. Asimismo, se observó que M.R., utilizó los cuatro conectores modelados durante los entrenamientos para responder las preguntas en la secuencia “mamá”, mientras que en el caso de la secuencia “manzana”, empleó tres, “primero”, “después” y “último”. Por último, el sujeto usó los cuatro conectores temporales modelados y reforzados durante el entrenamiento para contar las historias respectivas a la secuencia “mamá” y “manzana”.

El gráfico 4, permite evidenciar las calificaciones obtenidas por el niño M.R., durante el experimento llevado a cabo. Se afirma que, en el caso de la modalidad de respuesta de ordenar, el niño logró completar las secuencias adecuadamente en todas las oportunidades, desde la fase de

pretest con la tarea de ordenar a los habitantes de cada planeta, pasando por las sesiones de entrenamiento con tarjetas (mamá y manzana), hasta el postest, nuevamente con la tarea de planetas. Asimismo, se observa que para el caso de la modalidad responder preguntas en el pretest, la proporción de uso de conectores temporales alude a 0,25 lo que señala que empleó solo un conector, mientras que durante el periodo de entrenamiento dicha proporción aumentó progresivamente a 0,75 y finalmente a 1, alcanzando el valor más alto esperado, representando la totalidad del uso de los cuatro conectores modelados para responder preguntas, aunque en la fase de postest el niño empleó dos conectores, traducidos en una proporción de 0,50, para responder las preguntas concernientes a la tarea de planetas. Finalmente, con respecto a la modalidad de contar una historia, M.R., utilizó en proporción 0,75 conectores temporales, es decir, tres de los cuatro entrenados para enlazar las ideas de su historia durante el pretest, mientras que durante los dos primeros entrenamientos hubo ausencia absoluta del uso de cualquier conector modelado, para posteriormente comenzar a aumentar su empleo en la narración de una historia usando dos, tres y hasta cuatro conectores para lograr dicho objetivo.

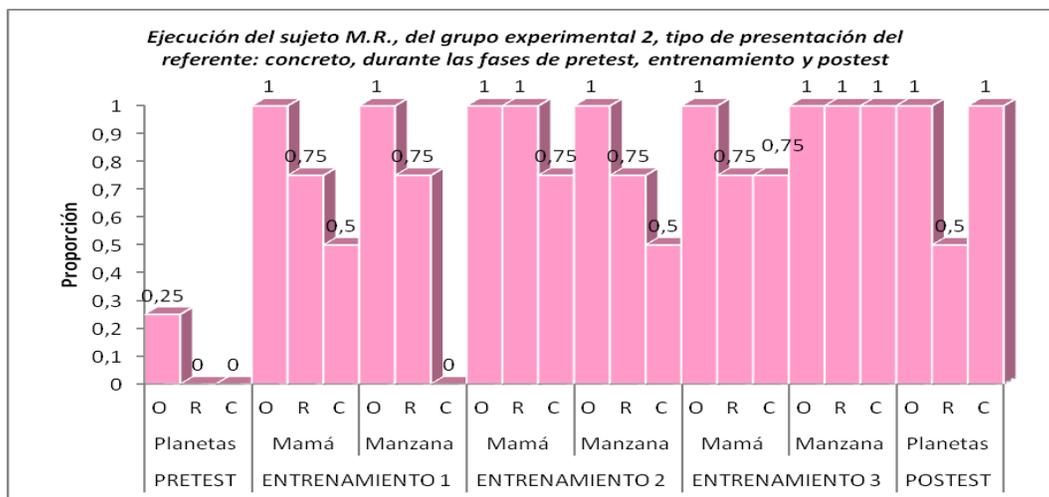


Gráfico 4. Ejecución del sujeto M.R., del grupo experimental 2, tipo de presentación del referente: concreto, durante las fases de pretest, entrenamiento y postest.

En síntesis:

- ✓ En relación con la adquisición del aprendizaje de conectores temporales se evidenció que el grupo de tipo de presentación del referente abstracto (entrenado en referentes de tipo concreto), alcanzó proporciones promedio más altas que las halladas en el grupo de tipo de presentación del referente concreto (entrenado en referentes de tipo abstracto).
- ✓ Con respecto a la generalización se apreció que hubo generalización en ambos grupos experimentales, sin embargo, se obtuvieron calificaciones más altas en el grupo “concreto”.
- ✓ En cuanto a la transferencia de aprendizaje, se encontró mayor presencia de transferencia en las proporciones alcanzadas por los sujetos del grupo experimental 2.

V. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

En este apartado, se exponen las conclusiones derivadas del análisis de resultados pertinentes a los objetivos planteados para la investigación, con la finalidad de reportar los hallazgos del proceso investigativo.

Se debe tener en cuenta que para que el presente estudio posea alcance explicativo, deben ser certeros los datos sustraídos de la muestra seleccionada y evaluada, por lo tanto se inicia con el análisis de confiabilidad y progresivamente se irán desglosando discusiones y conclusiones oportunas con respecto a cada uno de los objetivos.

5.1. Análisis de confiabilidad de los datos

El índice de confiabilidad es aquel valor que permite la correlación entre las calificaciones observadas y las verdaderas, con la finalidad de afirmar que los resultados de alguna prueba o estudio son verdaderos (Casalta y Penfold, 1981). Esto quiere decir que el porcentaje obtenido (100%), confirmó que la presente investigación posee datos confiables, los cuales fueron corroborados entre los parámetros previamente establecidos de los experimentadores, apoyándose a su vez en los registros grabados.

En este sentido y de acuerdo con Casalta y Penfold (1981), quienes afirman que se espera que una investigación posea índices de confiabilidad de al menos 80% para aceptar los efectos obtenidos en el estudio como confiables y certeros, se concluyó que los resultados del presente trabajo poseen condiciones experimentales controladas adecuadamente, pertinencia y concordancia entre los sistemas de registro de los experimentadores y claridad en la terminología y enunciados utilizados, lo que permitió evaluar los datos empíricos como confiables y por ende útiles en la investigación sobre las variables contextuales que influyen en la adquisición, transferencia y generalización del comportamiento lingüístico en niños preescolares.

5.2. Ejecución de los grupos previamente equiparados

Se procedió a utilizar la técnica de control de constancia en las condiciones, con la finalidad de que se asegurase que los datos obtenidos durante la fase experimental se debieron en mayor medida al efecto de las variables estímulo y contexto, y no a otras variables extrañas. Asimismo, al asignar a los sujetos a los grupos experimentales, hubo medidas de control para hacerlos

equivalentes, en términos de sexo, edad, nivel educativo, conductas precurrentes mínimas necesarias para ejecutar las tareas y destrezas para el uso del computador, con la salvedad de que luego de que se conformó la muestra de niños que cumplían con dichas características se procedió a ubicarlos de manera aleatoria en cada grupo.

Ahora bien, teniendo en cuenta las características confiables de los resultados obtenidos y las medidas de control utilizadas, se procedió a concluir acerca de cada objetivo de los cuales partió la presente investigación:

- **Objetivo 1:** Estudiar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares.

Los resultados obtenidos muestran efecto de mejoría para el grupo 1 “abstracto”, el cual fue entrenado en la modalidad de presentación concreta junto con el empleo de técnicas conductuales y la variable de contexto discurso simultáneo, siendo importante señalar y destacar que la adquisición del aprendizaje del uso de conectores temporales fue facilitada en mayor medida para este grupo debido al bajo nivel de complejidad de la tarea con la que se realizó el entrenamiento, en cuanto a que permite percibir el orden en que suceden las cosas. Por lo tanto, se dice que hubo adquisición de aprendizaje debido a que se observa un aumento en las proporciones promedio a medida que avanzaban los entrenamientos.

Ahora bien, en cuanto a las modalidades de respuesta, se pudo observar que en la tarea de ordenamiento, siendo ésta la que fue entrenada empleándose la variable de contexto discurso simultáneo antes mencionada junto con las técnicas conductuales, los participantes obtuvieron la totalidad de la calificación (1), lo cual puede deberse a lo planteado por Kantor (1977 c.p. Rondón y Wong, 2011) sobre la historia interconductual, la cual se concibe como variable de contexto, en donde se toma en cuenta la experiencia conductual completa de la persona, por lo que se puede decir que, siendo que los participantes de esta investigación hayan sido previamente expuestos a tareas en las que debieron realizar tareas de ordenamiento, es probable que el contacto previo con dichas actividades haya facilitado la ejecución de la conducta de ordenar exigida como modalidad de respuesta.

Para la modalidad de responder preguntas, en donde se evaluaba el uso de los conectores temporales preguntando al participante sobre la tarea que había ordenado previamente, los niños tuvieron desde el primer entrenamiento, proporciones de respuesta por encima de la mitad de lo que era posible obtener, siendo cuatro los conectores temporales que debían utilizar, es decir, que tal como se estableció previamente, al haber $\frac{3}{4}$ conectores empleados, se sostenía que había adquisición de aprendizaje; por ello se puede avizorar que los participantes del grupo 1, a lo largo del entrenamiento fueron adquiriendo el uso de los conectores temporales, mientras que para la modalidad de respuesta de contar una historia, el desempeño fue menos favorable, debido a que se pudo observar que sólo en el entrenamiento dos, se alcanzó en promedio el uso de $\frac{3}{4}$ conectores temporales empleados por parte de los participantes, lo cual puede sugerir la necesidad de una mayor cantidad de entrenamientos con el fin de observar si este resultado mejora.

Por tanto, en el grupo 1, la adquisición del aprendizaje fue más favorable en la tarea de responder preguntas, tomando en cuenta los tres entrenamientos llevados a cabo con el fin de observar el efecto de la variable de contexto empleada aunada a la modalidad de presentación del referente concreto y las técnicas conductuales empleadas.

- **Objetivo 2:** Estudiar el efecto de la modalidad de presentación del referente abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares.

Los hallazgos encontrados en el grupo 2 “concreto”, durante la fase de entrenamiento la cual consistió en entrenar en la modalidad de presentación del referente abstracto, permiten evidenciar que hubo un efecto de facilitación en la adquisición del repertorio lingüístico conectores temporales (antes, primero, después y por último) en adición al discurso simultáneo y las técnicas conductuales empleadas. Asimismo, se especifica que en atención a la evolución e incremento progresivo de las proporciones obtenidas por los sujetos en las tareas a medida que avanzaban las sesiones de entrenamiento, se habla de adquisición de aprendizaje y se esclarece el efecto que posee la modalidad de presentación del referente en conjunto con la variable contextual de discurso simultáneo y las técnicas conductuales.

En cuanto a las modalidades de respuesta de las tareas, se evidenció que ordenar tarjetas alcanzó una proporción promedio de respuestas correctas de 1, superando el criterio mínimo de adquisición que fue de 0,75, lo que señala una ejecución destacada y que se esperaba debido a la sencillez que plantea el ordenar tarjetas en secuencia y hacer clic en cada posición. Seguidamente, con respecto a la modalidad de responder preguntas se observó que conforme transcurrían las sesiones se incrementaban las calificaciones hasta acercarse al criterio de adquisición preestablecido, lo que permite sugerir que el repertorio lingüístico (conectores temporales), estaba en proceso de ser obtenido. Sin embargo, se apreció que los valores no lograron superar el criterio mínimo esperado para considerarse aprendido el repertorio. Finalmente, para la tarea de contar una historia se demostraron calificaciones altas inicialmente, las cuales sufrieron ciertas desmejoras para terminar los entrenamientos con proporciones promedio que se acercaban al criterio preestablecido, lo que podría conllevar a posible aprendizaje lingüístico.

A partir de los datos presentados, se confirma lo mencionado por Kantor (1977), acerca del efecto de la historia interconductual del sujeto en su ejecución, sumando la propuesta de Bijou (1989), quien establece que la edad de desarrollo del infante, así como los factores ambientales a los cuales se encuentra expuesto, median las capacidades que posea el mismo. Por tanto, con respecto a la tarea de ordenar, se evidencia que sobre la base de su sencillez para llevarla a cabo, la totalidad del grupo pudo ejecutarla satisfactoriamente, mientras que en el caso de la tarea de responder preguntas y contar una historia, las cuales ameritan mayor empleo de herramientas que les permitan establecer con coherencia y concordancia vocablos temporales de mayor dificultad, entendiendo que para utilizarlos se deben poseer relaciones temporales, sentido de narración y secuenciación en las ideas, se apreciaron menores calificaciones, lo que permite reforzar la idea planteada por los autores en relación con la pertinencia de la historia y el proceso de maduración.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí y resaltando que en ambos grupos se manifestó aprendizaje de conectores temporales a través de distintas modalidades de presentación del referente, conviene señalar que fue en el grupo cuya presentación de referentes era de tipo “concreto” durante las sesiones de entrenamiento y el cual fue evaluado el uso de los conectores ante una tarea de índole abstracta, en donde hubo mayor efecto facilitador en la adquisición del repertorio lingüístico en contraste con el grupo “abstracto”.

Lo anterior confirma que para incorporar nuevos repertorios lingüísticos al sistema del individuo, la cualidad concreta, es decir, la posibilidad de evidenciar los eventos parsimoniosamente tal cual suceden en el tiempo, es clave debido a la corta historia interconductual, lo que no ha permitido aprehender fenómenos del ambiente que le permitan al niño entender relaciones temporales abstractas, así como el período de desarrollo en el cual se encuentra el infante, atendiendo a que las relaciones de abstracción se conciben en etapas posteriores a las vivenciadas por los niños que tienen entre 3 y 5 años de edad (Kantor, 1977; Bijou, 1982). Cabe acotar que Lacasella (1999), indica que la edad del infante actúa como un factor disposicional asociado a uno de los objeto-estímulo involucrados en la interacción lingüística referencial, por lo que debe ser tomado en cuenta en la explicación del aprendizaje y mantenimiento del lenguaje.

- **Objetivo 3:** Evaluar y comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la transferencia del aprendizaje del uso de conectores temporales de una tarea entrenada a otra que no ha sido entrenada.
- **Objetivo 4:** Evaluar y comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto y el empleo de técnicas conductuales, en la transferencia del aprendizaje del uso de conectores temporales de una tarea entrenada a otra que no ha sido entrenada.

El efecto de la transferencia definida por Stokes y Baer (1977, c.p. Lacasella, 2006), como el grado en el cual una conducta será repetida en una situación nueva, por lo que es entendida en términos del efecto de la ejecución previa o del aprendizaje, sobre una ejecución subsecuente. Asimismo, Kazdin (1978), explica que la transferencia es un proceso a través del cual se evidencia que un sujeto logra emitir conductas entrenadas en ciertos contextos, a otros espacios distintos y nunca antes entrenados. En este sentido, es importante resaltar que al hablar de transferencia en el presente trabajo, se hizo referencia a la posibilidad de obtener respuestas correctas ante estímulos no entrenados como es el caso de los tipos de presentación del referente.

Por otra parte, se hace énfasis en la utilización de las técnicas conductuales empleadas que acompañaron el proceso de entrenamiento y que por ende, podrían revestir un factor interviniente y facilitador en la transferencia de la conducta lingüística de una modalidad de presentación del referente a otra. Asimismo y en función de los datos obtenidos a partir de la comparación entre las medidas de pre y posttest, se identificó que en el grupo de tipo de presentación del referente abstracto, tres de los seis sujetos lograron transferir lo que aprendieron al ser entrenados en una

tarea de índole concreto (ordenar dibujos), a otra abstracto (secuencia de planetas). Mientras que en el caso del grupo de tipo de presentación del referente concreto, los seis sujetos que conformaron el grupo, transfirieron lo aprendido en una tarea entrenada y reforzada de modalidad abstracta a otra concreta.

Lacasella (2006), indica que existen muchas investigaciones en donde se ha determinado que la similitud topográfica, las dimensiones y destrezas implicadas en cada una de las tareas empleadas, son relevantes tanto para el entrenamiento como para las pruebas de transferencia. Debido a que se observó que un número mayor de sujetos transfirió el uso de conectores temporales de una tarea concreta a otra abstracta y viceversa, se dedujo que el diseño de la tarea conductual influyó en la transferencia de aprendizaje. Para facilitar el entrenamiento de los niños en la tarea de ordenar tarjetas, la presentación del referente debe ser visual en cualquiera de sus modalidades, como se presentó en los experimentos de Llindis y Messina (1998) e Iglesias y La Chica (2002), en donde los sujetos eran entrenados en la modalidad concreto con objetos reales, estudiándose la transferencia a tarjetas, las cuales constituían las modalidades abstractas, ya que los autores concluyeron que la manipulación real de los objetos, les permitía a los niños observar el recorrido temporal, en contraste con los dibujos y así facilitar la transferencia de una tarea a la otra.

En este sentido, se identificó que el fenómeno de la transferencia se efectuó en mayor medida en el grupo “concreto”, el cual fue entrenado en tareas cuyas modalidades de presentación del referente era abstracto, lo que permite señalar que las dimensiones y destrezas mencionadas por la autora juegan un papel fundamental en la transferencia del comportamiento lingüístico, entendiendo que al dominar una tarea de mayor dificultad y exigencia cognoscitiva como lo es aquella que requiere la elaboración de relaciones temporales y contingenciales abstractas, resulta más sencillo ejecutar las respuestas adecuadas esperadas, en este caso el uso de los conectores temporales adecuadamente, ante una tarea que plantea menor esfuerzo cognoscitivo y la cual se encuentra contenida a su vez en la tarea de dificultad elevada, como era el caso de las tareas con modalidad de presentación del referente concreto.

- ✓ **Objetivo 5:** Evaluar la generalización del entrenamiento en las medidas de la variable de respuesta de ordenar tarjetas sobre las respuestas de contar una historia y responder preguntas.

De acuerdo con Johnston (1979), la generalización de estímulos se refiere a que cuando las respuestas son reforzadas únicamente ante la presencia de un estímulo, ellas pueden ocurrir, posiblemente con menor frecuencia, ante otros estímulos muy similares pero diferentes. Se habla de que en el presente estudio hubo generalización de estímulos, debido a que como objetivo del mismo se perseguía verificar el efecto generado en el aprendizaje de un sujeto al entrenarlo en una modalidad de respuesta (ordenar tarjetas), con la intención de que lograra responder adecuadamente a otras dos tareas no entrenadas (responder preguntas y contar una historia).

Luego de observar los resultados obtenidos, se advierte que el efecto de generalización se demostró a través de la expresión adecuada de los conectores temporales, que habían sido entrenados únicamente en la modalidad de ordenar tarjetas, al evidenciarse estas mismas respuestas ante modalidades distintas y no entrenadas, como responder preguntas y contar una historia.

En el caso de esta investigación, se pudo observar que hubo generalización tanto para el grupo 1 “abstracto” como para el grupo 2 “concreto”, recordando que el grupo “abstracto” recibió el entrenamiento con la modalidad de presentación “concreta” y el grupo “concreto” recibió el entrenamiento con la modalidad de presentación “abstracto”, ambos, junto con la variable de contexto discurso simultáneo y las técnicas conductuales.

Se percibió que en ambos grupos experimentales hubo presencia del efecto de la generalización, ya que se halló que en el caso de la modalidad de responder preguntas las ganancias fueron positivas en ambos grupos. Las calificaciones positivas entre los valores obtenidos, para el efecto de generalización de ordenar tarjetas a responder preguntas, se aleja de los hallazgos expuestos por Rondón y Wong (2011), quienes aseguran que la variable información relevante facilita en mayor medida la generalización del uso adecuado de conectores temporales de la tarea de ordenar tarjetas a responder preguntas, lo que permite resaltar que en el experimento, al generalizar repertorios conductuales no fue determinante la presencia de la variable contextual, sino la familiarización del sujeto con la tarea, ya que en ambas modalidades de presentación del referente (abstracto y concreto), se encontró la variable discurso simultáneo.

Por otro lado, para la modalidad de respuesta contar una historia, se evidenciaron mayores proporciones en las medidas finales que indicaban que se había producido en mayor medida generalización en el grupo “concreto”. Este evento, puede explicarse a través de los enunciados propuestos por Kalish (1976), quien señala que mientras más similares sean los estímulos presentados, mayor oportunidad habrá de que la respuesta emitida previamente reforzada, se repita ante otro emisor parecido. En este caso ordenar tarjetas y contar una historia requieren de elementos de secuenciación para llevarse a cabo coherentemente, por lo que se presume que al contar una historia se estaba presentando un estímulo similar al evidenciado al solicitar ordenar tarjetas, debido a que en esta tarea se observaba la evolución de un evento a través de imágenes de un pollito naciendo y en la tarea de contar una historia se debían narrar eventos sucedidos en un orden ya presentado y reforzado, lo que habla de cierta similitud en los enunciados presentados, así como de posible experiencia previa con la tarea, al requerir, las mismas destrezas cognoscitivas para ordenar tarjetas que para ordenar hechos y narrarlos. Es importante resaltar que según Rondón y Wong (2011), la variable de contexto discurso simultáneo posee una influencia facilitadora sobre la generalización de una tarea de ordenamiento a otra de contar una historia, ya que afirman que la variable era similar al hecho de contar una historia, lo cual les permitió generalizar lo aprendido de una modalidad a la otra.

- ✓ **Objetivo 6:** Comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto con la modalidad de presentación abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del comportamiento lingüístico (conectores temporales) en niños preescolares.

En vista de los objetivos planteados fue importante ofrecer una comparación de la ejecución que mostraron los sujetos a lo largo del experimento, en los distintos grupos atendiendo a las diferencias presentadas en las modalidades de la variable estímulo. En este sentido, se constituyeron los grupos, experimentales por seis sujetos y el control por cinco. En el caso del grupo 1 “abstracto”, hubo continuas y múltiples inasistencias en el transcurso de las sesiones de entrenamiento, lo que deja entrever una posible razón de por qué ese grupo obtuvo valores más bajos de desempeño en los resultados individuales y grupales finales, aunque paradójicamente, al establecer los promedios de proporción de las calificaciones, es este grupo el que tuvo actuaciones destacadas en la adquisición del comportamiento lingüístico, en contraste con el grupo 2 o de entrenamiento a través de referentes abstractos, los cuales obtuvieron puntuaciones individuales y

promedio menores, aunque significativas, durante esta fase. Se acota que a la altura en la que los participantes comenzaron a ausentarse, ya estaba en proceso el experimento, por lo cual no fue posible seleccionar nuevos participantes por efectos del tiempo destinado para los entrenamientos y pruebas finales.

Adicionalmente, los resultados hallados en el grupo 1, permitieron apoyar los enunciados planteados por Rondón y Wong (2011), quienes afirman que pareciera que el número de sesiones aparentemente no tuvo incidencia en la adquisición del repertorio lingüístico (uso adecuado de conectores temporales), lo que continúa confirmando que al entrenar en una tarea concreta, utilizando variables contextuales y técnicas conductuales se obtuvieron efectos más positivos que los alcanzados con el mero efecto de la práctica, como indica Bijou (1989), al señalar que es a partir de los cinco o seis años en donde el niño comienza a manifestar conducta simbólica, por lo tanto, al entrenar en tareas de tipo concreto se facilitó la adquisición del repertorio debido a las características que la misma presentaba para el infante, el cual ya poseía nociones mínimas para expresar relaciones físicas, cambios en el medio ambiente y entendimiento de preguntas simples debido a la etapa de desarrollo madurativo y social en la que se encontraban, tomando en cuenta las edades de los participantes seleccionados, las cuales oscilaban entre los tres y seis años, mientras que apenas se encontraban en proceso de familiarización con la conducta simbólica.

Finalmente, Kantor (1977) señala la pertinencia de los factores disposicionales en la adquisición del aprendizaje, factores que pudiesen explicar el efecto facilitador de las variables contextuales y conductuales, entendidos como elementos del campo de interacción que aunque no estuvieron directamente configurados en la función estímulo-respuesta, (tipos de presentación del referente – adquisición de la conducta lingüística), afectaron este proceso, alterando la fuerza y características de la función implicada en el campo interactivo, más allá del número de sesiones empleado para el entrenamiento.

✓ *Ejecución de los sujetos.*

Con respecto a la ejecución de los sujetos de cada grupo, conviene indicar que en el caso del grupo 1 o de entrenamiento a través de referentes concretos, se apreció que algunos participantes manifestaron cierta confusión a la hora de expresar los conectores temporales entrenados y reforzados (primero y último), los cuales fueron reemplazados por los conectores “delante de” y “detrás de” en la tarea de recoger frutos de un árbol y colocarlos en una cesta. Se evidenció que

estos niños respondían las preguntas atendiendo a la ubicación en el espacio de la fruta y no por el orden de ocurrencia del evento, observaciones significativas que permitieron indicar que la naturaleza de la respuesta dada estuvo condicionada e influida por el tipo de modalidad en que fue presentado el referente, resaltando que en el caso de la modalidad de presentación del referente abstracto, no se presenciaron ningún caso de este tipo de respuestas.

Asimismo, estos casos introdujeron ciertas dudas con respecto al uso pertinente de los conectores planteados como temporales extraídos de investigaciones anteriores, en las tareas propuestas, ya que, existió controversia entre el significado de los conectores “primero y último” para los participantes, teniendo en cuenta que éstos aluden al posicionamiento de los objetos como señala Fernández (1999), al identificar los conectores mencionados como aquellos que indican sucesión y que son útiles a la hora de enumerar, más allá de indicar el paso cualitativo del tiempo, como en efecto sucede con los conectores “antes y después”, los cuales son netamente temporales, teniendo en cuenta que éstos, según Martí y Torrens (2010), están subordinados a estructuras de tiempo que se indican a la acción principal de un hecho anterior o posterior.

Por tanto se entendió que los conectores con mayor número de repetición en el primer grupo experimental, fueran “primero” y “último”, los cuales obedecían a características físicas concretas, en contraste con los conectores “antes” y “después” que aluden a propiedades temporales, por ende abstractas. Sin embargo, en el caso del grupo que fue entrenado en referentes abstractos los conectores expresados en mayor medida fueron “primero”, “después” y “último”, lo que postuló que además de que el tipo de presentación del referente en el uso del conector expresado influye de manera importante, ya que los sujetos del grupo 2 o de entrenamiento del tipo de referente “abstracto”, emplearon en mayor medida el conector que evocaba relaciones temporales, también la historia interconductual del sujeto determina la selección de las estrategias de resolución de problemas a los cuales se enfrenta el individuo, apreciándose que los sujetos expresaron conectores que aludían a características físicas de los eventos en mayor medida que los posiblemente evocados por la naturaleza de la tarea.

En atención al manejo de los conectores utilizados por los niños, se hizo referencia a la presencia de una variación del conector “después” que fue entrenado, al conector “luego” que no fue entrenado. Esta situación se evidenció en el trabajo de Rondón y Wong (2011), y se explicó a través del modelo de Sidman (1992), quien especifica que ese efecto se denomina equivalencia de estímulos y se dice a partir del establecimiento de una relación o conexión que no fue entrenada ni

programada, pero que pertenece al mismo conjunto de respuestas, por lo que tiene que ver con una correspondencia netamente de equivalencia, que contiene elementos de conmutatividad, asociatividad y transitividad.

Por otra parte y atendiendo a los hallazgos acerca del papel de la influencia de las variables de contexto sobre el desempeño de los sujetos, en contraste con la edad, se aprecia que en el caso del participante C.P., de cuatro años, perteneciente al grupo 1 o de tipo de presentación del referente “concreto” y M.R., de tres años y N.M., de cuatro, integrantes del grupo 2 o de presentación del referente “abstracto” durante los entrenamientos, tuvieron las actuaciones más destacadas en todas las fases del experimento de ambos grupos, exponiéndose así que aunque la edad cronológica de los infantes debe tomarse en cuenta para el análisis y el estudio de la adquisición de las conductas lingüísticas, no hay indicadores de que la misma sea determinante en el proceso de aprendizaje. Estos datos contradicen lo expuesto por Rondón y Wong (2011), quienes afirmaron que la edad, fue un elemento representativo que justificó la dificultad mostrada por niños de tres años para realizar la tarea de ordenar tarjetas y expresar adecuadamente conectores temporales. En contraste, en la presente investigación se sigue resaltando la importante influencia de los enunciados de Kantor (1977) y Bijou (1989), acerca de las condiciones contextuales y las variables de desarrollo en función del aprendizaje del comportamiento lingüístico.

Asimismo, se halló que en el caso de las respuestas obtenidas de algunos niños, como es el caso de L.B., de cuatro años de edad y perteneciente al grupo 2, tipo de presentación del referente “abstracto” durante la fase de entrenamiento, su actuación estuvo caracterizada por el empleo de diminutivos, como de “primerito” o un “poquitito después”, fenómeno descrito en las investigaciones de Iglesia y La Chica (2002) y Rondón y Wong (2011), como efecto de atenuación. Se describe este evento como la disminución en la fuerza de expresión de un enunciado, en donde el hablante suaviza una frase que pueda sonar descortés frente a sus interlocutores y de esta manera elude responsabilidades, con la intención de obtener aceptación, cooperación en el desarrollo de la tarea y acuerdo en la respuesta emitida, manifestándose como característica típica de la población infantil en el área de socialización con adultos (Lacasella, 1999; Marcano, 2007, c.p., Rondón y Wong, 2011).

A propósito de la aprobación perseguida por los niños hacia el experimentador, la participante G.G., de cinco años posicionaba las tarjetas de manera incorrecta a propósito y solicitaba que se le corrigiese o se le diera la respuesta correcta, durante los primeros ensayos,

conducta que fue extinguida a través de la técnica de reforzamiento diferencial y social siempre que hiciese la secuencia de la manera esperada sin intentos absurdos.

Otro caso similar, fue el del niño L.G., de cinco años, integrante del grupo 1 o tipo de presentación del referente concreto, quien se anticipó a las instrucciones de ejecución en todas las sesiones de entrenamiento y evaluación, sin que se pudiese disminuir el repertorio, aunque se intentó ignorar la conducta de impulsividad, que seguramente estuvo intrínseca y externamente reforzada por la ejecución adecuada del niño al resolver las tareas. El reforzamiento intrínseco es definido por Mora (1998), como el resultado natural e inevitable del mero hecho de aprender esa tarea, por lo que algunas personas aprenden porque les gusta adquirir información y se sienten orgullosas de saber algo, por lo que se presume que fue el caso del niño L.G.

Con respecto a las técnicas de resolución de problemas evidenciadas por los niños, se observó que la herramienta más usada fue la de autocorrección, la cual señala que el lenguaje en los infantes tiene la función de guiar y organizar su propia conducta manifiesta. Por lo que el autor indica que el reconocimiento del lenguaje interno como controlador del comportamiento, le permite al sujeto describir un procedimiento general para modificar verbalizaciones internas del mismo y en consecuencia de su conducta (Meichenbaum y Goodman, 1971). Asimismo, se expone que existen verbalizaciones de refuerzo y de autocorrección, y que la posibilidad de que en tiempo y espacio los sujetos corrijan sus conductas, beneficiará el destacamento, en este caso de las respuestas adecuadas entrenadas y esperadas (Rondón y Wong, 2011).

Con respecto a los valores obtenidos por el grupo control, los cuales no estuvieron expuestos a ninguna condición experimental y realizaron durante las sesiones tareas distractoras que en ningún caso tuvieron algo que ver con la presentación de referentes para comprobar el efecto de los mismos sobre la adquisición de la conducta lingüística, se observó que estos participantes utilizaron algunos conectores temporales de forma inconsistente, aleatoria y en mucha menor medida que en el caso de los grupos experimentales, los cuales pudieron haber sido incorporados al repertorio por efecto de la experiencia de cada uno y que refuerza la premisa de que los cambios hallados en los grupos experimentales, se debe en su mayoría al efecto de la variable estímulo presentada (Rondón y Wong, 2011).

Finalmente, una de las mayores y más recurrentes variables intervinientes en el desempeño de los niños fue el efecto de la fatiga, ya que los niños debían repetir varias veces una secuencia,

durante las sesiones de entrenamiento, bien sea porque debían responder a las medidas de las tareas o porque la misma debía ser corregida.

Es importante resaltar que los conectores lingüísticos se consideran conducta verbal y son interacciones referenciales que se inician en la etapa preescolar (Bijou, 1989). Por ende la importancia de estudiarlas y suministrar estrategias que mejoren de manera consistente su adquisición, transferencia y generalización a otros sistemas contextuales, sumando técnicas conductuales y reconociendo la activa y positiva influencia de variables contextuales en este proceso, como se pudo evidenciar y confirmar en el presente trabajo.

✓ *Casos más resaltantes*

El análisis de los sujetos más representativos de cada condición experimental permitió reforzar los hallazgos independientes y grupales a su vez.

- **C.V.**

En el caso del participante del grupo 1 o “abstracto”, C.V., de tres años, se apreció que en líneas generales obtuvo cambios significativos en su ejecución luego de ser entrenado, ya que se evidenció que con respecto a las medidas de pre y posttest hubo diferencias en cuanto al número de tarjetas ordenadas y de conectores empleados para las modalidades de respuesta, siendo la de responder preguntas en la que obtuvo puntuaciones más altas en el posttest, seguida por la de ordenar y finalizando con la de contar una historia en donde empleó solo un conector en la medida final.

Por el contrario, durante las sesiones de entrenamiento, se apreció que el desempeño del participante fue mejor que en las medidas iniciales y finales, atendiendo a las premisas ya expuestas acerca de la naturaleza de la tarea de entrenamiento concreto, en contraste con la tarea de evaluación final en la adquisición del comportamiento lingüístico, uso adecuado de conectores temporales. Se observó que C.V., expresó adecuadamente el orden de las tarjetas y a su vez respondió correctamente las preguntas utilizando, desde el primer ensayo, tres conectores temporales, incluyendo “antes” lo cual llamó la atención, debido a la característica simbólica del mismo. Asimismo, para la medida de contar una historia usó en el primer ensayo los conectores “antes” y “después”. En el caso del segundo entrenamiento, en donde el niño sólo fue expuesto a la secuencia de “recoger frutas”, igualmente ordenó correctamente las tarjetas y empleó la totalidad de

los conectores tanto en las medidas de responder preguntas como en las de contar una historia. Evento que se repitió en la tercera sesión de entrenamiento.

Con respecto al desempeño de C.V., conviene resaltar que fue una ejecución atípica, en comparación al grupo al cual pertenecía y que además fue muy atrayente, debido a que aunque se encontraba en el grupo entrenado en referentes concretos, expresó mayor cantidad de conectores correspondidos con relaciones abstractas y simbólicas, así como también, tuvo proporciones muy bajas en las medidas finales e iniciales, pero altas en las fases de entrenamiento, lo que denota que adquirió el repertorio y lo generalizó siempre que la tarea fuese de índole concreta, sin embargo no se consolidó la transferencia de éste aprendizaje a otra tarea no entrenada y de diferente tipo de presentación. En este sentido, es muy pertinente tomar en cuenta las diferencias individuales y continuar con las investigaciones pertinentes al comportamiento lingüístico, en este caso.

- **M.R.**

Por otra parte, el sujeto M.R., de tres años e integrante del grupo 2 o de tipo de presentación del referente “abstracto”, obtuvo calificaciones altas en la ejecución de las medidas inicial y final, siendo que ordenó de manera adecuada en ambos momentos de evaluación, mientras que empleó dos de los cuatro conectores esperados, al responder las preguntas del pretest y el postest; cabe destacar que los mismos fueron “primero” y “último. Finalmente, para la modalidad de tarea contar una historia, durante la medida inicial, el niño usó tres de los cuatro conectores esperados sin haber sido entrenado para ello y en el postest empleó los cuatro conectores esperados.

Durante los entrenamientos se observó que, en el primero en la secuencia de la mamá, el niño ordenó adecuadamente las tarjetas, además empleó tres de los cuatro conectores esperados excepto “antes” y no utilizó ningún conector al contar la historia. Asimismo, en la secuencia de la manzana, logró ordenar correctamente las tarjetas, utilizó tres conectores a excepción de “después” y concluyó sin utilizar ningún conector para relatar una historia. En el segundo ensayo, se apreció que M.R., ordenó correctamente la secuencia de la mamá, usó tres de los conectores esperados, esta vez no expresó “último” y al contar una historia utilizó los mismos conectores. Para el segundo entrenamiento de la secuencia de la manzana, el niño organizó correctamente las tarjetas, y empleó tres conectores, ausentándose “antes” de su reporte verbal, mientras que para la medida de contar una historia usó solo el conector “primero” y “después”. Por otra parte, en el tercer entrenamiento de la secuencia de la mamá organizó y utilizó todos los conectores temporales esperados, a excepción de “último” en la medida de contar una historia. Finalmente, en la secuencia de la

manzana, el niño ordenó y usó todos los conectores temporales expuestos, en las modalidades restantes.

De acuerdo a la información extraída de los datos de ejecución de M.R., se confirma que al entrenar en tareas de tipo abstracto, la adquisición y reproducción de los conectores enseñados y en este caso conocidos, se dificulta, teniendo en cuenta que el niño tuvo mejor desempeño en la medida del pretest y postest que en el entrenamiento. Estos enunciados permiten concluir que debido a la naturaleza abstracta del tipo de presentación de la tarea en conjunto con las variables contextuales y las técnicas conductuales empleadas, es más problemático para el niño adquirir las relaciones simbólicas del proceso de aprendizaje de la conducta lingüística. Sin embargo, debido a que la modalidad de presentación del referente en las fases de pretest y postest fue de tipo concreto se observó mejor ejecución que durante los entrenamientos, aunque éstos últimos permitieron que el efecto de transferencia se llevase a cabo al responder adecuadamente y en mayor medida en la medida final en contraste con la inicial.

En función de las afirmaciones expuestas, se concluye que ambas modalidades de presentación del referente influyen positivamente en la adquisición, generalización y transferencia del comportamiento lingüístico, definido en este caso como uso adecuado de conectores temporales, determinando que en ambos grupos experimentales se evidenciaron cambios significativos, en contraste con el grupo control.

Sin embargo es de somera importancia recalcar que en este trabajo experimental se pudo comprobar que para la adquisición del comportamiento lingüístico, la presentación de referentes concretos es más efectivo que a través de claves abstractas. Asimismo, se identificó que en ambos grupos se encontró efecto de generalización de respuestas. Finalmente, para facilitar la transferencia es más efectivo entrenar en referentes de tipo abstracto, considerando que éstos contienen las mismas destrezas para responder ante referentes de tipo concreto.

✓ *Procedimiento*

Con respecto al procedimiento, se confirma que la ejecución de las experimentadoras como agentes reforzadores y correctores, las instrucciones, el manejo de los materiales, registros y grabaciones, así como también el número de sesiones planteadas, fueron adecuadas en gran medida debido a los resultados obtenidos.

Por otro lado y en función de los hallazgos de Rondón y Wong (2011), se confirma que el haber trabajado a través de computadores se volvió sumamente reforzante y motivacional para los infantes, ya que como señalaron las autoras, se convirtió en una actividad competitiva en comparación a las tareas llevadas a cabo dentro y fuera del aula escolar que forman parte de su cotidianidad. Sin embargo, es de hacer notar que durante el segundo y tercer entrenamiento, el grupo del tipo de presentación del referente: concreto, solo trabajó con el programa de “recoger frutas”, debido a que se evidenció que hubo muchos inconvenientes para que los niños entendiesen la secuencia en la otra tarea concreta que consistía en un camión que recogía pinturas.

Asimismo, se indica que hubo numerosas inasistencias por parte de los participantes y esto se contabilizó también como variables extrañas no controladas e intervinientes en la investigación, debido a que matizó los resultados.

5.3. Técnicas conductuales empleadas

Para la evaluación de los resultados es importante señalar el papel y la relevancia de las técnicas conductuales empleadas a lo largo de la fase de entrenamiento en la investigación, aunada a la variable de contexto (discurso simultáneo). Tal y como señalan Martin y Pear (1999), el empleo de las técnicas conductuales cumplen una función facilitadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, indicando que éstas han sido llevadas a cabo con éxito, por ejemplo en situaciones de conducta académica, como el aprendizaje de la lectura, ortografía, matemáticas, redacción, creatividad, aprendizaje de conceptos, etc.

En el caso de esta investigación, se pudo concluir que las técnicas conductuales empleadas fungieron un papel importante junto con la variable de estímulo empleada que ayudó a la facilitación del aprendizaje de los conectores temporales y su uso, recordando que las técnicas utilizadas fueron las de: modelamiento, instigación verbal y física, refuerzo positivo, corrección y sobrecorrección.

VI. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente apartado, se exponen una serie de limitaciones que se presentaron durante la ejecución del experimento y se plantean algunas recomendaciones que pudiesen solventar el efecto de estos eventos sobre los resultados en trabajos posteriores.

- ✓ Con respecto a la muestra, se evidenció que fue difícil comparar entre sujetos debido a que hubo casos en donde las ejecuciones de los niños que compartían las mismas características en cuanto a edad, sexo y nivel educativo fueron muy distintas, por lo que se recomienda que para que el alcance del experimento sea más preciso y abarque más casos de la población, se amplié significativamente el número de participantes, con la finalidad de comparar entre grupos etarios de manera más específica.
- ✓ En la presente investigación se encontraron casos de niños con dificultades en el lenguaje, que sin embargo, mostraban muy buenas habilidades comprensivas y en el uso del computador, poseyendo todas las precurrentes establecidas como necesarias para formar parte de los grupos seleccionados para el estudio, por lo que se recomienda prever algún criterio relacionado con los niños que posean alguna dificultad de este tipo u otras que pudieran encontrarse y tomarlas en cuenta para futuras investigaciones en el área.
- ✓ En relación con las preguntas realizadas a los niños en todas las fases, se halló dificultad a la hora de plantearle al niño, por ejemplo, “¿por qué elegiste este planeta de primero?”, ya que en algunos casos el sugerir la respuesta hacía que los niños por deseabilidad social dieran la respuesta correcta, lo cual podía no ser indicador de que los conectores temporales hubieran sido adquiridos en el repertorio lingüístico del niño. Por otro lado, esta pregunta podía insinuarle que había cometido un error por lo que la mayoría buscaba la forma de justificar su respuesta sin saber si había hecho algo incorrecto. Se recomienda solicitar al participante que explique por qué colocó en ese orden las tarjetas o por qué señaló que era esa la respuesta correcta, sin utilizar la interrogante “por qué”, por ejemplo: “cuéntame ¿qué te hizo colocar esa tarjeta ahí?”, ¿Cómo hiciste para resolver que la posición de las tarjetas era esa? ¿Cómo te diste cuenta de qué iba de primero, después, antes o de último?” “¿Cómo supiste que esa tarjeta iba de primero, después, antes o de último?”, etc.

- ✓ En cuanto al juego utilizado se encontró que en la tarea similar a la de “ordenar planetas” llamada “frutas”, utilizada durante los entrenamientos del grupo “abstracto”, se representaba una situación un tanto distinta a la enseñada en la tarea “camión” y la tarea “planetas”, siendo esta última utilizada para las medidas iniciales y finales (pre y posttest), por lo que esto pudo haber generado problemas en el proceso de transferencia. Se recomienda solventar ese aspecto, diseñando un juego que cumpla con las mismas características que tuvo la medida inicial, atendiendo al orden en el cual se seleccionan los objetos y la posición que ocupan los mismos luego de ser elegidos, por ejemplo, que el niño recoja frutas de distintos árboles siendo la cesta manejada con el cursor.
- ✓ Con respecto al número de sesiones, aunque las autoras Rondón y Wong (2011), sostuvieron que un máximo de tres, determinaban la adquisición del repertorio lingüístico, hallando el mismo resultado en la presente investigación, se plantea la posibilidad de ampliar el número de sesiones destinadas a realizar los entrenamientos y que todos los participantes de las mismas cumplan con un número mínimo, con la intención de que se evalúe además de la adquisición, generalización y transferencia, el mantenimiento de las conductas aprendidas.
- ✓ Además, en el presente trabajo se evidenciaron errores y desconciertos en las definiciones conceptuales y clasificaciones de los conectores temporales, debido a la confusión que podrían presentar los niños ante conectores de tiempo o espaciales, por tanto se recomienda que se investigue a profundidad acerca de las definiciones empleadas en el idioma castellano para delimitar conectores que se encuentren relacionados con esquemas temporales y espaciales, con la finalidad de aclarar cuáles conectores deben ser enseñados a través de metodologías que respondan a las características físicas o temporales de los eventos que transcurren. Asimismo, se sugiere que en futuras investigaciones se estudie el efecto que posee el tipo de presentación del referente y la naturaleza de la tarea, sobre los conectores lingüísticos temporales (antes y después) y los espaciales (primero y último).
- ✓ Con el fin de ampliar los resultados, haciéndolos generalizables a la población infantil seleccionada, se recomienda realizar el entrenamiento del uso de los conectores temporales en niños que no posean significativa y necesariamente las precurrentes evaluadas para la realización de esta investigación.

- ✓ Asimismo, sería útil analizar los intereses de los niños en relación con las actividades en las que se les evalúa y entrena antes de realizar el experimento, a través de escalas que permitan recoger la información pertinente con la finalidad de ajustar las tareas a las demandas de la población sobre la cual se estudió, logrando tener mayor control sobre la motivación de los participantes del estudio.
- ✓ Finalmente, se recomienda continuar trabajando sobre esta línea de investigación, la cual aún posee muchas aristas inexploradas.

VII. REFERENCIAS

- Arnau, J., Anguera, M y Gómez, J. (2000). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Ardila, R. (2001). *Psicología del aprendizaje*. Buenos Aires: Argentina: Siglo XXI.
- Bakeman, R. y Gottman, J. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Bijou, S. (1982). Language development in the early years. International Symposium on Science o Behavior, *language and behavior*. México: Feb.
- Bijou, S. (1989). Psychological linguistics: Implicationsfor atheory of initial developmente and method for reserch. *Advancesin Child Developmente and Behavior*, 21, 221-241.
- Bijou, S. (1990). Desarrollo del lenguaje en los primeros años. En E. Ribes y P. Harzem (eds.) *Lenguaje y Conducta (9-29)*, México: Trillas.
- Bijou, S, y Ghezzi, P. (1995). Background notes on Kantor's treatment of language and linguistic behavior. *The interbehaviorist*. 23, 22-25.
- Campos, N. y Ortega, M. (2005). *Panorama de lingüística y traductología: aplicaciones a los ámbitos de la enseñanza del francés, lengua extranjera y de la traducción (francés-español)*. España: Universidad de Castilla La Mancha.
- Casalta, H. y Penfold, J. (1981). *Modificación de conducta. Tácticas de one e intervención*. Caracas, Ediciones de la Facutad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Cormier, H. y Cormier, L. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas. Habilidades e intervención*. Caracas, Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. D.F., México: Ediciones Granica.
- Fernández, F. (1999). *Traducción y retorica contrastiva*. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Ghezzi, P., Bijou, S., Umbreit, J, & Chao, C. (1987). Influence Of Age Of Listener On Preasdolescents' Linguistics Behavior. *The Psychological Record*, 37, 109-126.
- Grace, H. (1951). Effects of different deree of knowledge about an audience on the content of communication. *The journal of Social Psychology*, 34, 111-124.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3era. Ed.). D.F., México: McGraw Hil.

- Iglesias, E. y La Chica, H. (2002). *Factores que facilitan la adquisición y transferencia de conectores lingüísticos temporales en niños preescolares*. Caracas: Trabajo especial para optar al grado en licencia en psicología, Universidad Central de Venezuela.
- Kantor, J. y Smith, N. (1975). *The Science of Interbehavioral Psychology. An Interbehavioral survey*. Chicago: Principia Press.
- Kantor, J. (1977). *Psychological Linguistics*. Chicago, Estados Unidos: Principia Press.
- Kantor, J. (1978). *Psicología Interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México, D.F., México: Trillas.
- Kazdin, A. (1978). *Modificación de conducta y sus aplicaciones practicas*. México: El Manual Moderno, S.A.
- Lacasella, R. (1996). *Análisis de interacciones verbales en niños preescolares: una réplica sistemática*. Trabajo presentado para optar al ascenso correspondiente a la categoría Profesor Asistente en el escalafón del personal docente de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Lacasella, R. (1999). Análisis de interacciones verbales en niños preescolares. Una réplica sistemática. *Revista Interamericana de Psicología*, 33 (1), 49-78.
- Lacasella, R. (2006). Factores facilitadores de la transferencia del aprendizaje. *Akademos*, 8 (1), 57-85.
- Lacasella, R., Cardozo, I. y Becerra, R. (2007). La disposición del contexto y su efecto modulador sobre la adquisición de la conducta verbo-vocal en niños con déficit auditivo. *Extra Muros*, 27, 81-112.
- Llindis, C. y Messina, P. (1998). *Adquisición y transferencia de expresiones temporales en niños preescolares*. Caracas: Trabajo especial para optar al grado en licencia en psicología, Universidad Central de Venezuela.
- Martí, M., y Torrens, M. (2010). *Construcción e interpretación de oraciones: conectores oracionales*. Madrid, España: Editorial Edinumen.
- Martín, G. y Pear, J. (1999). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Martínez y Mucci (1997). *Variables del contexto y su influencia en la adquisición de repertorios lingüísticos en niños preescolares*. Trabajo de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Psicología Clínica.
- McGuigan, F. (1996). *Psicología Experimental: métodos de investigación*. (6ta. Ed.). D.F., México: Prentice Hall.

- Meichenbaum, D y Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Mora, J. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Padrón, M. (1998). *Aproximación a la psicología del lenguaje*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Ratner, S. (1957). Toward a description of language behaviour. I. The speaking action. *The Psychological Record*, 3, 61-64.
- Ratnet, S. Gawronski, J. y Rice, F. (1964). The variable of concurrent actions in language of children: Effect o delayed speech feedback. *The Psychological Record*, 14, 47-56.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la Conducta (Un análisis de campo y paramétrico)*. México: Trillas.
- Rondón, D. y Wong, C. (2011). *Variables de contexto asociadas al referente y su relación con la adquisición y transferencia del repertorio lingüístico (uso de conectores temporales) en niños preescolares*. Caracas: Trabajo especial para optar al grado en licencia en psicología, Universidad Central de Venezuela.
- Royd, R. y Bluma, S. (1977). *Portage Parent Programs: Parent Readings*. Wisconsin: Cooperative Education Service Agency.
- Sidman, M. (1973). *Tácticas de investigación científica*. Barcelona: Fontanella.
- Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G. (1991). *Procedimiento de análisis conductual aplicado con niños y adolescentes*. México: Trillas.
- Skinner, B. (1981). *Conducta Verbal*. México: Trillas.
- Trull, T. y Phares, J. (2007). *Psicología Clínica: conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. D.F., México: Thompson.
- Wolf, I. (1958a). Stimulus variables in aphasia I: Setting conditions. *Journal of Scientific Laboratories, Denison University*, 44, 203-217.
- Wolf, I. (1958b). Stimulus variables in aphasia II: Setting conditions. *Journal of Scientific Laboratories, Denison University*, 44, 218-228.

ANEXOS