

# Cuando se escribe algo de lo que se ha leído: Gramática o conducta lingüística\*

*When it is written something that has been previously read:  
Grammar or linguistic behavior.*

**Julio Varela**

Escuela Activa Integral (Culiacán)

## RESUMEN

Con fundamento en la teoría de campo de J.R.Kantor, se presenta un estudio efectuado en 245 sujetos de 5 a 15 años, relativo a la conducta de repetir en forma escrita un texto leído previamente. Los resultados se analizan en los términos tradicionales propios de la gramática así como con los criterios propios de la interacción lingüística, haciendo énfasis en la pertinencia y ventajas de este último enfoque al presentar gráficamente datos relacionados con secuencia, estilo y redundancia.

Palabras Clave: Leer, escribir, gramática, interacción lingüística, competencia, comprensión

## *Abstract*

*Based on J.R. Kantor's field theory, a study was run with 245 subjects ranging from 5 to 15 years in regard to the behavior of repeating in written form a text that was previously read. Results are analyzed both in terms of traditional gramatical terms and according to criteria suited to linguistic interactions, underlying the advantages of this last approach in presenting graphic data related to sequence, style and redundancy.*

*Key words: reading, writing, grammar, linguistic interaction, competence, understanding.*

\* Una primera versión de este escrito se presentó en el Primer Congreso sobre Psicología Interconductual. Guadalajara, febrero 1992.

## INTRODUCCION

Imagine un salón de clases del nivel escolar básico donde el profesor dice a sus alumnos:

- 1) "Por favor saquen su libro de español y ábralo en la página 47" Ese mismo profesor pudo haber dicho:
- 2) "Libro de español sobre su mesabanco, página 47" o bien:
- 3) "Vamos a trabajar en la página 47 de su libro de español"

Según la práctica actual de la investigación lingüística, se podrían contabilizar muchos otros aspectos considerando la forma gramatical de las tres peticiones, que en gran medida, ha constituido la forma básica de análisis y medición de los estudios vinculados a la escritura como comportamiento psicológico. Así, algunas de las diferencias que podemos encontrar entre las tres peticiones del profesor, son las siguientes:

	Sílabas	Palabras	Enunciados	Letras	Modo
1)	27	13	2 oraciones	48, dos numerales	petición
2)	23	8	2 fases	36, dos numerales	imperativo
3)	24	11	1 oración	41, dos numerales	indicativo

Con este enfoque gramatizante, se han considerado las diferencias y semejanzas pero en ningún momento, se averigua si los alumnos sacaron su libro de español, lo abrieron en la página 47 o si el profesor tuvo que volver a repetir la instrucción. En el campo de la educación ésta debe ser la preocupación central además que a partir de lo que los alumnos regularmente hacen ante tales instrucciones, se les clasifica e interactúa con ellos como *colaboradores, inteligentes, distraídos, atentos, difíciles o irrespetuosos*, pero nunca los considera como *Escuchas de letras, palabras, oraciones, o modos*. Como psicólogos debemos preguntarnos por la eficacia que tienen estas tres peticiones pero sin aludir a estos criterios de diferencia o semejanza gramaticales. ¿Cuál es la diferencia psicológica entre las tres? Creemos que no hay diferencia. Existe semejanza puesto que ante cada una de las tres peticiones, los alumnos al seguirlas, realizarían las mismas ejecuciones: sacar su libro de español y abrirlo en la página indicada. El seguimiento de instrucciones así como leer, escribir o escuchar son las competencias escolares básicas para lo cual es necesario conocer la forma en la cual una persona aprende.

## LA DISCRIMINACION CONDICIONAL

Para su estudio, se puede recurrir al paradigma de la discriminación condicionada que es un tópico muy investigado al que se le ha considerado como un procedimiento ideal para la evaluación de habilidades de aprendizaje y en especial de la equivalencia de clases de estímulos que requiere necesariamente de la transitividad, simetría y reflexividad (Sidman y Talby, 1982) lo cual ha puesto en discusión el concepto y procedimiento para estudiar las conductas gobernadas por reglas vs. las moldeadas por las contingencias. Mientras que algunos sostienen esta concepción (por ejemplo, Hayes, Brownstein, Hass y Greenway, 1986; Hayes, Devany, Kohlenberg, Brownstein y Hayes, 1987), por otro lado Ribes (1986; 1987) contraargumenta que es equivocada debido fundamentalmente a la naturaleza operacional del término, sus inconsistencias lógicas con relación a la teoría operante y la dificultad de poder observar las diferencias entre la conducta gobernada por reglas y aquella que *parece* estar gobernada por reglas. Ribes y López (1985) proponen una conceptualización alternativa que basada en los trabajos de Kantor, desarrolla distintos niveles interactivos del comportamiento que son inclusivos evolutivamente y se caracterizan por el tipo de desligamiento respecto a las propiedades situacionales que pueden ser mediadas por el comportamiento lingüístico. Ribes (1987) complementa su argumentación en relación al pensamiento, basado también en los trabajos de Ryle (1979). Siguiendo esta línea conceptual en un inicio se trabajó con 5 tipos de relación contingencial (Ribes, Hickman, Peñaloza, Martínez, Hermosillo e Ibañez, 1988) y posteriormente se definieron como básicas las relativas a la *Identidad, Semejanza o Diferencia Funcional* considerando que la Inclusión y la Exclusión eran casos particulares de las anteriores. Siguiendo esta concepción, se han efectuado diversos estudios para evaluar el nivel de mediación de sujetos empleando diversos materiales (Hernández, Sánchez, Gutiérrez, González y Ribes, 1987; Ribes y cols. 1988) Con estos procedimientos podemos definir y evaluar algunos patrones de comportamiento que ocurren de los alumnos de acuerdo a las distintas modalidades lingüísticas. Por ejemplo, tomando en cuenta la modalidad de *Escucha*, la *Identidad* está usualmente asociada a lo que se ha denominado "*memorización*", la Semejanza con el "*decir con sus propias palabras*" y la diferencia con el "*no entendimiento o distracción*". Este desglose puede realizarse para cada una de las modalidades pero siendo nuestro interés central la lectura y la escritura, nos limitaremos a ellas.

## LA COMPRESION DE LA LECTURA

El recuerdo, la comprensión, el entendimiento y la memorización, como parte de la conducta lingüística, han sido analizados mediante modelos estructurogramaticales (Chomsky, 1957), neurológicos (Miller, Galanter y Pibram, 1970), cibernéticos y de la informática (Johnson, 1975; Smith, 1989) y semiológicos (Palmer, 1976) entre otros. Con tal profusión de enfoques ante la instrucción del profesor: "Escribe lo que recuerdes de lo que acabas de leer" (o cualquier otra petición semejante), gran cantidad de estudios se limitan al análisis de los reportes considerando variables que no necesariamente son psicológicas, además de no precisar si se trata del estudio relativo a la comprensión, entendimiento u otro fenómeno, dado el uso metafórico de estos términos y la influencia del lenguaje ordinario en el campo de la investigación comportamental (Ribes, 1991). Debemos cambiar nuestra concepción considerando al lenguaje como a) el conjunto reactivo convencional adquirido mediante la interacción con sujetos de un grupo social en particular y b) como una interconducta que siendo diferente de las acciones verbales, sustituye las contingencias de una situación particular en relación a condiciones extra o transituacionales. Con estas especificaciones, se puede analizar lo que ocurriría en una situación como la que implica la instrucción citada en el párrafo anterior en la que podemos suponer al menos la ocurrencia de 4 episodios secuenciales.

### *Identificación de episodios conductuales*

1) El profesor pide a sus alumnos que lean algo. El alumno escucha.

En esta situación puede establecerse claramente un episodio típico del lenguaje referencial (Kantor, 1977) tanto por parte del alumno como por parte del profesor, ya que la situación es biestimulacional, estando presentes los dos objetos estímulo tanto para el *Referido* como para el *Referidor*, según se trate.

2) El alumno lee el material gráfico indicado. El profesor observa al alumno.

En este caso, si bien el profesor puede estar observando referencialmente al alumno, éste puede estar interactuando referencial y/o no referencialmente ante el texto e incluso, en forma no lingüística (aparenta leer pero sin realizarlo efectivamente). Esto abre un abanico de posibilidades interactivas que pueden alternarse en múltiples secuencias a lo largo del episodio.

3) El profesor pide que se escriba lo que se recuerde. El alumno escucha.

En esta ocasión, se pueden repetir los episodios referenciales de la situación "1" aunque el Estímulo de Ajuste (EA) para el alumno es distinto

pues si bien en la situación 1 lo que el profesor estaba diciendo se refería al texto escrito, en esta ocasión lo que está diciendo se refiere a lo que el alumno leyó. En esta situación 3, el EA interactúa con la conducta implícita del alumno lector.

4) El alumno escribe lo leído. El profesor observa al alumno.

Ahora el profesor puede estar interactuando referencialmente ante la conducta de escribir del alumno y en caso necesario llamar la atención pues observa que no lo hace o lo hace en forma incorrecta dentro del salón. El alumno está interactuando en un campo completamente distinto de todos los anteriores. Ahora el EA es su propia conducta implícita (se imagina el texto) y el Estímulo Auxiliar (EAux) también es él mismo, aun cuando esté imaginando la presencia del Referido (que sería el profesor al revisar lo escrito). Puede ocurrir que estas dos posibilidades se alternen durante la escritura.

Independientemente de si la interacción del alumno fue referencial o no referencial mientras leyó, ahora la conducta de escribir puede ser referencial o no referencial, no existe necesidad de que en caso de que haya ocurrido en un nivel, ahora ocurra nuevamente en el mismo. Esto es interesante porque plantea la relativa independencia de la escritura en relación a algo que se leyó, situación que se presenta comúnmente.

A partir de lo que el alumno haya escrito, el profesor al leerlo podrá decir si en términos generales el alumno entendió o no la lectura. Sin embargo, cuando preguntamos ¿Qué tanto entendió? comienzan los problemas.

## LENGUAJE REFERENCIAL Y SUSTITUTIVO

La concepción de la conducta psicolingüística de Kantor (1977) puede responder en forma más adecuada a nuestra pregunta central y reconceptualizar los llamados "errores" que son comunes en la conducta de escribir.

El lenguaje interactivo referencial ocurre cuando el sujeto responde a las propiedades funcionales de los objetos estímulo que están presentes, dentro de su campo conductual, sea en forma de conducta lingüística implícita, acústica, fáticamente o como lo denomina Kantor en forma de "sistemas cerrados". Así, por ejemplo, si el texto dice:

"...el Rey quería que todos los días saliera algo publicado acerca de él"

el sujeto leerá precisamente eso y esto supone que se posee el sistema reactivo propio de la lectura.

En cambio en los episodios sustitutivos los límites del campo dependen en gran medida de la biografía reactiva del individuo. El sujeto *introduce* funciones al objeto-estímulo que no están presentes dentro de ese contexto. La extra y transituacionalidad implican un desligamiento de las propiedades del aquí y ahora en espacio y tiempo— de los objetos estímulo y constituye en sí, un proceso central del desarrollo psicológico. Si el alumno, al leer el texto, lo refiere a otra persona que ocupe el cargo de presidente, o director, de alguna organización que no sea un reino, estará interactuando de manera extrasituacional y sustitutivamente al cambiar la palabra “rey” por otra persona que detenta autoridad. La transituacionalidad ocurriría si el alumno al leer “rey” interactúa con tal término como si en su lugar estuviera el de “presidente” y “director” y en general con toda persona que ocupe un cargo directivo dentro de cualquier organización social. Este concepto de la situacionalidad esbozado por Kantor (1977, pág. 77) ha sido enfatizado por Ribes y López (1985) y que consideramos importante para poder entender una taxonomía de las interacciones, más compleja y completa, acerca de la conducta psicológica.

#### **LA COMPETENCIA CONDUCTUAL: Hacer para algo**

En otros escritos (Varela, 1989; 1991) se ha recalcado la importancia de que el profesor siempre especifique un criterio de logro claro para las actividades que pide a sus alumnos. Este “*hacer para algo*” es muy distinto del “*Hacer por hacer*”. En el primer caso se está requiriendo el ejercicio de una competencia conductual, en el segundo, el simple ejercicio de una habilidad específica. Las tareas, tan comunes en nuestras escuelas básicas, son el típico ejemplo de un hacer por hacer. Las competencias están definidas por el logro de un criterio, las habilidades, aunque implicadas en toda competencia, son el mero ejercicio invariante y repetitivo de ellas mismas. Desafortunadamente, gran parte de nuestra educación está regida por la falta de criterios claros, no obstante el *boom* causado por la especificación de los objetivos educativos en los años 70s.

Con los anteriores elementos, podemos responder a la pregunta de qué tanto se entendió una lectura y aquí, puede recurrirse fundamentalmente a dos modos lingüísticos para su probación: oral y escrito. Preguntarle oralmente a un alumno o pedirle que escriba lo que entendió son en sí mismos distintos; implican no sólo sistemas reactivos diferentes sino también un campo interactivo propio como puede verse en el siguiente cuadro:

	EA	EAux
Reporte Oral	Lo que leyó y está diciendo ahora	El Profesor
Reporte escrito	Lo que leyó y está escribiendo	El mismo y potencialmente el profesor

Además, dependiendo de la temática y forma en la cual se lleva a cabo la lectura del material gráfico, pueden ocurrir distintas circunstancias debido por ejemplo, al tipo de material gráfico (texto, cuento, de información, etc.) que opera en la interacción como el EA, o bien respecto al EAux que puede ser el lector mismo, el profesor o bien el grupo ante el que se lee.

## ESTUDIO EVALUATIVO

Con el fin de observar las bondades de esta forma de concebir y analizar a la conducta lingüística, se desarrolló un estudio eligiéndose la modalidad escrita para el reporte del alumno por razones prácticas.

## METODO

### *Sujetos*

Participaron un total de 245 alumnos de una escuela particular, ubicados desde el 3er. grado de kinder hasta el 3o. de secundaria y cuyas edades fluctuaron entre los 5 y los 15 años.

### *Materiales*

Dados los grados distintos de los sujetos, se escogieron 3 documentos (género literario: cuento) que se ajustaron a las propiedades de los textos que los sujetos usan frecuentemente en sus labores escolares (tipo de letra, tamaño, presentación, vocabulario) y cuya extensión fuese suficientemente larga para que no alcanzaran a leerlo en el tiempo otorgado. Los textos se usaron seccionalmente:

Texto # 1 en 3o. de kinder, 1o. 2o. y 3o. de primaria

Texto # 2 en 4o., 5o. y 6o. de primaria.

Texto # 3 en todos los grados de secundaria.

Cada material se contabilizó en tres formas: Número de Palabras, Unidades Lingüísticas (UL) y proporción de palabras que constituían en promedio una UL en cada texto. Los datos resultantes fueron:

Texto	Palabras	U. Lingüísticas	Proporción
1	240	24	10
2	520	19	27
3	424	32	13

Se proporcionó una hoja para que el sujeto escribiera en ella todo “*lo que recordase*”.

### *Definiciones*

La *palabra* se definió gramaticalmente como el “conjunto de grafos que designan un objeto, acción, evento o concepto”. De esta forma, una palabra es: “a”, “azul”, “apaciblemente”, etc.

La *Unidad Lingüística* (UL) se determinó como “todo segmento gráfico que comunica algo Idéntico, Semejante o Diferente en un contexto”. En esta definición interviene siempre el criterio de quien haga tal clasificación.

La definición de cada clase fue:

**Idéntica.** Dos UL son idénticas cuando incluyen exactamente las mismas palabras.

**Semejante.** Dos UL son Semejantes cuando se refieren centralmente al mismo aspecto aun cuando se empleen palabras diferentes.

**Diferente.** Esta Diferencia es catalogada cuando entre dos UL no existe Identidad ni Semejanza.

A la clasificación anterior, se agregaron 3 categorías:

**Circunstancial:** Esto ocurre cuando en el reporte escrito se incluye sólo alguna circunstancia de la UL de referencia. Por ejemplo, escribir “*las olas y el mar*” en lugar de “*la botella viajó por el mar, cruzando las olas*”.

**Emergencia.** Estas son derivaciones lógicas del texto pero que no aparecen en el original. Por ejemplo escribir que “*el niño metió el mensaje en la botella*” cuando en el texto original sólo decía que el niño había arrojado la botella al mar, habiendo escrito una nota antes de eso. El hecho de “*haber metido el mensaje*” es tácito en el texto y “*emerge*” explícitamente en el reporte escrito del sujeto.

**Adiciones.** Estas son declaraciones que no tienen relación alguna con el texto original. En la literatura común, éstas constituyen las denominadas “*invenciones*”.

### *Requerimiento*

El instructor fue el mismo para cada sección. Antes de empezar a leer, se comunicó a los sujetos que se iba a leer un cuento durante minuto y medio y que posteriormente, se les pediría que escribieran todo lo que recorda-



ran de su lectura, enfatizándose que no se trataba de ver qué tan rápido leían. Se hizo el ejercicio previo de cómo usar las hojas de registro.

### Procedimiento

Una vez que el Instructor informó lo que había que hacer, a una señal de él, se permitió que los sujetos leyeran durante 90 segundos a su propio ritmo y en voz baja o audible, según fuera su propia costumbre. Al terminar este periodo, se les pidió que encerraran en un círculo la última palabra que habían logrado leer del texto, voltear dicho documento y que enseguida escribieran todo lo que recordaran. No se requirió un límite temporal para efectuar esta actividad. Ocurrido lo anterior, se recogieron los textos y las formas de registro.

### RESULTADOS

Con el objeto de contrastar las distintas formas de concebir a la conducta de escribir, los resultados se presentan de dos maneras: *Gramatical vs. Lingüístico*. Mientras que la Tabla 1 presenta los resultados generales, en la Gráfica 1 se muestran los promedios grupales en términos del número de palabras leídas y escritas. El incremento hasta tercer grado de primaria es constante tanto en las palabras leídas como en las escritas. A partir de este punto se presenta cierta estabilización en ambos elementos.

Resultados Generales de Lectura y Escritura

Grupo	Palabras Leídas	Palabras Escritas	Porcentaje Escr/Lect	Errores Ortografía	Errores Redacción	Frecuencia ULL	Frecuencia ULE	Porcentaje ULE / ULL	Promedio de Pal. por UL	N
3k	40	6	15	4	1	3	1	33	1	25
1P	71	19	27	6	2	6	2	33	3	24
2P	129	48	37	9	5	11	6	55	6	23
3P	167	64	38	11	4	15	7	47	7	24
Prom	122	44	36	9	4	11	5	45	5	71 *
4P	206	49	24	7	2	10	3	30	4	22
5P	203	47	23	8	2	10	4	40	4	28
6P	210	64	30	7	3	10	5	50	4	26
Prom	206	53	26	7	2	10	4	40	4	76 *
1S	210	64	30	5	2	18	7	39	7	25
2S	233	71	30	7	3	20	7	35	7	21
3S	177	61	34	5	2	17	7	41	8	27
Prom	207	65	32	6	2	18	7	38	7	73 *
(*) Total de sujetos por sección									Total	245

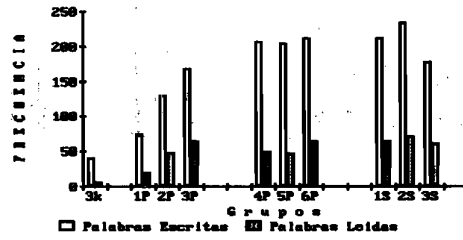
En la misma Tabla 1 se anota el número de errores de ortografía y redacción. En la Gráfica 2 se muestra el número de Unidades Lingüísticas Leídas (ULL) y el número de las Unidades Lingüísticas Escritas (ULE). Aquí aparece un decremento en las ULL y en las ULE en la sección de 4o. a 6o. de primaria si se las compara con 1o. al 3o. de primaria. La gran similitud de las ULL entre los grados de 4o. a 6o. y los de las ULE en la secundaria, parecen ser sólo efectos de la medición efectuada.

En la Gráfica 3, habiéndose calculado la proporción que representa lo escrito en relación a lo leído (palabras o unidades, según se trate del análisis efectuado), se hace una comparación entre ambos tipos de análisis ya indicados. Aquí se podría empezar a dar respuesta la pregunta: *¿Qué tanto se entendió?* Como puede verse, en todos los casos, usando el análisis lingüístico se obtiene un mayor porcentaje que cuando se hace en relación a las palabras. Hay que observar que no todo incremento referido en términos gramaticales corresponde necesariamente a un incremento en la proporción lingüística como puede verse en los casos de 1P, 3P, 5P, 1S, 2S, ni son proporcionales los incrementos.

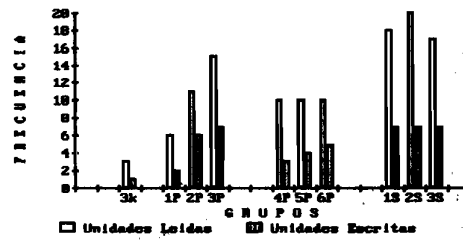
Para poder obtener mayor claridad se analizan los reportes escritos y retomando las relaciones de *Identidad*, *Semejanza* y *Diferencia*. Así, podemos considerar la Gráfica 4a en la que se desglosa el tipo de unidad empleado en el reporte. Como se aprecia, excepto en 3K existe una recurrencia en el uso de expresiones idénticas en todos los grados aunque su porcentaje es muy bajo (0, 13, 3, 9, 3, 4, 11, 12, 3, 5, respectivamente). La mayor parte del reporte está constituido por unidades Semejantes mientras que las clasificadas como Diferentes aparecen en todos los grados y en mayor medida (24, 8, 23, 11, 21, 17, 8, 21, 15, 16) que las Idénticas. La Gráfica 4b permite observar cómo las unidades Circunstanciales tienden a desaparecer (34, 10, 8, 1, 8, 5, 3, 3, 2, 0). Este cambio es muy pronunciado entre el grupo de 3K y el de 1P. El caso de Emergencia es muy pobre en casi todos los grados y el de Adiciones sólo se encuentra en la sección de 4o. a 6o. de primaria.

Considerando en forma conjunta las unidades escritas que son idénticas y Semejantes a las del texto original y excluyendo las otras categorías, podemos observar los resultados en la Gráfica 5, los cuales representan el porcentaje del reporte que es entendible y similar al texto (84, 78, 62, 78, 66, 70, 85, 75, 81, 81) aunque no representa el porcentaje de la totalidad de lo que se leyó. En la Gráfica 5a se muestran los porcentajes comparativos de las Palabras versus las Unidades Lingüísticas Idénticas y Semejantes. puesto que estos porcentajes se consideraron contra el total de lo reportado, se observa que en todos los casos, no sólo es mayor si se considera la Unidad Lingüística como unidad de medición sino que además per-

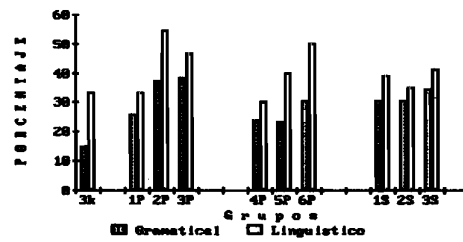
GRAFICA 1  
Análisis Gramatical



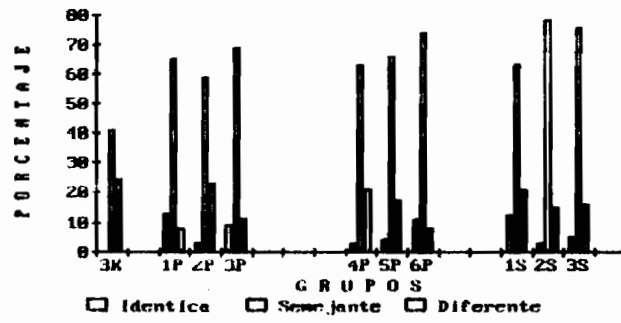
GRAFICA 2  
Análisis Lingüístico



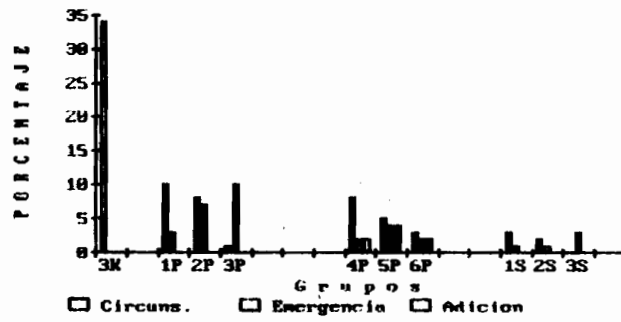
GRAFICA 3  
Proporcion Escritura-Lectura



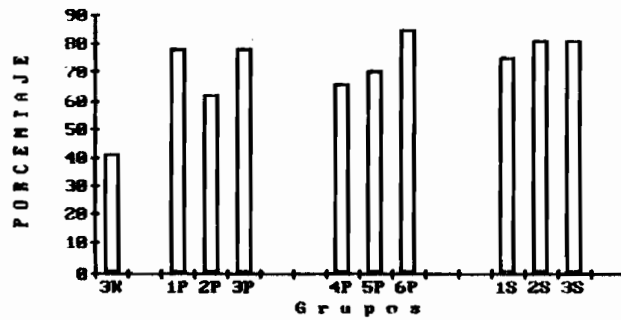
GRAFICA 4a  
Clasificación de Unidades Escritas



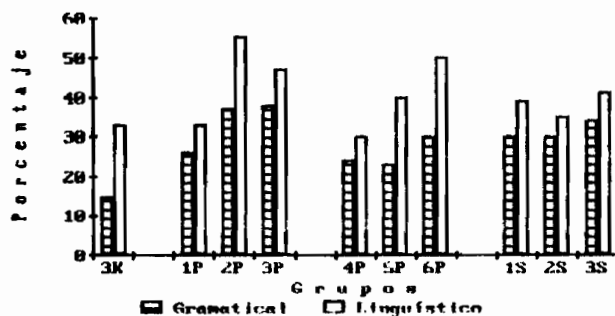
GRAFICA 4b  
Clasificación de Unidades Escritas



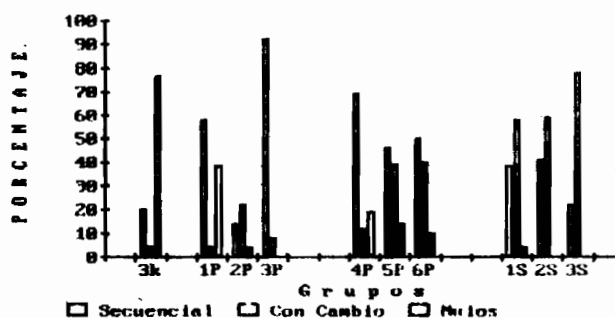
GRAFICA 5  
Clasificación de Unidades Escritas



GRAFICA 5a  
Comparación de Análisis



GRAFICA 6  
Estilo Secuencial de la Escritura



GRAFICA 7  
Promedio de Palabras por Unidad

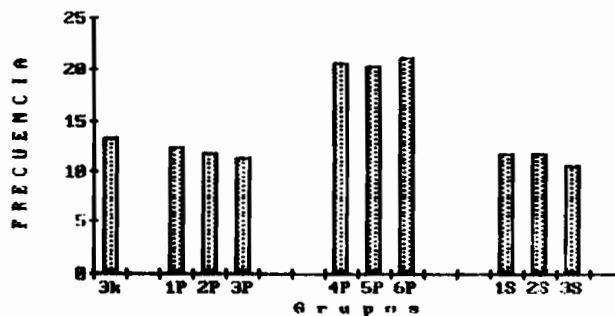


FIGURA 1

## Secuencia y Tipo de Expresiones Usadas

Sujeto 9.1							
Secuencia	1	2	3	4	5	7	6
Unidad	11	3s	4s	5s	7s	9s	X

Sujeto 11.2									
Secuencia	1	5	4	7	2	6	8	3	9
Unidad	1s	41	9d	11d	12s	15s	16d	17s	19s

Sujeto 13.3							
Secuencia	1	2	3	4	5	6	7
Unidad	1s	2s	4s	5s	6s	7i	10s

mite mostrar fácil y representativamente el texto redactado, como puede observarse en la Figura 1 que contiene la representación gráfica de tres escritos distintos (los datos pertenecen en todos los casos a alumnos del nivel de secundaria) y en la que se pueden observar los siguientes elementos:

*Secuencia*

Se indica en la parte superior de cada cuadro y señala el orden el cual el sujeto escribió cada una de las unidades. En el caso del sujeto 9.1, por ejemplo, se puede ver que éste escribió en orden sus primeras 5 unidades alterando al final el orden de las dos últimas. El caso del sujeto 11.2 presenta grandes cambios secuenciales en su reporte pues escribe en primer lugar la que ocupaba el No. 1 en el texto original pero después reporta la No. 12 del texto, enseguida la No. 17 y regresa a la No. 9. La secuencia completa puede verse en el cuadro de referencia.

### *Número de Unidades Leídas*

La cantidad total de unidades leídas se obtiene viendo la parte inferior de cada cuadro en el que aparecen anotadas las unidades reportadas y las omitidas. El sujeto 9.1 leyó 10 unidades reportadas y las omitidas. El sujeto 9.1 leyó 10 unidades, mientras que el sujeto 11.2 leyó 19 y el sujeto 11.3 alcanzó a leer 15 unidades.

### *Número de unidades Escritas y Omitidas*

Esto es fácilmente observable mediante el número superior al interno de cada cuadro. En el caso del sujeto 9.1 se contó con 7 unidades, omitiendo 3 de las que leyó y que están representadas por pequeños cuadros negros, el sujeto 11.2 con 9 unidades y que omite 11. Finalmente, el sujeto 13.3 con 7 unidades reportadas haciendo caso omiso de 8 unidades que leyó. Otra ventaja de este tipo de representación es que se sabe concretamente cuáles son las unidades que se reporta y cuáles las omitidas.

### *Clasificación de las Unidades Reportadas*

El número que aparece en la parte inferior de cada cuadro corresponde a la forma en la cual se escribió cada unidad. En el sujeto 9.1 se puede ver que la unidad No. 1 es reportada en forma Idéntica, la No. 3 como Semejante al igual que la No. 4, 5, 7 y 9. La "X" indica el reporte de una unidad Emergente y la "d" (en el sujeto 11.2) una unidad Diferente.

En el caso del análisis gramatical es sumamente difícil efectuar una descripción que contenga esta información a menos que se establezca un criterio para depurar los errores de ortografía y redacción (los errores fueron determinados por la misma persona en el presente estudio) y esta es una labor con demasiadas vertientes, ya que dentro de los errores de redacción, pueden incluirse aquellos que son propios de la sintaxis (secuencia de las palabras dentro de un enunciado o párrafo) y que pueden o no variar, limitar o desvirtuar el sentido. Si se procediera a la exclusión de este tipo de errores, acorde a los lineamientos gramaticales, sería muy complicado decidir si se excluye o no una palabra, un conjunto de ellas o bien el enunciado completo en la que aparece dicha falta sintáctica.

La secuencia de lo que se escribe es otro elemento que puede ser importante para mantener el sentido de lo que se leyó y también puede constituir un estilo en la escritura sin que se afecte el significado. En la Gráfica 6 se muestran los porcentajes de las unidades escritas, considerando este

aspecto. La categoría Secuencial indica que la unidad estaba ubicada en orden creciente, esto es, respetando la secuencia del texto original aunque existan unidades no reportadas antes de ésta. Por ejemplo, la secuencia: 1, 2, 3, 6 se clasifica como secuencia e implica que el sujeto no reporta en su escrito las unidades 3 y 5. *Con cambio* significa que la unidad no seguía el mismo orden del texto (por ejemplo: 1, 2, 13, 6). En estas dos categorías se incluyeron las unidades Idénticas Semejantes y de Emergencia que no cambiaron esencialmente el sentido original. En los *Nulos* se consideró a las unidades Circunstanciales, Adiciones y a todas aquellas que perteneciendo a otra categoría, rompían el sentido por su secuencia errónea (por ejemplo: "*Aventó la botella al mar. Hizo un dibujo de su pueblo*" es una secuencia errónea ya que en el original dice que primero hizo el dibujo y luego que lo aventó al mar). En la gráfica se considera el porcentaje total de las unidades escritas y podemos ver que parece haber una tendencia a escribir cada vez menos en forma secuencial y a hacerlo con cambios más frecuentemente según se avanza en el nivel escolar. Las unidades Nulas tienden a desaparecer en la medida en que se avanza de grado.

Las diferencias observadas en la sección de 4o. a 6o. de primaria, pueden deberse al número de palabras que en promedio constituyeron una Unidad Lingüística para cada grado, ya que si bien las lecturas intersección tuvieron un género semejante (cuento), existieron otro tipo de diferencias estructurales. Los resultados son presentados en la Gráfica 7 pudiéndose observar una diferencia cuantitativa para la sección indicada: 12 palabras promedio por Unidad Lingüística leída en la 1a. sección, 21 palabras promedio para la 2a. y 11 palabras para la 3a.

## DISCUSION Y CONCLUSIONES

Ante todo, los resultados deben entenderse dentro del contexto de la prueba; no se trata de una medición de rapidez de lectura sino de considerar a la escritura vinculada a la lectura previa.

Existe cierta tendencia a creer que en general, mientras mayor sea el grado escolar al que se asiste, mayor será la cantidad de palabras leídas en un periodo determinado. Nuestros resultados contradicen esto tanto en el análisis gramatical como en el lingüístico. Fue notorio que mientras los alumnos de primaria volteaban rápidamente el material escrito después de la señal para hacerlo, los de secundaria lo hicieron pausadamente ya que la instrucción dada, no consistía en evaluar con qué velocidad lo hacían, sino la repetición escrita del mismo. Esto puede explicar porqué en el caso de "*número de palabras leídas*", los alumnos de secundaria no continúan una



tendencia a incrementar. Por otro lado, si se toma en cuenta el número de ULL, esta "anomalía" presentada ahora por los alumnos de primaria mayor, puede explicarse con base en la extensión de las ULL, como puede verse en la Gráfica 7. De esta forma, podríase considerar que los únicos datos comparables entre sí son los pertenecientes a la primaria menor y a la secundaria. Si así fuera, se puede suponer un incremento sostenido pero esto puede tener una relevancia relativa, dado que el criterio de la prueba era la repetición, no la velocidad.

En general, podemos apuntar nuestras conclusiones y discusión hacia siete aspectos.

*Primero.* considerando las UL como base de referencia, el porcentaje de repetición no sólo es mayor que si se toman en cuenta las palabras, sino que su principal ventaja consiste en darle una explicación en términos conductuales. Cabe hacer notar que el objetivo no es desarrollar una técnica evaluativa que distorsione los datos, sino una que sea sensible a la naturaleza del fenómeno estudiado. De la misma forma, consideramos que la representación gráfica de los resultados siguiendo la concepción psicológica propuesta por Kantor (1977) y Ribes y López (1985), es pertinente y clara.

*Segundo.* Una ventaja al considerar el escribir como conducta lingüística, es que se le toma en su justa dimensión comunicativa, no estructural. Este criterio, en nuestra práctica escolar casi no ocurre pues a los estudiantes les pedimos escritos con extensiones que se refieren al número de palabras a emplear siendo que lo importante es la extensión lingüística. El caso de la réplica escrita, posterior a la lectura, implica una competencia distinta a la producción literaria, pero la clasificación de las Unidades Lingüísticas como la usada es útil aun cuando adquieren otro sentido. En el caso de la réplica, el uso de las UL Idénticas, dependiendo de su frecuencia relativa a la extensión del escrito, nos llevaría a considerarlo como repetitivo (copiado) y pudiera tratarse de una interacción de tipo contextual, no sustitutivo. Las UI Semejantes podrían observarse como casos de sustitución intrasituacional, y el empleo de las UL Diferentes, constituye una distorsión respecto al material original.

*Tercero.* Un análisis minucioso del empleo de las UI Idénticas, reveló que éstas son empleadas en mayor medida al inicio de los reportes escritos, lo cual puede constituir una situación de "hablarse a sí mismo" que incluiría la operación simultánea del EA y del EAux, para continuar escribiendo. Retomando la identificación de episodios conductuales hecha al inicio, en el momento del reporte el sujeto está interactuando en un campo en el que el EA es su propia conducta implícita y el EAux también es él mismo, aun cuando esté imaginando la presencia del instructor. El presente estudio no permite identificar si la interacción del alumno fue referencial o no

referencial mientras leyó, pero con base en la instrucción dada, la conducta de escribir requerida fue referencial o contextual. La relativa independencia de la escritura en relación a lo que se leyó puede ser observada en las unidades clasificadas como Emergentes, aunque su ocurrencia fue mínima.

A partir de lo escrito, se puede decir que en términos generales se entendió la lectura y podemos contestar también nuestra pregunta inicial respecto a *¿Qué tanto entendió?*

*Cuarto.* El empleo más frecuente de las UL Circunstanciales en los primeros grados puede ser una expresión escrita del tipo de lenguaje que estos sujetos usan ya que las Unidades de Extensión Verbal (Rondal, 1989) son menores en ellos. Sería poco plausible considerar que los niños, por el hecho de haber leído el texto, pudieran escribir en forma más compleja que cuando hablan. El lenguaje considerado como conducta, es el conjunto reactivo convencional pero se adquiere gradualmente, mediante la interacción con otros individuos, y esto es válido para todas las modalidades.

*Quinto.* El hecho de que las UL de Emergencia sean poco frecuentes en los reportes creemos que obedece precisamente a las condiciones de la prueba, dada la instrucción empleada. La producción de este tipo de unidades podría ocurrir en forma distinta si, por ejemplo, se pidiera la opinión acerca de lo leído, adivinar la intención del autor, inferencias de las causas, etc. La instrucción requirió de un comportamiento intrasituacional y esto es lo que se encontró mayormente.

*Sexto.* Con base en el tipo de análisis realizado en este estudio, es cuestionable considerar que el momento de la escritura sea una mera repetición del episodio de la lectura previa. Como hemos señalado en otra ocasión (Varela, 1988), no se está diciendo más cuando una persona dice "en", "entre" o "entrenado" debido a que pronuncia más sonidos, se están diciendo conceptos diferentes por lo que la comparación gramáticestructural es impropia. Es diferente cuando para la medición del lenguaje recurrimos a las Unidades Lingüísticas ya que, en forma apropiada, pueden ser fácilmente representadas permitiéndonos ver aproximadamente qué fue lo que el sujeto escribió: estilo; el tipo de unidad usado; redundancia; distorsión; secuencia; y el porcentaje de las UL escritas comparadas contra las leídas. Esto sí tiene sentido.

*Séptimo.* Un hecho interesante es la tendencia al cambio de la secuencia en el reporte al contrastarlo con el original. Esto puede marcar la forma en la cual el sujeto interactúa ante la propia escritura de una expresión. Digamos, en lenguaje ordinario, que "se va escribiendo conforme se va acordando de la lectura y con base en lo escrito". Si los sujetos de

la prueba hubieran tenido un tiempo adicional para corregir su reporte, pidiéndoles apego secuencial a la lectura, posiblemente los resultados serían distintos aunque se estaría requiriendo una competencia distinta: escribir con igual cronología que lo leído.

### COMENTARIO FINAL

Como puede observarse, las relaciones contingenciales de identidad, semejanza y diferencia, empleadas en el paradigma de la discriminación condicional son tratadas aquí en forma distinta pues no requiere de una ejecución de igualación de la muestra. No obstante, el uso de las mismas ofrece opciones de orden clasificatorio de la conducta lingüística y ayuda a la generación de sistemas de evaluación y representación.

En relación a la comprensión de la lectura debemos señalar que una suposición que subyace a muchas fundamentaciones es que se considera a la comprensión como otra conducta que puede o no ocurrir simultáneamente a la de leer. De esta manera, se pretende captar un fenómeno, la comprensión, mediante otro distinto que es la lectura. Una alternativa consiste en considerar a la lectura como modalidad lingüística que incluye distintas competencias. Así, la lectura para revisar es distinta de la que se efectúa para resumir, para identificar elementos, entre otras. En el estudio descrito, la competencia requerida fue leer para repetir y ante lo cual, el sujeto interactuó ajustando el nivel funcional que la situación demandó.

Finalmente debemos preguntarnos: ¿Es mejor la concepción, descripción y tratamiento lingüístico que el gramatical? Nuestra respuesta enfática es afirmativa, aunque los resultados, análisis y procedimientos usados no sean los más adecuados. El propósito fue mostrar que un análisis de la escritura, sustentado en la teoría originalmente propuesta por Kantor (1971), 1975) y desarrollada por Ribes y López (1985), no sólo es pertinente, sino que ayuda a desarrollar procedimientos metodológicos y evaluativos en las direcciones correctas.

### BIBLIOGRAFIA

- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague Mouton.
- Hayes, S.C., Brownstein A. J., Hass, J. y Greenway, D. (1986). Instructions, Multiple Schedules and Extinction. Distinguishing Rule -Governed From Schedule- Controlled Behavior. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 45, 237-256.
- Hayes, S. C., Devany, J.M., Kohlenberg, B.S., Brownstein, A.J. y Shelby, J. (1987) Stimulus Equivalence and the Symbolic Control of Behavior. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 13, 3, 361-374.

- Hernández, R. Sánchez, A., Gutiérrez, F., González E. y Ribes. E. (1987). Substitutional Mediation in Matching to Sample with Words: Comparison Between Children and Adults. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 13, 3, 337-362.
- Johnson, J. (1975). On the Function of Letters in Word Identification: Some Data and preliminary Model. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 1, 17-29.
- Kantor, J. R. (1971). *The Aim and the Progress of Psychology and Other Sciences*. Chicago: Principia Press.
- Miller, G.A., Galanter, E. y Pibram, K. H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Palmer, F.R. (1976). *Semantics: A New Outline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ribes, E. (1986). Language as behavior: Functional Mediation Versus Morphological Description. En H. W. Reese y L. J. Parrott (Eds). *Behavior Science: Philosophical, Methodological and Empirical Advances*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ribes, E. (1987). Some Thoughts of Thinking and its Motivation. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 13, 3, 317-335.
- Ribes, E. (1991). Pseudotechnical Language and Conceptual Confusion in Psychology: the cases of Learning and Memory. *The Psychological Record*, 41, 361-369.
- Ribes, E. y López V.F. (1985). *Teoría de la conducta*. México: Trillas.
- Ribes, E., Hickman, H., Peñaloza, E., Martínez, H., Hermosillo, A. e Ibañez, C. (1988). Efectos del Entrenamiento Secuencia en Discriminación Condicional de 1er. Orden: Un Estudio Comparativo en Humanos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 14, 149-168.
- Ryle, G. (1979). *On Thinking*. Oxford, Basil Blackwell.
- Rondal, J. (1989). *La Interacción entre Adulto e Infante y la Construcción del Lenguaje*. México; Trillas.
- Sidman, M. y Talby, W. (1982). Conditional Discriminations vs. Matching-to-Sample: An Expansion of the Testing Paradigms. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Smith, F. (1989). Comprensión de la Lectura. Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje. Trad. al Cast., México: Trillas.
- Varela, J. (1988). Juegos del lenguaje II. El método global en la enseñanza de la lectura. presentado en el IX Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. Puebla.
- Varela, J. (1989). ¿Enseñamos a leer, escribir y escuchar? presentado en las Jornadas SNTE, México, D.F.
- Varela, J. (1991). La enseñanza de las modalidades lingüísticas. Presentado en el XII Congreso mexicano de Análisis de la Conducta. México, D.F.