

Curso 1995/96  
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

**ISABEL O'SHANAHAN JUAN**

**Enseñanza del lenguaje oral  
y las teorías implícitas del profesorado**

**Director**  
**JAVIER MARRERO ACOSTA**



**SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS**  
**Serie Tesis Doctorales**

*A mis padres*  
*A Eder y Aruma*

## **AGRADECIMIENTOS**

*A la hora de realizar una investigación nunca imaginé que el ser humano fuera tan indefenso sin la colaboración de los demás. Por ello, quisiera en estas páginas dejar constancia de tal aseveración.*

*Quisiera comenzar estos agradecimientos nombrando a mi director de la investigación Javier Marrero Acosta por haberme introducido en esta línea de investigación, por su disponibilidad y valiosas sugerencias durante el desarrollo de la misma. A él le debo haber investigado lo que aquí presento.*

*A los antiguos compañeros Juan Antonio, Carlos, Domingo y Vicente. A Toña, Sergia, Carmen y Antonio por haber participado en la tormenta de ideas que supuso una primera aproximación al tema objeto de estudio en esta investigación.*

*A todos los alumnos de 3º de Magisterio, a los de 5º de Pedagogía y Psicología del curso académico 1992-1993 por haber colaborado de forma desinteresada en la cumplimentación de los cuestionarios.*

*A todos los maestros de Educación Infantil que colaboraron con sus conocimientos atribucionales para que el segundo estudio fuese una realidad.*

*A Heriberto Jiménez por su esmero en el análisis y tratamiento estadístico de los datos.*

*A Maria José Rodrigo por sus valiosas sugerencias en el arranque del estudio observacional.*

*A Marciano Acuña Betancor, del que nos "aprovechamos" de sus conocimientos*

*en el uso de la metodología observacional.*

*A Manolo Mauricio que con su "Observer" le deseamos toda clase de éxitos.*

*A Jose Chinaa por haber batido el record en el formateo del texto.*

*A Maria Dolores Garcia Padrón por haberme orientado de forma desmesurada en relación a esa facultad específicamente humana que denominamos lenguaje.*

*De forma especial, sería imperdonable que las Profesoras A y B no tuvieran un espacio de gratitud, ya que conseguir poder invadir tu intimidad docente con cámara en mano sólo es posible en personas tan excepcionales como ellas.*

*A Rosi y Gema por haber perdido algo de su agudeza visual y auditiva en observar durante horas las grabaciones realizadas.*

*A María José, Juan Roberto y Edurne por explicitarme de forma muy didáctica su quehacer en las aulas.*

*A todos mis compañeros del Departamento de Didácticas Especiales, y, en especial, a los del Area de Didáctica de la Lengua y la Literatura por alentarme en el trabajo.*

*A aquellos que no se encuentran en ninguna de las explicitaciones realizadas, pero que con su apoyo de amigos se merecen también un reconocimiento.*

*A alguien tan especial que las palabras no servirían para agradecerle su apoyo incondicional ante el gran reto que supone investigar por primera vez.*

*A Aruma y Eder por saber esperar.*

*A todos. Gracias otra vez.*

*ISABEL O'SHANAHAN JUAN*

*La Laguna, Junio de 1996*

*"I - Piensa con la cabeza*

*E - Se piensa con la boca"*

*(Eder, 4 años)*

## ÍNDICE

### I. INTRODUCCION

### II. LENGUAJE, PENSAMIENTO Y ENSEÑANZA

#### CAPITULO 1. TEORIAS SOBRE LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

- 1.1. Introducción
- 1.2. Teorías psicológicas
  - 1.2.1. Teoría conductista
  - 1.2.2. Teoría piagetiana
  - 1.2.3. Teoría vygotskiana
- 1.3. Teorías lingüísticas
  - 1.3.1. Antecedentes
  - 1.3.2. Teoría estructuralista
  - 1.3.3. Teoría generativista
- 1.4. Teorías sociológicas
  - 1.4.1. Teoría del déficit lingüístico
  - 1.4.2. Teoría de la variabilidad lingüística
- 1.5. Teorías biologicistas
  - 1.5.1. Teoría de Lenneberg

#### CAPITULO 2. EL LENGUAJE ORAL Y SU DIDACTICA

- 2.1. ¿Qué se entiende por lenguaje oral?
- 2.2. Dimensiones de análisis del lenguaje oral
  - 2.2.1. Contenido del lenguaje
  - 2.2.2. Forma del lenguaje
  - 2.2.3. Uso del lenguaje
- 2.3. Reflexiones en torno a la didáctica de la lengua oral
  - 2.3.1. Importancia del contexto y la comunicación oral
  - 2.3.2. ¿Cómo abordar una didáctica de la lengua oral?

#### CAPITULO 3. LAS TEORIAS IMPLICITAS Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

- 3.1. Las teorías implícitas mediadoras entre la reflexión y la acción en la enseñanza
- 3.2. Estudios sobre el pensamiento del profesorado y la enseñanza de la lengua.
  - 3.2.1. Creencias y prácticas en la enseñanza de la lengua
  - 3.2.2. Creencias implícitas y concepciones de los escolares
  - 3.2.3. Diferencias individuales en teorías implícitas y variables predictoras
  - 3.2.4. Intervención sobre las teorías implícitas y las prácticas de enseñanza
- 3.3. Influencia de las teorías implícitas en la práctica profesional del profesorado

### III. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL

#### 4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO

## 5. ESTUDIO 1: ESTUDIO DEI CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO SOBRE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE ORAL

### 5.1. Objetivo

### 5.2. Fase I: Selección de enunciados

#### 5.2.1. Método

#### 5.2.2. Sujetos

#### 5.2.3. Instrumentos y procedimiento

### 5.3. Resultados

### 5.4. Fase II: Tipicidad y polaridad de los enunciados

#### 5.4.1. Método

#### 5.4.2. Sujetos

#### 5.4.3. Instrumentos

### 5.5. Resultados

### 5.6. Discusión

## 6. ESTUDIO 2: ESTUDIO DE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE ORAL

### 6.1. Objetivo

6.2. Construcción del cuestionario para medir la función atribucional de las teorías implícitas del profesor sobre la adquisición del lenguaje oral

### 6.3. Método

#### 2.3.1. Sujetos

#### 2.3.2. Instrumento

#### 2.3.3. Procedimiento

### 6.4. Resultados

#### 2.4.1. Configuración factorial de las teorías

#### 2.4.2. Análisis de fiabilidad por teorías de los 30 ítems definitivos obtenidos

### 6.5. Discusión

## 7. ESTUDIO 3: ESTUDIO DE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL Y SU RELACION CON LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO EN EDUCACION INFANTIL

### 7.1. Objetivo

### 7.2. Método

#### 7.2.1. Sujetos

##### 7.2.1.1. Caso A

##### 7.2.1.2. Caso B

### 7.3. Diseño del estudio

#### 7.3.1. Procedimientos de recogida y análisis de los datos

##### 7.3.1.1. La Observación

###### 7.3.1.1.1. Codificación

###### 7.3.1.1.2. Muestreo de las observaciones

###### 7.3.1.1.3. Entrenamiento de los observadores

###### 7.3.1.1.4. Análisis de la fiabilidad

###### 7.3.1.1.5. Análisis de los datos

###### 7.3.1.1.6. Resultados del os análisis secuenciales en Profesora A



7.3.1.1.7. Resultados de los análisis secuenciales en Profesora B	
7.3.1.2. La Entrevista	
7.3.1.2.1. Aplicación	
7.3.1.2.2. Codificación	
7.3.1.3. El Cuestionario	
7.3.1.3.1. Aplicación	
7.3.1.3.2. Modelo de análisis	
7.4. Discusión de los análisis secuenciales, teorías implícitas y entrevista en la profesora A	
7.5. Discusión de los análisis secuenciales, teorías implícitas y entrevista en la profesora B	
IV. DISCUSION GENERAL	
V. CONCLUSIONES	
VI. PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	
ANEXOS.	

## **I. INTRODUCCION**

Enseñar sabemos que es una tarea agradable si verdaderamente nos encontramos motivados para ello, y, en caso contrario, se convierte realmente en una tarea ardua y difícil de llevar a cabo. Tal es así que los que nos dedicamos a tal oficio debemos ser conscientes que todos los días que nos enfrentamos al aula debemos estar en disposición de aprender. Aprender en la medida que reflexionamos sobre lo que hacemos. Es aquí, en este preciso instante, cuando entro a valorar realmente la importancia que tiene que el profesor sea un investigador en el aula. Es la necesidad de saber sobre aquello que enseño, de ahí que mi propia experiencia docente me haya llevado a conceder cada vez más importancia al proceso reflexivo que debe acompañar al proceso de enseñanza.

Si a esto le unimos que mi trabajo docente está vinculado al área de la Didáctica de la Lengua en la formación inicial del profesorado, se puede entender fácilmente porqué me ha motivado el haberme centrado en el estudio de lo que piensa el profesor (i.e., su teoría implícita) sobre un subdominio como es el lenguaje oral. Asimismo, ha sido para mí comenzar a profundizar en una parcela del conocimiento que no ha recibido un trato tan sistemático como lo ha sido el estudio de las teorías implícitas sobre dominios más generales (v.g., la enseñanza). "Saber hacer" puede resultar una tarea sencilla si se ha practicado, pero saber porqué lo haces así, y qué finalidad subyace a ello necesita de un proceso de reflexión. Sirva de ilustración la cita de Murby (1982) cuando manifiesta lo siguiente "Investigar bajo el rótulo de teoría implícita es buscar o convertir en explícito la "forma" en que el profesorado percibe y procesa la

## I. Introducción

información".

Situándonos en esta perspectiva, el principal objetivo que persigue esta investigación es estudiar las teorías implícitas del profesorado y su relación con las prácticas de enseñanza del lenguaje oral. Ha habido siempre bastante discusión sobre cómo los niños adquieren el lenguaje oral y de cómo abordar su enseñanza. Ello queda reflejado en el amplio abanico de marcos explicativos que han sido propuestos en torno al estudio sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje. Es preciso tomar en consideración las distintas teorías existentes acerca de cómo los niños adquieren el lenguaje, ya que, al pretender estudiar las teorías y prácticas de enseñanza de los profesores en torno a esta temática, es obvio considerar que en los profesores<sup>1</sup> subyacen también teorías sobre el desarrollo del lenguaje.

Asimismo, la discusión acerca del lenguaje oral también se extiende respecto a cómo ha de abordarse su enseñanza. En este sentido, muchas de las aportaciones y sugerencias que han sido ofrecidas dentro del campo específico de la didáctica de la lengua han sugerido modos y formas de actuación en el dominio del lenguaje oral.

En un intento de sistematizar estos contenidos que han sido objeto de estudio en esta investigación, los hemos organizado en dos partes.

---

<sup>1</sup> Profesores. Cuando este término es empleado es para referirnos tanto a profesoras como a profesores.

Una primera parte, que hemos denominado **Lenguaje, pensamiento y enseñanza** y que recoge aspectos teóricos y conceptuales relacionados con el problema sustantivo que plantea esta investigación. Esta información se articula en tres capítulos cuyo contenido pasamos a describir a continuación:

En el CAPÍTULO 1 llevamos a cabo un análisis histórico para identificar cuáles han sido los principales marcos explicativos que se han ofrecido sobre el lenguaje, y, especialmente, aquellas aportaciones teóricas procedentes de la psicología, la lingüística, la biología o la sociología para el estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje.

El CAPÍTULO 2 recoge una delimitación conceptual del término "lenguaje", donde hemos intentado describir el contenido al que hace referencia esta expresión. Cuando nos enfrentamos a esta tarea por primera vez, lo que primero llama la atención es que son múltiples los términos que aparecen asociados a este concepto (v.g., comunicación, voz, información, etc). Si bien el término "lenguaje" puede ser empleado y entendido de diversas maneras, en el contexto del presente capítulo nos vamos a ceñir específicamente al lenguaje como facultad específica humana de comunicarse por medio de sonidos articulados. A la hora de delimitar qué aspectos hemos de considerar al analizar el lenguaje oral, hemos tenido en cuenta las aportaciones de distintos autores quienes han sugerido que el lenguaje puede entenderse como la integración de la forma, contenido y uso. Justamente, en un intento de aproximarnos a

## I. Introducción

la realidad del lenguaje en contextos naturales (i.e., escolar) esa propuesta va a constituir una referencia conceptual obligada a la hora de orientarnos en el estudio de las prácticas de enseñanza en torno al lenguaje oral. Finalizamos este capítulo recogiendo aquellas aportaciones y sugerencias de distintos autores que dentro del campo específico de la didáctica de la lengua han sugerido modos y formas de actuación en el ámbito del lenguaje oral. Pensamos que este acercamiento a los planteamientos que se han venido generando en torno a este tema justifican la necesidad de estudiar tanto las teorías implícitas como las prácticas de enseñanza del lenguaje oral, tal y como hemos pretendido en esta investigación.

El CAPÍTULO 3 intenta ofrecer una descripción de lo que representa el paradigma del pensamiento del profesor. Se trata de una referencia obligada dado que tanto el estudio de las teorías implícitas como de las prácticas de enseñanza se ha venido desarrollando en el contexto del paradigma del pensamiento del profesor. Se intenta delimitar el contenido al que hace referencia el constructo **teoría implícita**, tratando de esbozar qué puede significar en las prácticas de enseñanza. Se revisan los estudios sobre el pensamiento del profesorado y la enseñanza de la lengua, y se finaliza con aquellos estudios en los que se evalúan los efectos que conlleva intervenir directamente sobre los profesores ayudándoles a descubrir cómo sus creencias o teorías implícitas influyen sobre la instrucción llevada a cabo en sus aulas.

La segunda parte que hemos denominado **Las teorías implícitas y la enseñanza del lenguaje oral**, presentamos el planteamiento del problema, los

objetivos y diseño empleado en la investigación. En este sentido, se presentan tres estudios cuyas características pasamos a describir a continuación:

Un **primer estudio** ha tenido por finalidad el estudiar las teorías que sobre el aprendizaje o adquisición del lenguaje oral se han venido generando desde una perspectiva histórica, y su relación con la estructura representacional de los sujetos así como determinar el grado de coherencia de los enunciados que constituyen cada teoría del desarrollo del lenguaje.

En cuanto al **segundo estudio**, hemos tratado de averiguar si las teorías que tienen entidad representacional son las que sostienen los profesores, es decir, si los profesores asumen o no esas teorías como propias. Se trataría, en este nivel, de averiguar si se establece una conexión entre el nivel de conocimiento y el de creencias. En definitiva, lo que perseguimos en esta fase de la investigación es el conocimiento atribucional de los profesores.

Finalmente, llevamos a cabo un **tercer estudio** destinado a analizar si el conocimiento atribucional de los profesores se relaciona con las prácticas de enseñanza que desarrollan en el contexto del aula en torno al lenguaje oral. Para la consecución de este objetivo se llevaron a cabo estudios de casos mediante metodología observacional y su relación con las teorías implícitas de las profesoras observadas en Educación Infantil.

## **I. Introducción**

Por último, se apuntan las consecuencias y perspectivas que hemos extraído de la investigación tanto para la enseñanza de la lengua oral como para el conocimiento de las teorías implícitas del profesorado.



## **II. LENGUAJE, PENSAMIENTO Y ENSEÑANZA**

## CAPITULO 1

### TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

## **1.1. Introducción**

Uno de los principales núcleos temáticos sobre el que gira esta investigación hace referencia al dominio del lenguaje oral. En este sentido, se estudian las teorías y prácticas de enseñanza de los profesores en torno a este dominio. En el presente capítulo, llevamos a cabo un análisis histórico para identificar cuáles han sido los principales marcos explicativos que se han ofrecido sobre el lenguaje, y, especialmente, aquellas aportaciones teóricas procedentes de la psicología, la lingüística, la biología o la sociología para el estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje.

## **1.2. Teorías psicológicas**

### **1.2.1. Teoría conductista**

Desde esta perspectiva teórica se defiende que la conducta es aprendida a través de las propias experiencias del individuo, por lo que la adquisición de cualquier tipo de conducta, incluido el lenguaje, es función de las influencias del medio-ambiente. Este énfasis del conductismo por lo externo se explica si tenemos en cuenta que el conductismo se desarrolló expresamente como una "escuela" en oposición a la escuela del estructuralismo y al funcionalismo. En este sentido, la idea básica del conductismo era la de convertir la psicología en una ciencia del comportamiento y no de la consciencia.

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

Dentro del conductismo, vamos a encontrar la propuesta de dos modelos de aprendizaje: el condicionamiento clásico o pavloviano, y el condicionamiento operante (Sampascual, 1985).

Desde que Watson (1924) pusiera de manifiesto que el behaviorismo o conductismo sólo admitiría los hechos que se podían observar objetivamente, todo comportamiento, incluido el lenguaje, podría ser explicado por la fórmula E-R. El modelo explicativo que se adopta a principios de siglo es el condicionamiento clásico o pavloviano. Según este modelo, el aprendizaje se produce por la contigüidad entre el estímulo y la respuesta, es decir, una respuesta a un estímulo puede ser provocada por otro que en principio es neutro. Esta conexión entre E-R siempre sería independiente de sus consecuencias. En este sentido, el lenguaje es considerado como un complejo sistema de respuestas que se adquiere a través de tales principios, esto es, las respuestas lingüísticas que se manifiestan en el lenguaje hablado se consolidan en función de los estímulos con los que se asocian.

Sin embargo, otras formas de behaviorismo, como sería el modelo de condicionamiento operante, surgieron posteriormente. Una descripción exhaustiva de la aplicación de este modelo a la explicación de la adquisición de la conducta verbal la encontramos en Skinner (1957). También dentro de este modelo las respuestas verbales se corresponden directamente con los estímulos sin mediación alguna del significado o de leyes gramaticales; pero, a diferencia del modelo de condicionamiento

clásico, el comportamiento lingüístico se explicaría no sólo en términos de E-R sino también en términos de refuerzo o recompensa (i.e., el comportamiento lingüístico estaría determinado no sólo por los estímulos sino también por el refuerzo).

Toda conducta verbal primaria requiere la interacción de dos personas: hablante y oyente. Para que se produzca una conducta tiene que haber alguien que la produzca y que luego la mantenga. Si el hablante emite una respuesta verbal a unos estímulos, el oyente suministra un refuerzo o no-refuerzo, o incluso castigo, lo cual lleva consigo que éste vuelva en el futuro a emitir la misma respuesta. El comportamiento del oyente puede ser verbal o no, pero es el modo de actuar del hablante el que debe tenerse en cuenta (Hernández-Pina, 1990).

Para Skinner (1957), el habla es una respuesta motora. Si una acción casual es recompensada, a causa de ésta la acción vuelve a ser repetida hasta que la acción original se convierte en parte del repertorio del comportamiento de la persona. Skinner sugiere que una emisión hablada puede surgir como una respuesta ecoica, esto es, como una simple repetición imitando los sonidos producidos por los padres u otras personas. Éstos recompensan al niño prestándole atención a su forma ecoica si es bastante parecida al estímulo original.

En el caso del niño, éste emite al principio un sonido al azar que incita a los padres a una respuesta. Si dicha respuesta llega a cubrir una necesidad circunstancial, repetirá tal sonido siempre que desee cubrir tal necesidad. Así, por ejemplo, si unos

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

padres creen interpretar un sonido o emisión como algo que se parece a la palabra "leche" o "agua", se la darán, y si esto es reforzado, el niño aprenderá a usar la palabra "leche" o "agua" apropiadamente. A medida que el vocabulario se desarrolla, entran en juego otros factores secundarios que afectan a la elección de las palabras. Así, por ejemplo, una palabra sugiere otra siempre que haya sido asociada con aquélla en frases familiares, rimas, etc. De este modo se genera gran parte del comportamiento intraverbal.

Skinner (1957) llegaría a establecer hasta tres niveles de repuesta según la acción del refuerzo o la recompensa, como producto de sus estudios experimentales del habla: 1) si no hay oyente, la probabilidad de reforzamiento es baja y no es probable que se emita la respuesta; 2) si aparece un oyente se aumenta la probabilidad de reforzamiento, así como la probabilidad de que surja una respuesta; 3) si aparece el oyente con el estímulo existe un mayor incremento en la probabilidad de reforzamiento.

### 1.2.2. Teoría piagetiana

Sin bien Piaget no ha formulado una teoría concreta sobre la adquisición del lenguaje, todo lo que ha escrito sobre este tema está relacionado únicamente con el problema del lenguaje como un factor en el desarrollo (Hernández-Pina, 1990). Es en **La formation du symbole chez l'enfant** (1946) donde Piaget presentó su concepción de la adquisición del lenguaje, aunque tal descripción ya estaba presente en su libro **Le langage et la pensée chez l'enfant** (1923).

Según Bronckart (1985), a partir de este texto, se pueden señalar dos principios fundamentales: 1) que, contrariamente a lo que sostiene la mayoría de filósofos, lingüistas y psicólogos, la característica más específica del ser humano no es el lenguaje, sino algo más general, una capacidad cognitiva superior que haría posible el pensamiento conceptual; y 2) que el lenguaje no es más que una de las diversas manifestaciones de la función simbólica, elaborada por el hombre en el marco de sus interacciones con los medios físico y social.

Como resume Hernández-Pina (1990) en su revisión de la obra de Piaget, para este autor el lenguaje puede servir al progreso del desarrollo cognitivo, pero no lo engendra. Toda nueva operación se construye a partir de la acción del sujeto, nunca proviene de una evolución en el plano específico del lenguaje. Por tal motivo, la fuente de las operaciones mentales no hay que buscarlas en el lenguaje, puesto que entiende que la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está al principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensoriomotores encargados de organizar la experiencia. Al final del periodo sensoriomotor, y antes de que aparezca el lenguaje o la función simbólica en general, el niño ha superado su inicial egocentrismo perceptivo y motor gracias a una serie de descentraciones y coordinaciones.

Posteriormente, se apela a la representación para explicar la emergencia del lenguaje. En este sentido, plantea Piaget que la transformación del pensamiento

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

representativo se desarrolla al mismo tiempo que la adquisición del lenguaje, lo que sugiere efectivamente un origen estrictamente representativo del lenguaje. No obstante, ambos pertenecen a un proceso más amplio como es el de la constitución de la función simbólica en general. Una prueba de ello es que, según Piaget, si observamos los cambios que en la inteligencia se producen en el momento de la adquisición del lenguaje, nos daremos cuenta de que éste no es el único responsable de esas transformaciones. La adquisición del lenguaje marca el inicio de la representación, y los cambios que se producen pueden considerarse como el inicio de la esquematización representativa.

En el niño existe una función mucho más amplia que el lenguaje, la cual engloba no sólo a los símbolos sino también al sistema de signos verbales. La fuente del pensamiento no es el lenguaje sino la función simbólica, la cual se explica por la formación de las representaciones. Bronckart (1985), en su revisión de la obra de Piaget, señala que éste considera que cuando aparece el lenguaje, en el marco del desarrollo de la función simbólica, subsiste la primacía de la acción y de los mecanismos cognitivos. Es así como las "operaciones concretas", sobre todo, que aparecen sobre los siete u ocho años de edad, y que hacen intervenir la clasificación, la puesta en correspondencia, la reversibilidad, etc, son, en primer lugar, acciones propiamente dichas, antes de interiorizarse. En palabras de Richelle (1984), estas operaciones son coordinaciones entre acciones antes de poder ser traspuestas bajo una forma verbal. En consecuencia, Piaget no considera el lenguaje como condición suficiente para la constitución de las operaciones mentales, esto es, nunca sería la



causa de su formación. Respecto a las operaciones formales, el lenguaje sería una condición necesaria, pero tampoco suficiente para la constitución de tales operaciones.

Como sugiere Richelle (1984), al profundizar en los escritos de Piaget, el lenguaje es así considerado un elemento plenamente periférico en el desarrollo cognitivo; esto es, una vez adquirido el lenguaje, éste va a servir naturalmente para el progreso del desarrollo cognitivo, de ahí que, en un estadio más avanzado de éste, el instrumento lingüístico será necesario para la lógica de las proposiciones, pero propiamente hablando no la engendra.

El lenguaje está condicionado, pues, por la inteligencia, pero al mismo tiempo es necesaria toda la inteligencia para que el lenguaje sea posible. Esto se traduce en la afirmación de que existe una estrecha dependencia de las estructuras de lenguaje respecto de las estructuras cognitivas. Es decir, que las estructuras lingüísticas emergen sólo si la inteligencia y otras pre-condiciones psicológicas están ya listas. El lenguaje es importante en el desarrollo cognitivo, ya que marca el progreso de las etapas más que las determina, de ahí que no sea crucial. Según Piaget, el desarrollo ocurre no a través del lenguaje, sino a través de la acción y los resultados de esta acción.

En definitiva, la interpretación piagetiana de la adquisición del lenguaje como un proceso cuya génesis depende primero de la interacción con los objetos físicos y sólo después o secundariamente con las personas, fue objeto de una réplica de Vygotski en

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

su libro *Pensamiento y Lenguaje* (versión original, 1934), lo cual ha sido motivo de dura controversia, tal y como queda reflejado en la teoría vygotskiana que pasamos a describir a continuación.

### 1.2.3. Teoría Vygotskiana

Si bien la teoría de Piaget pone especial énfasis en el desarrollo cognitivo, lo que lo lleva a buscar en el lenguaje aquello que revele los caracteres del pensamiento en sus etapas sucesivas, en la teoría de Vygotski, sin embargo, se defiende que el lenguaje y el pensamiento tienen raíces diferentes y que se desarrollan de forma separada, hasta que en un determinado momento se produce la unión entre ambos.

Significa esto que en la génesis del pensamiento y del habla es posible observar una fase prelingüística en el desarrollo de la inteligencia y una fase preintelectual en el desarrollo del lenguaje.

Con el objeto de presentar a grandes rasgos la teoría vygotskiana tomaremos como referencia las revisiones que tanto Martínez (1981) como Triadó y Forns (1989) han realizado al respecto.

Para Vygotski, el objeto de la psicología no se halla en el mundo interno en sí mismo, sino en el reflejo en el mundo interno del mundo externo, es decir, para explicar las formas más complejas de la vida consciente del hombre es imprescindible salir de

los límites del organismo, buscar los orígenes de esta vida consciente y del comportamiento "categorial", no en las profundidades del cerebro ni en las profundidades del alma, sino en las condiciones externas de la vida, y en primer lugar de la vida social, en las formas histórico-sociales de la existencia del hombre (Luria, 1980, p. 22).

La existencia del hombre se caracteriza por el trabajo social que comporta la división de funciones, es decir, mientras el hombre construye un hacha para cazar, actúa con un objetivo indirecto o diferido, cuando un individuo ayunta al animal para que otro lo cace, ha pasado de actuar por motivos biológicos elementales a actuar por motivos sociales, es aquí el momento en que la actividad humana se organiza en torno al trabajo y se socializa, es cuando aparece el lenguaje como medio necesario de comunicación.

La teoría de Vygostki hacía referencia al desarrollo del lenguaje y sus relaciones con el pensamiento. Vygotski plantea que el lenguaje, como cualquier otra capacidad, puede darse en dos niveles: elemental y superior (i.e., como capacidad superior está relacionada directamente y es indisociable al pensamiento y la conciencia). Cuando Vygostki quiere referirse a la actividad propiamente humana habla de conciencia. La conciencia es una condición de la existencia de funciones psicológicas superiores. La actividad psicológica superior es necesariamente consciente, sólo así se comprende la aparente desviación del objetivo cuando se utilizan instrumentos en las conductas que establecen relaciones con el medio. Además, la conciencia es una estructura, lo que

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

significa que forma un todo inseparable. Si se quieren analizar las interrelaciones entre dos funciones superiores (lenguaje y pensamiento) ha de tenerse en cuenta que forman una estructura.

Para Vygotski, la etapa infantil constituye un eslabón explicativo fundamental del comportamiento adulto. Busca en el pasado la aparición de los comportamientos actuales. Por ello, plantea el desarrollo humano desde una posición interaccionista y constructivista en la que el sujeto y el medio han de interactuar.

Entiende este autor que el lenguaje aparece en las relaciones laborales compartidas de las primeras etapas de la humanidad. El lenguaje como sistema de signos independientes de las acciones tiene una importancia decisiva para la reestructuración posterior de la actividad consciente del hombre. Sus consecuencias más importantes son

1) que al nombrar objetos se retienen en la memoria y permiten una relación del sujeto con el objeto, aunque este no se halle presente,

2) que las palabras abstraen ciertos atributos esenciales de las cosas y permiten categorizar y generalizar, y

3) que el lenguaje es un medio de transmisión de la información acumulada en la historia social de la humanidad.

Todo ello nos lleva a situar el lenguaje en el centro de la vida consciente del hombre, las complejas formas de pensamiento abstracto generalizado se basan en el lenguaje. Lenguaje y pensamiento forman una estructura.

Vygotski estudió los procesos mentales del niño como producto de su intercomunicación con el medio, como la adquisición de experiencias transmitidas por el lenguaje. Llega a la conclusión de que el desarrollo mental humano tiene su fuente en la comunicación verbal entre el niño y el adulto. Las funciones psicointelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño, primero en actividades colectivas, actividades sociales y, en segundo lugar, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño. Todo ello nos lleva a decir que el lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y el adulto, y, después, como lenguaje interior, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño.

En este sentido, y siguiendo las referencias que ha revisado Triadó y Forns (1989), la función social del lenguaje se manifiesta en el primer año de vida, en la etapa preintelectual del desarrollo del lenguaje. Pero lo más importante es que a los dos años aproximadamente las dos curvas del desarrollo, la del pensamiento y la del lenguaje, que se encontraban separadas, se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento. Esta afirmación la justifica Vygotski señalando que en los niños se observa:

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

1) una repentina y activa curiosidad acerca de las palabras, y también

2) rápidos y cada vez más amplios aumentos resultantes de su vocabulario.

El niño siente la necesidad de palabras, descubre la función simbólica de las palabras. El nombre, una vez descubierto por el niño, entra a formar parte de la estructura del objeto.

Vygotski ha puesto énfasis en la consideración del lenguaje como medio de comunicación y en el papel mediador de los signos, lo que lo lleva a que su teoría sirva para comprender de forma fructífera el desarrollo individual, así como de las relaciones entre la sociedad y el individuo.

### 1.3. Teorías lingüísticas

La historia de la lingüística nos permite diferenciar distintos periodos en los que los principios acerca de la adquisición del lenguaje han sido tratados. Asimismo, estos periodos se corresponden con distintas escuelas cuya evolución no fue igual en la cultura norteamericana que en la europea. A partir de principios de siglo, una vez que la lingüística había adquirido su estatuto científico, podemos deslindar, para las necesidades de esta investigación, dos grandes etapas. Como antecedente a estas etapas, se sitúa una lingüística deudora de los presupuestos teóricos y metodológicos

de la antropología a la que haremos referencia como aproximación referencial. A continuación, damos entrada a la lingüística estructural saussureana, en Europa, que supone una visión inmanente del lenguaje. Y, finalmente, damos paso a la lingüística generativo-transformacional, que aporta, a diferencia de la anterior, una clara concepción de las implicaciones psicolingüísticas en lo que se refiere a la adquisición del lenguaje.

### **1.3.1. Antecedentes**

Lo destacable de la aproximación referencial es la concepción de la relación entre la lengua y la realidad como una conexión de vía única: la lengua viene marcada por la organización del mundo, por la cultura material de sus hablantes, por el espíritu de cada pueblo, etc. Por eso, la lingüística antropológica se desarrolló bajo estos principios: conociendo la cultura material de una comunidad de hablantes se explica mejor la organización de su lengua, que es otro elemento particularizador de su cultura. Los métodos de esta lingüística fueron los de la antropología: inventariar los componentes mínimos de cada hecho; de este modo, enumerando la totalidad de los componentes tendríamos no sólo el valor de cada elemento sino su diferencia con los restantes.

El lenguaje es un método puramente humano y no intuitivo, de comunicar ideas, sentimientos y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Como señala el mismo Szemerényi (1979), Sapir ataca la opinión

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

ampliamente extendida, según la cual los elementos del sistema lingüístico están asignados automáticamente a ciertas categorías (v.g., sustantivos, adjetivos, etc.). Hay muchas lenguas en las que un adjetivo (v.g., rojo) sólo puede expresarse como una forma verbal.

Cada lengua tiene una estructura apropiada sólo a ella, aunque, sin embargo, podemos decir que ciertas lenguas son mucho más diferentes que otras; así el chino se aparta mucho más del alemán, que el alemán del ruso, lo cual significa que las lenguas pueden clasificarse de acuerdo con tipos morfológicos, aunque ello no es una tarea fácil (Szemerényi, 1979).

El concepto que subyace a la teoría de Sapir se enmarca en la relación de la lengua con la cultura (Malmberg, 1982). Si una lengua refleja la civilización y la sociedad a las que sirve de expresión es gracias a su adaptación a las necesidades creadas por esa sociedad y por esa civilización y también gracias a los medios que poseen los dirigentes en materia de vocabulario, de gramática y de ortografía para realizar dicha adaptación.

Una lengua -en realidad, en su opinión, toda lengua- es establecida socialmente de una forma o de otra y está bajo la dependencia de los hechos sociales y espirituales de la comunidad. Queda por discutir el problema inverso: la influencia de la lengua sobre el pensamiento y por ello sobre las convenciones sociales y culturales de la etnia, los contenidos de los signos (i.e., como hechos semiológicos estructurados y



como hechos semánticos contextualmente determinados) como unidades dependientes de convenciones sociales y que difieren de una lengua a otra. Así Malmberg (1982) afirma lo siguiente: "Es la idea de la arbitrariedad de los signos la responsable de la filosofía que ve en la lengua la visión del mundo propia de una civilización. Todo esto nos lleva a pensar que nuestros conceptos y las relaciones establecidas entre ellos nos sean dados en gran medida con la estructuración del mundo que nos es legada por nuestra lengua. El poder del lenguaje sobre el pensamiento se deja sentir mucho más en los hechos de lengua donde la motivación de los signos es grande y los lazos entre expresión y contenido son fuertes (v.g., poesía, publicidad, etc)".

También Sapir explica que la lingüística antropológica entiende que las lenguas de civilización no son pobres en medios imitativos y expresivos, sino que es el modo en que el entorno nos ha formado. Es una diferencia de frecuencia de los elementos imitativos en la palabra (i.e., socialmente condicionada) antes que una diferencia de posibilidades y de recursos lo que explica esta idea del carácter onomatopéyico de las lenguas llamadas primitivas. La diferencia, si hay diferencia, es social antes que lingüística. Hay que buscar en el lenguaje de los niños para encontrar la misma explicación de la motivación y de la expresividad de los signos que en las sociedades menos sofisticadas.

### **1.3.2. Teoría estructuralista**

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

Dentro de la lingüística europea nos encontramos a Saussure (1983) cuyos planteamientos teóricos hicieron que se conformara lo que conocemos como el estructuralismo europeo, teoría explicativa de los lenguajes que supuso la ruptura en el planteamiento acientífico de los hechos lingüísticos. Las ideas fundamentales de la concepción saussureana son las siguientes: la lengua es un sistema en el que todas las partes pueden y deben considerarse en su relación mutua sincrónica, en su interdependencia. Las unidades más elementales de ese sistema son los signos, cuyos constituyentes son los significados y los significantes. Los signos son lineales e inmotivados, pero están organizados y sistematizados en el eje paradigmático y sintagmático, en los que obtiene su valor. El lenguaje no sólo abarca este código sistemático (i.e., *langue*), sino también las infinitas comunicaciones que se realizan con el empleo de este código y que en su conjunto producen el ámbito del habla (i.e., de la *parole*). Proyecta para la lengua un estudio doble: sincrónico, que sólo se ocupa de las relaciones sistemáticas en un estado de lengua, y diacrónico, que sólo trata de las pautas evolutivas de los signos lingüísticos. En la visión saussureana de la lingüística, la lingüística sincrónica tiene materialmente prioridad sobre la diacrónica. Con la frase "la lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada en sí misma y por sí misma", podemos englobar todo su planteamiento que tuvo una repercusión en la lingüística posterior.

En el ámbito hispánico, el estructuralismo no tardó en encontrar seguidores que aplicaran la teoría al análisis de la lengua española. A partir de la Ley General de Educación (años 70) el estructuralismo pasa a los libros de textos de la Enseñanza

General Básica, de la Formación Profesional y del Bachillerato. En los libros de textos de esa época se habla de "sistema", de "estructura" y aparecen nuevos términos para las unidades de los diferentes niveles de análisis lingüístico. Todo esto provoca una confusión enorme tanto al alumnado como al profesorado por la variedad de términos sinónimos que conviven, por ejemplo, en el análisis sintáctico.

Las clases de lengua dejan de ser un espacio en que se repiten listas de reglas y excepciones y en el que se aprenden de memoria paradigmas verbales para convertirse en un lugar en el que desde edades muy tempranas se analizan frases en "sintagmas" o "conjuntos" usando "flechas" "bandejas" u otros gráficos similares. El análisis gramatical ha llevado un espacio exagerado en la enseñanza de la lengua, y se ha descuidado el objetivo fundamental de la escuela que debiera ser proporcionar al alumnado instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas. El estructuralismo excluye el habla de su ámbito de estudio, ya que lo considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, probablemente, por ello, en las clases de lenguaje también se ha descuidado el uso.

Todo ello nos lleva a pensar que el estructuralismo nunca se desarrolló con fines didácticos sino con el objetivo de llegar a comprender mejor la estructura de las lenguas. Como señalan Lomas, Osoro y Tusón (1992): "la filosofía mecanicista y conductista que subyacen a ella, la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico, el hecho de que sólo aparece con la oración dada, en el nivel superficial, hace imposible la explicación de grandes parcelas del sistema lingüístico".

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

La teoría saussureana fue objeto de revisión en su propio seno a partir de los años cuarenta. Martinet, de la llamada Escuela de París, profundizó en el estudio de la delimitación de los distintos niveles de análisis y de las respectivas unidades mínimas. Comienza la posibilidad práctica de analizar fonemas, morfemas y lexemas, lo que lleva al establecimiento nítido de las disciplinas lingüísticas en base al análisis estructuralista conocidas como fonética-fonología, morfosintaxis y lexicología.

Igualmente en Europa, nos encontramos con la Escuela de Copenhague en donde situaremos la figura de Hjelmslev. Según Szemerényi (1979), dentro del estructuralismo funcionalista se genera lo que toma por nombre la Glosemática. Se funda en el juicio de Saussure de que el lenguaje es forma, no sustancia. La lingüística debe intentar comprender el lenguaje no como un conglomerado de fenómenos extralingüísticos (v.g., físicos, fisiológicos, psicológicos, etc) sino como una totalidad autosuficiente, una estructura "sui generis".

Siguiendo con Szemerényi (1979) todo proceso puede analizarse en un número limitado de elementos que se repiten continuamente en diferentes combinaciones. En razón de esta capacidad de combinación estos elementos pueden ser recogidos luego en clases. También debe ser posible obtener un cálculo general de las posibles combinaciones. De este modo se podría llegar a una ciencia sistemática, exacta y generalizadora, cuya teoría puede determinar de antemano todos los fenómenos, es decir, las posibles combinaciones de elementos y establecer las condiciones de su

realización. De todo esto se deduce la aparición más inmanentista de estos planteamientos.

En el panorama de EEUU se desarrolla en los años treinta (1930, 1933) el estructuralismo norteamericano cuyo mayor representante es Leonard Bloomfield. Las dos teorías a las que él hace referencia en sus escritos son la teoría mentalista y la materialista o mecanicista. La escuela mentalista habla de que la variabilidad de conducta humana se debe a un factor no físico denominado espíritu, voluntad o también mente, que está en todo ser humano. Es la mente enteramente diferente de otra sustancia material y sigue una cadena de causalidad diferente o quizás ninguna en absoluto. La escuela materialista supone que la variabilidad está condicionada única y exclusivamente por el hecho de que el cuerpo humano es un sistema extremadamente complicado. Bloomfield llegaría a sugerir que toda acción es una reacción a un estímulo material y sólo podremos observar la conducta.

Bloomfield se apartó de la escuela materialista, reconociendo que lo único que correspondía a los principios de la investigación científica era la teoría materialista. Esto fue tan evidente que llegó a tomar partido claramente por la teoría antimaterialista. Bloomfield concluye que la lingüística es una rama de la psicología, que el lenguaje es una conducta regida por el mecanicismo de estímulo-respuesta y que la semántica no puede ser aún objeto de estudio de la lingüística. Es decir, no está aún preparada. La disciplina lingüística para enfrentar un estudio de esa magnitud: cada palabra significa, en su concepción, de una manera diferente cada vez que se usa.

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

Harris durante los años cuarenta y, sobre todo, cincuenta fue el eslabón que unió los primeros trabajos de lingüística norteamericana con el modelo lingüístico generativo-transformacional que Chomsky propone a partir del año 1957.

### 1.3.3. Teoría generativista

A partir de 1950 aproximadamente nos encontramos con las primeras explicaciones generativas del lenguaje, surgidas dentro del estructuralismo post-bloomfieldiano liderado, como decíamos antes, por Harris. El punto de referencia más importante de la teoría generativista lo representa el trabajo de Chomsky de 1957 Estructuras sintácticas.

Bloomfield y sus discípulos habían subrayado la diversidad estructural de las lenguas; sin embargo, los generativistas, sin negarla, se van a sentir más interesados por lo que las lenguas tienen en común, en sus propiedades formales y en la naturaleza de las reglas indispensables para su descripción, que por las relaciones entre la lengua y el mundo.

Chomsky busca evidencias para decir que la facultad lingüística del hombre es

innata y privativa de la especie, esto es, genéricamente transmitida y única a la especie. Para ello desarrolla el término de competencia y actuación. La competencia lingüística del hablante consiste en la parte de su conocimiento acerca del sistema lingüístico en virtud del cual es capaz de producir el conjunto indefinidamente grande de oraciones que constituyen su lengua. Y, la actuación, por otro lado, es el comportamiento lingüístico del que se dice que está determinado no sólo por la competencia lingüística del hablante sino también por una diversidad de factores no lingüísticos entre los cuales se incluyen convenciones sociales, creencias acerca del mundo, junto con los mecanismos psicológicos y fisiológicos que intervienen en la producción de enunciados.

Así, López (1988) afirma que el lenguaje humano se caracteriza "por su naturaleza creativa, por el hecho de poder emitir secuencias que no han sido reforzadas nunca y que, sin embargo, responden perfectamente a la situación". Por tanto, la gramática generativo-transformacional establece y construye un modelo para aquella parte de la competencia lingüística que siendo universal se considera innata.

Chomsky cree a partir de 1965 que hay ciertas unidades fonológicas, sintácticas y semánticas que son universales, no es el sentido de que estén necesariamente presentes en todas las lenguas, sino de acuerdo con un uso de universal algo diferente y no muy común en el que pueden definirse independientemente de su ocurrencia en cualquier lengua particular e identificarse cuando se dan en unas lenguas particulares, sobre la base de su definición en la teoría general. Es lo que se conoce por los

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

### universales sustanciales.

Para Chomsky lo innato no es un conocimiento de los principios formales del lenguaje como tales, sino una facultad más general (Lyons, 1974). La postura racionalista chomskyana explica cómo el niño, antes de aprender una lengua, cuenta con un esquema gramatical innato (aquí gramatical quiere decir sintáctico-semántico-morfológico y fonológico) que le permite con rapidez inferir, de los comportamientos lingüísticos que oye, las reglas propias de su lengua. Así, luego, es capaz de generar oraciones no realizadas previamente.

Esta posición es claramente antagónica de la que se deriva de los planteamientos lingüísticos referenciales, que atribuyen un papel esencial a la experiencia, a lo empírico en la conformación de los lenguajes.

El generativismo tiene una conexión con el mentalismo y busca la reafirmación de la doctrina filosófica tradicional del saber innato. Según Richelle (1984) dentro del paradigma generativo se han producido trabajos de gran interés aplicados a la lengua española. Desde el punto de vista de la formación del docente, la gramática generativa puede ser útil en dos sentidos. En primer lugar, porque gracias a su rigor teórico y metodológico permite un acercamiento al estudio de la lengua. En segundo lugar, los conceptos innatismo y creatividad lingüística, así como la idea de que todas las lenguas son iguales en cuanto a su potencialidad como aparatos formales, proporciona una visión filosófica del lenguaje y de las lenguas en la que no caben actitudes



científicas que valoren una lengua o una variedad por encima de otra u otras. Esta actitud tendría que constituir uno de los pilares de la formación inicial y de la práctica profesional de los docentes.

Los límites de la teoría generativa se nos presentan en sus propios presupuestos teóricos. Así como los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio, los generativistas excluyen la actuación. Sin embargo, la tarea fundamental de quien enseña lengua en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto de su lengua.

#### **1.4. Teorías sociológicas**

En este apartado revisamos aquellas teorías que han tratado de describir y explicar el lenguaje en su contexto social. Nos referimos, concretamente, a las teorías del déficit lingüístico de Bernstein acerca de los códigos restringidos y elaborados, y a la teoría de la variabilidad de Labov. Aún a sabiendas de que la teoría lavobiana es más propiamente una teoría lingüística y la bersteiniana una teoría sociológica, las hemos incluido juntas en este apartado porque lo que nos interesa de ambas para este trabajo es la incidencia del factor social en la producción lingüística.

La referencia que hacemos respecto a estas teorías obedece a varios motivos. Por un lado, porque han sido teorías con amplias implicaciones educativas en el ámbito

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

escolar. Y, por otro, estas dos perspectivas representan claras posturas diferenciadas en cuanto a la interpretación que hacen de la variabilidad y de las diferencias lingüísticas (Ganuza, 1990).

### 1.4.1. Teoría del déficit lingüístico

Bernstein concede especial importancia al papel que juegan los factores sociales en la adquisición del lenguaje. En este sentido, gran parte de su obra ha estado dedicada al estudio de las diferencias lingüísticas en relación con la clase social o estrato sociocultural. Asimismo, las diferencias observadas en el desarrollo lingüístico entre niños procedentes de diferentes clases sociales han sido interpretadas en términos de deficiencias (Dittmar, 1976).

Según esto, los distintos modelos de comportamiento lingüístico que se ofrecen desde los distintos ambientes sociales determinan el desarrollo lingüístico. Las variadas experiencias de relación, los diferentes estilos de interacción familiar conducen a diferentes modos de expresión y pensamiento. Este efecto del ambiente social se reflejaría, según indica Bernstein, en dos tipos de códigos: uno elaborado y otro restringido. El primero sería característico de aquellos niños que son educados en ambientes ricos en estímulos lingüísticos y culturales. Es decir, en éstos los adultos manifiestan un mayor dominio de su producción lingüística, que se traduce en frases largas, formas verbales compuestas, mayor habilidad en ofrecer ayudas a los niños, un relativamente perfeccionado estilo comunicativo orientado hacia la persona, una mayor

disposición para hablar con los niños, etc. En cambio, el código restringido es el característico del habla de los niños procedentes de ambientes sociales marginados en los que las pautas de conducta lingüística se caracterizan por el uso de frases cortas, formas verbales sencillas, monosílabos, uso de reiteraciones y menor disposición para el diálogo.

Su teoría de los códigos lingüísticos considera que el desarrollo del lenguaje es el resultado de un proceso de interacción dinámica entre la forma de entender la realidad y la forma de expresarse y comunicarse, entre la forma de conocer y la forma de hablar.

A continuación, pasamos a describir cuáles serían las principales manifestaciones lingüísticas que se asocian a lo que Bernstein ha denominado, por un lado, lenguaje público o código restringido, y, por otro, lenguaje formal o código elaborado. Para ello, reproducimos tales manifestaciones lingüísticas tomando como referencia la revisión que del trabajo de Bernstein hace Sigúan (1979):

El lenguaje público o código restringido se caracteriza por:

1) Frases cortas, gramaticalmente simples, a menudo inacabadas. Construcción sintáctica pobre con formas verbales centradas en el modo activo.

2) Uso simple y repetitivo de conjunciones.

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

3) Uso frecuente de órdenes breves y preguntas concretas.

4) Uso estereotipado de un número limitado de adjetivos y adverbios.

5) Uso frecuente de pronombres impersonales como sujetos de frases.

6) Uso frecuente de una afirmación a la vez como argumento y como conclusión, o mejor dicho, el argumento y la conclusión se confunden para producir una afirmación categórica.

7) Cada individuo acostumbra a utilizar una selección individual de clichés lingüísticos (frases hechas, muletillas, etc.)

8) En la estructura de la frase está implícita una cualificación individual, por tanto es un lenguaje de sentido implícito.

El lenguaje formal o código elaborado se caracteriza por:

1) Orden gramatical o sintáctico correcto.

2) Las modificaciones lógicas se traducen por una construcción de frases gramaticalmente complejas, especialmente por el uso de una mayor variedad de

conjunciones y de oraciones subordinadas.

3) Uso frecuente de preposiciones que indican relaciones así como de preposiciones que indican continuidad temporal y espacial.

4) Uso frecuente de pronombres impersonales.

5) Repertorio más extenso y selección discriminativa de adjetivos y adverbios.

6) La cualificación individual de lo dicho se explicita a través de la estructura y de las relaciones en el interior de las frases y entre ellas.

7) El simbolismo expresivo (gestos, entonación) aporta refuerzo afectivo a lo que se dice.

8) Uso del lenguaje que apunta a las posibilidades inherentes a una jerarquía conceptual compleja para la organización de la experiencia.

Stubbs (1984), llevando a cabo una revisión de la obra de Bernstein, extrae lo que para él ha de tenerse en consideración cuando se quiere descubrir si un sujeto hace uso del código elaborado o restringido. Para ello, se hace necesario observar el lenguaje en los cuatro contextos críticos socializantes: regulativo, por ejemplo, ser

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

reñido por la madre; instruccional, por ejemplo en el aula; imaginativo, por ejemplo en el juego; e interpersonal, por ejemplo en la charla con otros donde al niño se le hace tomar conciencia de los estados emocionales. Si las realizaciones lingüísticas de estos cuatro contextos se dan predominantemente en términos de variantes restringidas del habla, entonces se dice que la estructura profunda de la comunicación es un código restringido. Con el código elaborado ocurre lo contrario.

Las formulaciones teóricas realizadas por Bernstein sobre la incidencia del contexto social en el desarrollo lingüístico tendrían amplias repercusiones educativas. Así, por ejemplo, en los años sesenta es cuando se introducen en las escuelas americanas programas de intervención temprana de educación compensatoria (e.g., programas Head Start y Follow Through) (Engelman y Bereitier, 1966). Tales programas dedicaban una atención especial al lenguaje ya que estaban orientados a grupos sociales marginales acerca de los cuales se consideraba que recibían poca estimulación lingüística, y cuyas formas lingüísticas se identificaban con el código restringido.

No obstante, la teoría de Bernstein no ha estado exenta de críticas. Algunos autores han sugerido que no existe evidencia empírica firme de que las diferencias lingüísticas estén relacionadas causal y directamente con diferencias de capacidad intelectual (Stubbs, 1984). Asimismo, otras críticas han consistido en afirmar que la teoría ha puesto un excesivo énfasis en los aspectos morfosintácticos del lenguaje en detrimento de los semánticos y pragmáticos, así como el no haber contemplado los

contextos situacionales como factores determinantes de los resultados obtenidos (Dittmar, 1976; Labov, 1969).

#### **1.4.2. Teoría de la variabilidad lingüística**

La perspectiva sociolingüística de Labov se aparta de la defendida por Bernstein en la medida en que acentúa la necesidad de abarcar tanto el estudio estructural como funcional, es decir, operativo del lenguaje. En este sentido, se podrían identificar algunas ideas centrales en esta nueva perspectiva teórica y que reproducimos a continuación tomando como referencia la revisión realizada por Ganuza (1990): 1) la variación lingüística es considerada con un valor neutro, esto es, la diferencia nunca puede ser interpretada como deficiencia; 2) solamente el conocimiento del lenguaje en su forma natural nos puede permitir una adecuada explicación tanto de los procesos de desarrollo del lenguaje como de la identificación lingüística y del cambio lingüístico; de ahí que sea necesario desarrollar métodos de investigación prácticos que permitan el estudio funcional del lenguaje en contextos específicos. De ese modo, el estudio de la variación se configura como el análisis de los factores lingüísticos, sociales (sexo, edad, raza, clase social, nivel educativo) y estilísticos del habla.

En este sentido, la teoría de Labov pretende abordar el estudio de las diferentes modalidades lingüísticas, a partir de estudios basados en análisis más detallados, en comparación a los realizados por Bernstein, de la lengua espontánea recogida en su contexto social natural de uso (Stubbs, 1984).

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

Labov (1970) ejerció una fuerte crítica a los programas de intervención temprana que tenían como objetivo la enseñanza del inglés estándar a niños procedentes de minorías étnicas. En su opinión, los teóricos que, como Bernstein, interpretan las diferencias en el desarrollo lingüístico en términos de deficiencias, amparándose en el concepto de privación cultural, no llevaron a cabo las observaciones del lenguaje en contextos apropiados, lo que no les ayudó a desentrañar la lógica subyacente a esas estructuras lingüísticas, que hubieran mostrado sólo diferenciar y no jerarquizar en la estructura del modelo estándar.

En este sentido, el concepto de deficiencia verbal sería un mito no apoyado por pruebas lingüísticas. Resulta demasiado fácil suponer que si el lenguaje de alguien es distinto al de la lengua normativa es que es deficiente. Labov (1969) llegó a demostrar que, en EEUU, comunidades negras de zonas urbanas periféricas poseían un sistema lingüístico coherente, organizado, muy estructurado y regido por reglas, de la misma manera que cabía esperar de hablantes con código elaborado. Esto es, producen un lenguaje vivo y complejo en situaciones no estructuradas, pero puede aparecer monosilábico en situaciones de entrevista, interrogatorio o de aula. De ahí que la noción de que el lenguaje de grupos socialmente desfavorecidos es deficiente o infradesarrollado estructuralmente descansa en un grave error conceptual acerca de la naturaleza del lenguaje humano desde el punto de vista de la lingüística.

De hecho, como señala Labov (1969), los profesores pueden sobreestimar a



menudo las diferencias entre el lenguaje anormativo de sus alumnos y la lengua normativa. Muchos docentes no poseen un conocimiento sistemático de las formas anormativas que contrastan con la lengua normativa, y no llegan a creer que los dialectos anormativos son sistemáticos. Una crítica que suelen formular muchas veces los profesores a propósito del lenguaje de sus alumnos es que está pobremente organizado y no es explícito. Así por ejemplo, reproducimos a continuación un ejemplo que extrae Stubbs (1984) de los escritos de Labov y que resulta muy ilustrativo de los postulados en que se basa su teoría: en el inglés anormativo de los negros se observan frases como "él mi hermano" (inglés normativo: "él es mi hermano"), pero hay muchas lenguas que no emplean el nexos verbal como ocurre en el ruso, húngaro y árabe. De ello se deduce que si se enseña a los niños de comunidades negras de los suburbios a insertar nexos y emplear la sintaxis normativa en dichas frases, sólo le estaremos enseñando formas ligeramente distintas de gramática superficial.

La investigación sociolingüística emprendida por Labov (1967, 1969) ha venido a ofrecernos datos acerca de la variabilidad de ciertos aspectos fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos en relación a distintos factores sociodemográficos.

### **1.5. Teoría biologicista**

La teoría de la maduración de Lenneberg (1975) explica la adquisición del lenguaje desde presupuestos biologicistas. Para este autor, el lenguaje se asienta en un sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

de maduración. Este substrato orgánico del que depende la adquisición del lenguaje no es funcional desde el nacimiento, ni permanece constante durante toda la vida del sujeto.

La aparición del lenguaje se realiza a partir de una sucesión de etapas donde se produce un despliegue gradual de capacidades que siguen una secuencia fija y una cronología relativamente constante, determinados por la maduración del organismo. Este despliegue tiene lugar entre el segundo y tercer año de vida, y se puede observar durante el desarrollo la aparición de adquisiciones ligadas a estados evolutivos concretos, lo que induce a pensar que el desarrollo del lenguaje no depende únicamente de factores de maduración, sino que se sitúa en un periodo limitado, por encima del cual no habría las mismas facilidades para la adquisición de una lengua. Serían fases o periodos críticos definidos como periodos de la ontogénesis a lo largo de los cuales se constituyen comportamientos generalmente característicos de la especie, y que tales comportamientos no se darán ya en su forma normal fuera de dicha fase.

Asimismo, considera este autor que el desarrollo lingüístico se ajusta a ese proceso, aunque de un modo relativo ya que no se da una estricta equiparación entre el desarrollo verbal, motor e intelectual. Incluso dentro del propio desarrollo lingüístico, se observa, por ejemplo, que el desarrollo del lenguaje y la habilidad articulatoria no llevan desarrollos paralelos.

No obstante, el papel que juegan los factores maduracionales en la adquisición del lenguaje se refleja en la evidencia de que el lenguaje aparece en todos los niños normales con márgenes cronológicos muy semejantes, y las etapas de su desarrollo presentan una regularidad muy grande (Richelle, 1984).

Asimismo, el desarrollo del lenguaje sigue un proceso regular a pesar de carencias ambientales, lo que pone en evidencia la importancia de la maduración. Por ello, Lenneberg afirma la existencia de una uniformidad transcultural en la adquisición del lenguaje, lo que le lleva a relativizar la importancia del entorno.

Asegura, en este sentido, que no hay evidencia alguna de que programas intensivos de entrenamiento puedan llevar a un desarrollo lingüístico superior; y que tampoco las etapas previas a la adquisición del lenguaje tengan importancia especial para el desarrollo posterior.

Finalmente, sostiene el autor como prueba de la importancia de la maduración en la aparición del lenguaje que es precisamente en las primeras etapas evolutivas cuando mayor relevancia tendrán esos factores, ya que incluso, en caso de presentarse lesiones en el cerebro, la readquisición siempre será posible debido a la plasticidad funcional de la corteza cerebral. Sin embargo, una vez superado los periodos críticos, que el autor sitúa en torno a la edad de doce años, se va produciendo una pérdida de adaptabilidad y una mayor incapacidad organizativa del cerebro en cuanto a la extensión topográfica de los procesos neurofisiológicos.

## CAPITULO 2

### EL LENGUAJE ORAL Y SU DIDÁCTICA

## 2.1. ¿Qué se entiende por lenguaje oral?

Es preciso establecer una delimitación conceptual del término "lenguaje", intentando describir el contenido al que hace referencia esta expresión. Cuando nos enfrentamos a esta tarea por primera vez, lo que primero llama la atención es que son múltiples los términos que aparecen asociados a este concepto (v.g., comunicación, voz, información, etc). Si bien el término "lenguaje" puede ser empleado y entendido de diversas maneras, en el contexto del presente capítulo nos vamos a ceñir específicamente al lenguaje como facultad específica humana de comunicarse por medio de sonidos articulados.

Empezaremos esta tarea de delimitación de este modo de concebir el lenguaje apoyándonos inicialmente en la distinción que establecen Ferrandez, Ferreres y Sarramona (1982) y Sánchez (1988) entre los conceptos de lenguaje, lengua y habla. El lenguaje abarca a todos los pueblos, a todas las épocas, a todas las civilizaciones y a todas las formas de expresión. La lengua es una de las concreciones del lenguaje como sistema de comunicación, por tanto, es parte esencial del lenguaje. Es un producto social, un código oral creado por cada sociedad y presente en la conciencia de sus individuos, que lo utilizan para comunicarse. Cada sociedad tiene su propia lengua, que es el sistema de signos y reglas aceptado por sus miembros y utilizado por éstos para comunicarse. El lenguaje tiene una manifestación normal y primaria que es la fónica, esto es, la lengua hablada. En este sentido, el habla sería un acto absolutamente circunstancial en el que elegimos signos y expresiones de la lengua ya

poseída para comunicarse con los demás, esto es, sería la realización concreta de una lengua en un momento y lugar precisos.

Estas consideraciones, en general derivadas de la concepción saussoriana del lenguaje, aparecen reflejadas en muchas de las definiciones propuestas; a modo de ejemplificación podríamos citar entre otras, la definición que sobre el lenguaje formulan Bloom y Lahey (1978): "es un código por el cual se representan ideas, a través de un sistema arbitrario de signos, para la comunicación".

Como sugieren Belinchón, Riviere e Igoa (1992), las distintas definiciones de que ha sido objeto el lenguaje en las últimas décadas darían cuenta de los siguientes hechos: a) el hecho de que el lenguaje puede interpretarse como un sistema compuesto por unidades (i.e., los signos lingüísticos) cuya organización interna puede ser objeto de una descripción estructural o formal; b) que la adquisición y el uso de un lenguaje por parte de los hablantes posibilita en éstos formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio; y c) que el lenguaje se materializa en, y da lugar a, formas concretas de conducta, lo que permite interpretarlo, también, como una modalidad o tipo de comportamiento.

Según esto, cabe identificar las tres dimensiones o componentes de definición más comunes desde las que cabe abordar una definición general del lenguaje: la dimensión formal o estructural, la dimensión funcional y la dimensión comportamental.

El lenguaje se interpreta como un código, es decir, como un conjunto estructurado de signos, de ahí que todo lenguaje presupone, por definición, la existencia de signos. Por ello, el lenguaje puede ser objeto de una caracterización estructural o formal, lo que incluiría tanto la definición de sus unidades constituyentes básicas (i.e., los signos individuales) como de las condiciones en que tales signos pueden ser combinados (i.e., la "gramática" interna de ese lenguaje). Por ello, todo lenguaje en tanto sistema formado por signos puede ser objeto de descripciones fónicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas que especifiquen respectivamente las condiciones en que las combinaciones de signos y sus usos son aceptables. La construcción de estos cuatro tipos de principios constituye uno de los cometidos esenciales de la perspectiva lingüística en el estudio del lenguaje.

Asimismo, el lenguaje sirve como instrumento eficaz de comunicación. En este sentido, la ausencia, en un sistema de comunicación dado, de un código formal bien definido que pudiera ser descrito en términos de unidades y reglas o restricciones fijas impide su consideración como lenguaje en un sentido estricto (v.g., la comunicación gestual se interpreta más como un sistema de comunicación que como un lenguaje propiamente dicho). Aunque, en este sentido, hay autores que no llegan a establecer estas fronteras al considerar la comunicación gestual como un sistema de comunicación con las mismas propiedades que caracterizan al lenguaje como sistema de signos (Casanova, 1995).

En cuanto a la dimensión funcional desde la que se puede también abordar una

definición general del lenguaje, cabe destacar que la adquisición y desarrollo del lenguaje va siempre ligado a la realización de actividades tales como la comunicación y la interacción social, conocimiento de la realidad,... En este sentido, ya Bühler (1934) llegaría a identificar tres funciones básicas del lenguaje: la función representacional o simbólica, la función apelativa o de llamada y la función expresiva.

En cuanto a la función simbólica, hay que tener en cuenta que los signos lingüísticos verbales no están ligados de forma necesaria o directa a referentes inmediatamente presentes en el tiempo o en el espacio, pudiendo por tanto referirse a aspectos de la realidad presente, pasada o futura, reales o imaginarios. Los signos lingüísticos, pues, categorizan la realidad y representan contenidos mentales sobre la realidad que trascienden y modulan la referencia directa a las cosas. Por ello, implican significados contruidos mediante principios de generalización e individualización que deben ser conocidos y compartidos tanto por el emisor como por el receptor. La utilización del lenguaje como instrumento de transmisión de información por un emisor sólo puede resultar efectiva en tanto en cuanto su interlocutor pueda interpretar adecuadamente los signos.

La función apelativa o de llamada por medio de ella se actúa sobre el oyente para dirigir o atraer su atención. El lenguaje es, pues, primeramente, una llamada al oyente. Igualmente, puede observarse bien en las primeras etapas del lenguaje infantil. En el lenguaje ya desarrollado del hombre puede manifestarse con cierta autonomía, como en las formas del imperativo. Cabe destacar, en este sentido, que en relación al



origen del lenguaje se ha dicho que su primera fase es imperativa.

Y respecto a la función expresiva, tradicionalmente el lenguaje verbal, como cualquier otro sistema de comunicación, ha sido interpretado como un proceso de transmisión de información. Desde esta perspectiva, fueron propuestos algunos modelos de comunicación (Shanon y Weaver, 1949) en los que comunicación humana es entendida como una situación en la que el emisor codifica mensajes y un receptor descodifica o descifra tales mensajes en virtud de su conocimiento del mismo código. Sin embargo, se ha cuestionado la validez de estos modelos como metáfora de la comunicación humana (ver Belinchón y col, 1992 para una revisión) y lo que se destaca en las nuevas perspectivas es el carácter "intencional" de la actividad lingüística humana. Esto es, a la hora de conceptualizar el proceso de comunicación verbal se hace necesario dar cuenta no sólo de lo que el lenguaje tiene de utilización de un código sino también de interpretación del significado intencional (no sólo referencial) de los mensajes.

Por último, señala Belinchón y col (1992) que el lenguaje también puede ser definido atendiendo a una dimensión comportamental. Significa esto que si analizamos el lenguaje como un caso particular de conducta o actividad la primera característica que debe destacarse es la libertad de su uso. El uso del lenguaje puede ser visto como una conducta instrumental, porque se puede relacionar con ciertas condiciones antecedentes del emisor o del ambiente y con ciertas consecuencias o efectos (conductuales, emocionales o cognitivos) sobre el entorno. Solicitar u obtener un objeto

o una información, conseguir que nuestro interlocutor haga algo, modificar su estado de opinión o de conocimiento a través de la información que le proporcionamos, o atraer su atención sobre algún aspecto de la realidad constituyen ejemplos de cosas que se pueden hacer con el lenguaje y que los niños aprenden a hacer en los primeros años de su vida, antes incluso de disponer de un repertorio lingüístico muy amplio o gramaticalmente complejo. La posibilidad de transformar la conducta, el conocimiento o las emociones de otros a partir del lenguaje convierte a éste, pues, en uno de los principales instrumentos de regulación interpersonal y social.

Esta primera caracterización respecto a qué se entiende por lenguaje en el ámbito científico nos ha permitido aproximarnos a una definición de lenguaje en un sentido amplio y teórico. De tal análisis teórico se podría entender el lenguaje, como sugieren Triadó y Forns (1989), como "un instrumento social de representación y de comunicación, que se materializa en signos lingüísticos que se emiten con sonidos que dan lugar a las palabras y éstas se organizan formando estructuras gramaticales". Esto es, se podría entender el lenguaje como la integración de la forma, contenido y uso. Justamente, en un intento de aproximarnos a la realidad del lenguaje en contextos naturales (i.e., escolar, familiar, etc) veamos a continuación qué aspectos son los que se han ido derivando de la investigación básica sobre el desarrollo y habilidades lingüísticas y comunicativas. Este análisis va a constituir una referencia conceptual obligada a la hora de abordar el estudio de las prácticas educativas en torno al lenguaje oral, lo que explicaremos más adelante en relación a la tercera investigación de este trabajo.

## 2.2. Dimensiones de análisis del lenguaje oral

A la hora de delimitar qué aspectos hemos de considerar al analizar el lenguaje oral, ya sea por motivos de diagnóstico, reeducación, etiología, etc, resulta bastante esclarecedor el análisis que tanto Launer y Lahey (1981) como Lund y Duchan (1983) han realizado acerca de cómo ha evolucionado el estudio sobre la exploración del lenguaje.

La revisión que hacen estos autores abarca los trabajos realizados desde los años cincuenta a los ochenta. Como síntesis de ésta revisión, destacaríamos que inicialmente existía un cierto interés por el estudio de la adquisición semántica, de manera que se analizaba básicamente el vocabulario receptivo (i.e., comprensión oral). Posteriormente, el interés se desplaza hacia el estudio del lenguaje de forma más global y en situaciones naturales y la exploración de la corrección fonética. En los años sesenta, se continúa en esta misma línea; persiste la importancia de los aspectos semánticos, pero se acentúa la importancia de la comprensión y producción de reglas morfosintácticas. A finales de los años sesenta se subraya la importancia de analizar la eficacia de los intercambios comunicativos de niños entre sí, y entre niños y adultos. Es en los años setenta cuando surge el interés por no separar el análisis del lenguaje del contexto en el que se produce. El contenido del lenguaje tanto como el uso deben ser analizados en función del contexto en que se produce e íntimamente relacionado con las características socioculturales del sujeto que lo produce. De ahí que el contexto

básico para el análisis del lenguaje de los niños será el familiar o el escolar. Lo que viene a caracterizar los años ochenta es justamente un enfoque tripartito del análisis del lenguaje. Es decir, toda exploración del lenguaje debe incluir el análisis del contenido, de la forma y del uso.<sup>1</sup> Veamos, a continuación, qué aspectos engloba cada una de estas dimensiones.

### **2.2.1. Contenido del lenguaje**

Como señalan Bloom y Lahey (1978), el contenido del lenguaje es su significado o semántica, es decir, trata de la "representación de lo que las personas conocen acerca de los objetos de la realidad, de los acontecimientos y de las relaciones". Según esto, el contenido del lenguaje hace referencia al análisis de la significación (comprensión o expresión) bien sea en unidades semánticas (palabras aisladas) bien en contexto (comprensión y expresión de ideas).

Por consiguiente, el estudio del contenido del lenguaje abarcaría, según Triadó y Forns (1989), aspectos referidos al léxico, la categorización, las funciones, la definición de palabras, las relaciones espaciales, etc. Estaría muy relacionado con el sistema cognitivo.

---

<sup>1</sup> Forma, contenido y uso. Estas denominaciones van a ser entendidas en un sentido específico, que no es el sentido en que generalmente se entienden en la teoría lingüística, en la que se distinguen varios planos nítidamente separados: Expresión, referido a lo fonológico-fonético; contenido, referido a lo gramatical (i.e., morfológico, sintáctico) y a lo semántico léxico; y la intención, referido a la pragmática.

### 2.2.2. Forma del lenguaje

En cuanto al análisis de la forma del lenguaje, ésta abarcaría el sistema fonológico y morfosintáctico. En este sentido, para Bloom y Lahey (1978) la forma del lenguaje puede ser descrita de diversas maneras según los distintos componentes del propio lenguaje.

Si nos atenemos a la forma de las unidades sonoras nos referimos a la fonología. En este sentido, la evaluación fonológica trata del análisis de la producción de sonidos y, en el aspecto articulatorio, el análisis incide sobre las condiciones del aparato bucofonatorio, especialmente la respiración, o el punto, el modo de articulación.

Si nos referimos a las unidades de significación morfológica y si nos referimos a las unidades formales gramaticales debemos distinguir dos dimensiones: a) la que tiene que ver con la morfología, es decir, la categorización formal de las unidades gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, conjunciones, preposiciones, etc), y b) la que tiene que ver con la sintaxis, esto es, la combinación de esos valores formales morfológicos para formar desde unidades mínimas como la palabra a unidades superiores como la oración, pasando por unidades de organización gramatical intermedias como el sintagma.

### **2.2.3. Uso del lenguaje**

Y, finalmente, el análisis del uso del lenguaje o pragmática<sup>2</sup> se refiere al estudio de los objetivos o funciones sociales del lenguaje y de las reglas que rigen el uso del lenguaje en contexto. Adquiere especial relevancia funciones lingüísticas tales como las funciones de informar, repetir, pedir, etc, o sobre las diversas formas (v.g. promesa, mandato, pregunta, crítica, etc) que puede tomar una misma frase en función de la situación. El análisis de las funciones del lenguaje sería un aspecto claramente social, dado que nos informa acerca de los procesos de interacción comunicativa de los sujetos.

### **2.3. Reflexiones en torno a la didáctica de la lengua oral**

Hemos intentado en el presente trabajo un acercamiento al estudio de lo que algunos profesores en Educación Infantil piensan respecto al aprendizaje del lenguaje oral y lo que hacen en el contexto del aula respecto a este dominio. En este sentido, pretendemos recoger previamente todas aquellas aportaciones y sugerencias de distintos autores que dentro del campo específico de la didáctica de la lengua han sugerido modos y formas de actuación en el ámbito del lenguaje oral. Pensamos que este acercamiento a los planteamientos que se han venido generando en torno a este tema justifican la necesidad de estudiar tanto las teorías implícitas como las prácticas en la enseñanza del lenguaje oral, tal y como hemos pretendido en esta investigación.

---

<sup>2</sup> Pragmática. Vamos a entender por pragmática no sólo en el sentido del uso intencional del lenguaje como en la pragmática lingüística, sino en un sentido funcional más amplio.

### **2.3.1. Importancia del contexto y la comunicación oral**

Tal y como hemos recogido en las páginas precedentes, a lo largo del presente siglo el desarrollo del lenguaje ha sido descrito y explicado de diferente manera según las corrientes teóricas de referencia (v.g., nos hemos referido a la psicología, la lingüística, la sociología, o la biología). A partir de los años cincuenta, se produjo un importante y decisivo viraje en el estudio del desarrollo del lenguaje gracias a las aportaciones de la psicología cognitiva (corrientes piagetiana y vygotskyana) y de la lingüística (corriente chomskyana principalmente). Los investigadores se han interesado particularmente por los mecanismos subyacentes en las diversas interpretaciones que sujetos de diferentes edades dan a los mismos enunciados. Ello revela la importancia que comienza a dársele a los procedimientos y a las estrategias utilizadas por los sujetos hablantes.

Desde 1980, el interés de los investigadores de numerosas disciplinas de las ciencias humanas y sociales se ha dirigido hacia la interacción y la comunicación. Un gran número de trabajos trata de la función de las interacciones en la aparición y el desarrollo del lenguaje y de la utilización del lenguaje por los niños en el marco de situaciones de producción.

Como sugieren numerosos autores (Schlenker y Bronckart, 1985; Siguan, 1987; Vila y Boada, 1989; Weck, 1994) dados los diferentes paradigmas teóricos se ha postulado la necesidad de considerar que la aparición del lenguaje necesita un doble

desarrollo durante el primer año de vida de los niños: un desarrollo en el aspecto intelectual y un desarrollo en el aspecto de la comunicación. Estos dos ámbitos están en un primer momento separados y hacia el año se fusionan de tal forma que el pensamiento se vuelve verbal, y el lenguaje se convierte en intelectual. Este planteamiento que tiene una función determinante en el desarrollo general del niño, y en particular en el del lenguaje fue largo tiempo minimizado. Es decir, el lenguaje no puede aparecer sin que los niños participen en interacción. Estas interacciones con los adultos constituyen una especie de minicultura. Aprenden no sólo la estructura de la lengua materna (fonología, léxico y morfosintaxis,...) sino también los usos del lenguaje y los tipos de discurso (i.e., la pragmática)

Los niños son considerados como seres que comunican desde su más temprana edad. El lenguaje se adquiere por y para la comunicación. Estas capacidades del lenguaje se desarrollan en el diálogo, siendo la comunicación la matriz en la que se organizan todas las actividades humanas.

Birdwhistell (1970) plantea que la cultura pone el acento en la estructura y la comunicación en el proceso, estando ambos términos vinculados a la idea de interrelación humana. Todo ello nos lleva a plantearnos que la competencia lingüística defendida por Chomsky debe ser entendida y ampliada en el sentido de una competencia comunicativa, ya que las reglas del habla no son sólo lingüísticas sino también culturales y sociales. Todos estos planteamientos hacen que se llegue al planteamiento de propuestas pragmáticas.



Casanova (1995) resume diciendo que la lengua o el lenguaje verbal continúa siendo el sistema de referencia, y la lingüística la ciencia que aporta el método básico de investigación para todos estos campos de estudios.

Llegados a este punto, hay que decir que hoy en día parece claro que ningún mensaje será comprendido en todas sus implicaciones sin estudiar el contexto en donde se produce. Así, vemos cómo la corriente estructuralista y todo lo que lleva consigo el estudio del lenguaje en la dimensión del código y de las reglas son sólo una parte. El estudio del análisis de los fenómenos comunicativos, debe ser completado en el estudio de la contextualización de la producción lingüística.

Casanova (1995) propone focalizar la atención en el habla y en el hecho comunicativo real. Se insiste en la importancia del estudio de las realizaciones concretas. No debe haber diferenciación entre el estudio de la lengua como sistema esencial y social, y el habla como uso accidental y/e individual, pues la comunicación es conjuntamente lengua y habla, comprensión y producción.

Gumperz (1982) sugiere que al utilizar el lenguaje estamos siempre negociando su sentido y significado. Tanto para Vygotsky como para Bakhtine, la interacción es el lugar por excelencia en donde toda la capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje se pone de manifiesto. Los espacios interactivos son los lugares privilegiados de comunicación con los demás y de planificación de la propia actividad.

Autores como Canales y Swain (1980) hablan de la competencia comunicativa desde cuatro dimensiones bien diferenciadas. La competencia lingüística (i.e., los conocimientos lingüísticos de la lengua), la competencia sociolingüística (i.e., el ajuste a la situación de comunicación), la competencia discursiva (i.e., los conocimientos de las reglas del discurso) y la competencia estratégica (i.e., la capacidad a satisfacer las lagunas en las otras tres competencias).

### **2.3.2. ¿Cómo abordar una didáctica de la lengua oral?**

Intentar definir conceptos dentro del marco de lo que puede ser un trabajo en el aula, de cómo abordar la enseñanza de la lengua es necesario e imprescindible. Tenemos que saber cuál es la teoría que subyace a lo que queremos enseñar, qué es lo que queremos enseñar y cómo lo vamos a hacer. Dando respuesta a estas preguntas podríamos comenzar a construir lo que pueden ser algunas reflexiones sobre el quehacer de la lengua en las aulas.

La lengua oral y la lengua escrita son instrumentos privilegiados de comunicación y de interacción social. Bronckart (1985) han reconocido que los discursos orales son plurales y diversos en función de las situaciones de comunicación en las que se produce el lenguaje, y de su necesaria adaptación a las representaciones que el interlocutor construye de dichas situaciones. Esta posición teórica lleva a introducir el problema de la norma y a distinguir entre las normas descriptivas (relacionadas con los diferentes discursos producidos en situaciones de comunicación específicas) y las normas prescriptivas (que se remiten al sistema de la lengua) y que favorecen las que

son arbitrariamente designadas como resultado del buen uso, es decir, del lenguaje estándar); la consideración de estos dos aspectos supone dos formas de entrar en la lengua oral y que son complementarios, por un lado, la comunicación y, por otro, el sistema de la lengua.

La comunicación es una interacción social de intercambio y es una situación típica de la lengua oral. Aquí cabría hablar de intencionalidad, número de interlocutores, tipos de discurso, etc. El estudio de la lengua se ha centrado y orientado hacia la gramática y el léxico, insistiéndose en la diferencia entre lengua oral y lengua escrita para destacar la primacía de esta última. Hoy en día se habla de la necesidad de contar no sólo con una teoría sintáctica válida para la lengua escrita sino también con otra que dé cuenta de las pautas sintácticas de la lengua oral.

Si hablamos de enseñar lengua oral estamos hablando de desarrollar la competencia de comunicación que podría entenderse como:

- que el hablante produzca los diferentes géneros del discurso.
  
- que el hablante se adapte a las situaciones de comunicación en los que se expresa.

Para ello tendremos que decir, como dicen Besson y Treversi (1994), que la escuela seleccionará aquellos modelos que permitan al estudiante asumir su papel

activo para intervenir en las situaciones de interacción frecuentes pero que le ocasionan dificultades: defender su punto de vista en un debate, relatar un acontecimiento en donde fue testigo, situaciones escolares en las que el alumno debe ser capaz de hacer una breve exposición, de justificar una actitud, de verbalizar un razonamiento o de explicar unos trámites realizados. Los discursos auténticos constituirán, en primer lugar, el material de base de la enseñanza de la lengua oral, dejando para la reflexión y observación los discursos grabados y transcritos.

Hablar de la forma en que lo hemos realizado y definir los conceptos de contexto, espacio interactivo, comunicación, competencia, desde el punto de vista del lenguaje, hace de ello una antesala para comenzar a reflexionar sobre lo que podría ser el trabajo de la lengua oral en las aulas.

Así Pujol (1992) sugiere que los niños llegan a la escuela con una bagaje lingüístico oral por lo que la didáctica debe de orientarse a la lengua oral de ellos. Esto es importante reseñarlo, ya que nos vamos a encontrar con grandes deficiencias lingüísticas entre los niños. Diferencias entre la lengua del maestro y de ellos, diferencias entre la lengua hablada en la escuela y la estándar. En definitiva, diferencias de procedencia y exigencias gubernamentales.

Autores como Bain (1991) y Perrenoud (1991), en sus trabajos sobre niños de diferentes nacionalidades en las mismas aulas, corroboran esos planteamientos. Todo ello plantea cómo las exigencias de la escuela dictadas por los propios gobiernos es un

factor importante y decisivo para delimitar lo que se hace en la escuela. Por ello, más adelante haré referencia a ello como parte básica del diseño de la enseñanza de la lengua oral.

El "quehacer" en las aulas tiene que ver con los objetivos que nos marquemos y de la definición conceptual de partida de lo que intentamos diseñar. Así, Pujol (1992) habla de los siguientes aspectos que debemos de contemplar de los objetivos que nos propongamos:

- 1) tipos de textos y de discursos que trabajaremos,
- 2) unidades lingüísticas de esos textos que serán motivo de enseñanza,
- 3) las conexiones con las otras lenguas (segunda lengua)
- 4) la relación con las demás materias y con las actividades extraescolares,
- 5) la evaluación que será propuesta, y
- 6) la formación de los maestros.

De los aspectos enumerados anteriormente, y siguiendo con Pujol (1992), los relacionados con los textos y las unidades lingüísticas son los dos más importantes.

Los modelos sociales de referencia serán situaciones de comunicación auténticas. Se tendrá que decidir qué modelos son más adecuados, según edades y finalidades y qué criterios utilizaremos en la selección de los que trabajemos y presentaremos en clase, y también habrá que decidir cuáles serán producidos por los alumnos (textos argumentativos, informativos, narrativos, expositivos, etc).

En cuanto a las características internas de los textos, hay que resaltar que la lengua oral tiene su propia sintaxis. Algunos autores (v.g., Camps y Giralt, 1991; Vila y Santasusana, 1991) sugieren que la sintaxis del lenguaje oral no es ninguna deformación de la sintaxis del lenguaje escrito, y que ambas sintaxis pueden explicar los hechos de la lengua. Admitir esto supone una revolución en los planteamientos didácticos de la lengua oral. La sintaxis del lenguaje oral nos demuestra que el orden de las palabras en español es más variado, y que no por ello las frases que no siguen este orden son menos correctas que las que lo siguen.

Seguimos con Pujol (1992) en lo que concierne al trasvase que se puede hacer entre las distintas lenguas, esto hace referencia al catalán y al español. La didáctica de la lengua (oral y escrita) no tendría que reducirse a la hora de lengua. La lengua es uno de los medios privilegiados de las otras asignaturas. En cuanto a la evaluación hay que definir previamente los objetivos que queremos alcanzar y los criterios sobre los cuales basaremos la evaluación. Y en lo que se refiere al apartado de la formación de los maestros, hay que ver qué formación, qué teoría implícita subyace y prevalece a la hora de enseñar, y qué tipo de actividades son trabajadas en el contexto del aula.

Scinto (1986) plantea desde una perspectiva psicolingüística que es difícil mantener una separación tajante entre la lengua oral y la lengua escrita. Los usos orales y escritos de la lengua se interrelacionan y se crean situaciones de comunicación mixta en los que participan ambos códigos. Payrato (1988) señala que desde una perspectiva comunicativa, el uso adecuado del lenguaje supone saber concretar, en un contexto determinado, la opción más eficaz del conjunto de potencialidades que ofrece una lengua concreta (Payrato, 1998).

Vila y Vila (1994), apoyándose en el planteamiento de Payrato, dicen que, metodológicamente, en relación a la lengua oral en las aulas se deben crear situaciones reales de comunicación en las que los escolares tengan que utilizar la lengua para transmitir sus intenciones a unos interlocutores determinados y en una situación concreta. Pensamos que debe de existir un equilibrio entre el uso de la lengua oral y la reflexión metacomunicativa y metalingüística como forma de incidir en la mejora de las producciones orales. Por tanto, la habilidad más importante que debe adquirir una persona es la capacidad de modificar su discurso en función de las circunstancias contextuales en que éste se produce. Por ello, se establecen, desde su punto de vista, tres fases o momentos de la lengua oral: a) fase de planificación, b) fase de producción, y c) fase de revisión.

Durante la fase de planificación, es el momento de preparar el texto sin perder de vista el propósito del discurso oral (v.g., informar, convencer, etc), el contenido que se va a transmitir y el contexto comunicativo, y los conocimientos previos de los

destinatarios. En la fase de producción consiste en la puesta en escena. Esta fase comporta el uso apropiado de los recursos extralingüísticos y de retórica para mantener el interés del auditorio. Y en la fase de revisión se sugiere una valoración colectiva del texto oral en la que participen escolares y el profesorado. Se fomenta la habilidad de autocorrección. Se analiza el discurso a partir del uso realizado de los elementos lingüísticos y del contenido expuesto.

Observando lo escrito hasta ahora sobre el quehacer de la lengua oral, cabe reseñar que los trabajos que existen están relacionados casi siempre con el estudio de una segunda lengua y muchas veces coinciden con comunidades o países que son bilingües. Esto hay que señalarlo porque de ellos estamos hablando y de ellos se parte para el trabajo en las aulas.

Así, Arano, Berazadi y Idiazabal (1994) nos plantea que los contenidos básicos de la programación serán los textos, sin olvidar las unidades gramaticales que caracterizan su configuración formal. Se plantearán situaciones de uso real y comunicativo del lenguaje tanto escolares como extraescolares. En lo que concierne a la evaluación, estará centrada en una evaluación formativa, que se hallará integrada en la secuencia didáctica, sin constituir un fin en sí misma. Las fases que contempla la secuencia didáctica son

a) motivación o presentación de la secuencia. Junto con los niños/as el profesorado invita a proponer ideas sobre el texto informativo-narrativo que se quiere



realizar y todas las ideas propuestas por los niños se recogen sin olvidar ninguna;

b) elaboración del contenido del texto. Se intentaría tantear a los niños a ver qué tipo de conocimientos previos poseen para asegurar la comprensión de ciertos términos. Tanto los referidos al tema en cuestión como el tipo de texto elegido.

c) elaboración de la forma del texto. Se propondrán varios de los que se eligirá uno. Aquí cabe realizar preguntas de comprensión a ver si el texto se ha entendido.

d) situaciones de producción oral de los niños. Éstas servirán para obtener información y evaluar los aprendizajes obteniendo el mayor número de grabaciones por parte de los niños.

La evaluación se hará posteriormente tomando para ello indicadores como qué tipo de estructuras morfosintácticas están presentes, qué léxico, qué usos y qué errores se han cometido. Para ello es necesario e imprescindible la grabación.

A la vista de lo expuesto y siguiendo con lo que se hace con la lengua oral tenemos a Dannequin (1989), que nos habla de "situaciones preparadas" para trabajar la conversación en las aulas, situaciones en donde el conocimiento cotidiano de los niños/as ha de ser la base de aprendizaje en situaciones motivantes, sin olvidar que no debemos estereotipar las frases que enseñamos. Cada contexto geográfico cuyo idioma sea el mismo tiene distintas maneras de expresar la realidad.

Artigal (1990), siguiendo con los planteamientos anteriores, dice que la lengua es adquirida a través de su propio uso. Cuando aún no se conoce, su adquisición es a través de un proceso interactivo que se desarrolla junto con los interlocutores que se tenga. Para ello, él habla de las "claves" imprescindibles para el aprendizaje de una segunda lengua. Así, tenemos historias motivantes pero a la vez significativas, dentro de lo que se denominan territorios compartidos. Estamos haciendo referencia a un conjunto de cuentos ritualizados, repetibles y activamente vividos por el profesorado y todo el alumnado de la clase. Estos cuentos van a permitir compartir un conjunto de conocimientos sobre lo que se propondrá "hacer y decir" y de procedimientos para hacer avanzar este "hacer y decir" que convertirán en significativas y eficaces los primeros usos de la lengua aún en proceso de aprendizaje. Estos cuentos funcionan como primeros territorios compartidos en la nueva lengua que resulta fácilmente reconocible, es decir, como contexto cuya estructura puede considerarse ya dada para todos los participantes en el mismo instante de ser propuesta.

Así, Artigal (1990) concluye diciendo que es indispensable que los alumnos comprendan siempre aquellos textos (orales) que les son ofrecidos, a la vez que las expresiones que les proponamos usar sean siempre eficazmente realizables y tengan para ellos sentido. A esta edad (3-6 años) hace falta un contexto donde situar los usos de la nueva lengua, un territorio compartido que convierta en prácticamente posibles los primeros actos de comprensión y expresión vehiculados a través de un código aún desconocido.

Taeschner (1989) concluye que el único modo de aprender a hablar una lengua es usándola en un contexto. Wells (1985) ha propuesto que esta forma de trabajar aboga por un modelo de enseñanza-aprendizaje significativo. En la medida que el alumno accede a nuevos niveles de la lengua es precisamente porque puede partir de esquemas de conocimiento y actuación que ya conoce, porque puede reconocer en aquello que se le propone "algo" que ya sabe. Se trata de empezar allí donde el alumno se encuentra.

Los planteamientos hasta ahora expuestos en los que se esbozan posibles formas de abordar el trabajo de la lengua oral van en la línea o en el planteamiento novedoso del Diseño Curricular Base (DCB). Así Casanova (1990) destaca el nuevo tratamiento que se le hace al área de lengua y literatura:

- importancia de la comunicación oral en todas las etapas educativas,
- respeto a la diversidad lingüística,
- enfoque eminentemente comunicativo y funcional,
- eliminación de bloques diferenciados de vocabulario y técnicas de estudio que se incorporan al resto de los bloques,
- contextualización del aprendizaje de la lengua y la literatura, y

- aumento considerable de trabajo que parte preferentemente de lo oral.

Todo ello toma relevancia sobre todo en lo que es la enseñanza obligatoria, una enseñanza en la que las teorías estructuralista y de corte innatista (Chomsky) han tenido el protagonismo en la enseñanza de la lengua.

En lo que concierne a la educación infantil, lo más relevante es que el objetivo no es enseñar a leer, sino preparar al niño para este aprendizaje. Se insiste en el trabajo de la lengua oral como parte importante del lenguaje como proceso comunicativo, necesario para vivir en sociedad. Se habla de las habilidades de escuchar, hablar, comprender y expresarse. Pautas, premisas, objetivos para esta etapa. Para todo ello se hace referencia a materiales como pueden ser los cuentos, relatos, canciones, instrucciones, diálogos, grabaciones de textos literarios de tradición oral, entre otros.

En definitiva, como dice el DCB, es preciso partir de los usos que el alumnado ya domina cuando inicia la escolaridad para propiciar otros empleos, en diferentes situaciones y con distintas situaciones comunicativas. Adentrándonos en el segundo ciclo de la Educación Infantil, es necesario profundizar en el desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión oral, enseñando esto en todos los contextos posibles que tengamos a nuestro alcance.

Situándonos ahora en la perspectiva investigadora, resulta obvio que cualquier estudio que se pretenda diseñar para ampliar nuestros conocimientos referentes a la didáctica de la lengua oral pasa necesariamente por la observación de este dominio en contextos de interacción comunicativa que se generan en el contexto del aula. Por ello, hemos seleccionado en el aula aquellas situaciones o segmentos de actividad donde el lenguaje es el principal protagonista en el escenario de clase. Justamente en estos contextos de interacción podremos analizar qué hace el profesor en el aula para que los niños puedan comprender el lenguaje, aprender una sintaxis, una fonología, usos del lenguaje, etc.

## CAPÍTULO 3

### LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

### 3.1. Las teorías implícitas mediadoras entre la reflexión y la acción en la enseñanza

Tanto el estudio de las teorías implícitas como de las prácticas en la enseñanza se ha venido desarrollando en el contexto del paradigma del pensamiento del profesor. A este paradigma le preocupa, sobre todo, cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesorado durante su actividad profesional. No busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos que estudia. No predice sucesos futuros, sino que constituye una guía para la comprensión de situaciones y contextos particulares (Clark y Yinger, 1980). El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su profesión, y, por consiguiente, su pensamiento servirá de guía y orientará su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983).

Los procesos de pensamiento del profesorado no se producen en vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico (i.e., teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (i.e., recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas).

Es a partir de 1974 desde que se celebrara la Conferencia del National Institute of Education donde este modelo ha recobrado importancia para dar respuesta a los dilemas planteados en relación a la formación, actuación y perfeccionamiento del docente (Marrero, 1988). En el estudio del pensamiento del profesor han confluído

diversos enfoques: psicológicos, sociológicos y curriculares (Eggeston, 1979; Olson, 1981).

El enfoque psicológico se ha centrado en la descripción de los pensamientos, su estructura y relación con las acciones del aula y su idea es la de mejorar nuestra comprensión de los procesos de enseñanza y sus efectos sobre el aprendizaje. Conciben la enseñanza dividida en dos fases: preactiva en donde se dan diferentes tipos de actividad cognitiva, e interactiva donde se toman decisiones interactivas (Jackson, 1975).

El enfoque sociológico centra su interés en el contexto desde donde se ha procurado indagar un poco más acerca de cómo las prácticas del profesorado están determinadas por condicionantes institucionales y sociales (Erickson, 1982; Hammersley, 1979).

El enfoque curricular intenta describir cómo los profesores interpretan y llevan a la práctica proyectos curriculares. Pretenden explicar y comprender los fenómenos curriculares tal y como ocurren en la práctica y averiguar cómo el profesorado se enfrenta a los dilemas que plantean los proyectos de cambio y cómo los adaptan a su práctica de enseñanza (González, 1985; Escudero, 1986).

Estos enfoques anteriormente expuestos intentan incrementar nuestro conocimiento de la vida mental del profesorado con el fin de: a) explicar porqué actúan;



## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

b) mejorar la práctica de enseñanza; c) comprender la complejidad de la enseñanza, y d) recuperar la función del profesorado como profesional reflexivo (Clark, 1985).

Todos estos enfoques comparten un denominador común, la visión constructivista del profesorado. Estamos buscando la estructura profunda que da significado a la práctica de enseñar, explorar las relaciones entre pensamiento y acción en el contexto de la escuela y del aula (Marrero, 1988). Utilizar la nomenclatura "pensamiento del profesor" nos remite a pensar en la relación existente entre contexto, procesos y acciones. El contexto hace referencia a las características físicas como es el entorno y las limitaciones impuestas por el marco curricular y recursos en el que tiene lugar el pensamiento del profesor, donde se toman decisiones y se vislumbran sus teorías y creencias. Y, la acción que se desarrolla en el aula, en interacción con el alumnado. Con todo lo dicho hasta ahora podemos definir las teorías implícitas como representaciones individuales basadas en experiencias personales. Una experiencia personal que se forja en relación directa con el contexto socio-cultural en el que estamos inmersos.

Hablar del pensamiento de los docentes hace que citemos el planteamiento que defienden Peterson, Marx y Clark (1978) en donde plantean que durante la interacción en el aula el pensamiento difiere de forma cualitativa del pensamiento que se produce antes y después de la interacción. Esta hipótesis siguió corroborándose en la medida en que se han constatado diferencias de pensamiento de los docentes durante la enseñanza interactiva, y cuando no interactúan con los alumnos. Asimismo, no se llegó

a asumir la distinción tácita entre pensamiento preactivo y pensamiento postactivo.

Así Jackson (1975) en sus primeros escritos con respecto al pensamiento de los docentes diferenciaba otras categorías: a) la planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos); b) sus pensamientos y decisiones interactivas; y c) sus teorías y creencias.

Centrándonos en las teorías y creencias sabemos que los docentes pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella.

Las acciones que llevan a cabo el profesorado tienen su origen en los procesos de pensamiento que a su vez éste se ve afectado por las acciones. Munby (1982) define este proceso como el contexto psicológico en el que planifican y toman decisiones. Llegar a estos razonamientos nos lleva a pensar que investigar bajo el rótulo de teorías implícitas es buscar o convertir en explícito la "forma" en que el profesorado percibe y procesa la información.

A partir de aquí surgen investigaciones que buscan dar explicaciones a temas diferentes en relación a la enseñanza. Así tenemos a Duffy (1977) que estudió las concepciones sobre la lectura, Janesick (1978) y Murby (1984) sobre las concepciones del rol de los docentes,...

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

Todos los trabajos han aportado datos muy significativos que han hecho replantearse sobre todo la forma de llevar a cabo cambios, modificaciones, reformas en los planes de estudio, tanto en el ámbito aplicado como en el conceptual.

A la vista de los hallazgos obtenidos ellos nos lleva a retomar y aceptar la definición realizada por el National Institute of Education (1975). En ella se define al docente como "un profesional reflexivo". El docente comienza a formarse durante los cursos de formación (y a veces antes) y sigue desarrollándose y modificándose con la experiencia profesional. Este se va convirtiendo en profesional cuando ha comenzado a formular explícitamente sus teorías y creencias implícitas sobre el alumnado, el plan de estudios, la asignatura y el papel del docente. Se ha convertido en instigador de su propia enseñanza.

Hablar de concepciones que sostienen las personas sobre determinados aspectos de la realidad componen una entidad representacional que configuran lo que llamamos Teoría Implícita (Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1993). Buscamos comprender cómo cada persona de forma individual procesa la información social. Podemos decir que el conocimiento social se construye a través de la transmisión de las teorías culturales al hombre de la calle. Las teorías implícitas son representaciones individuales construídas sobre la base de experiencias adquiridas, principalmente en entornos sociales (Rodrigo, 1993). Uno de los aspectos claros de esta construcción es que el conocimiento se construye mediante procesos de aprendizaje espontáneo. Las percepciones que tienen las personas sobre la realidad no sólo es aprendida a través

de lo que llamamos escolarización formal, sino mediante actividades o prácticas culturales que se desarrollan en interacción social (Bruner, 1983).

Lo que llamamos prácticas se caracteriza por: a) estar definidas socioculturalmente; b) suponen acciones dirigidas a metas, y c) aplican sistemas de conocimiento y una determinada tecnología transmitidos socialmente. En el transcurso de estas actividades o prácticas que se realizan en marcos de interacción social, las personas van construyendo su conocimiento a través de experiencias emocionales puras hasta elaboraciones más o menos argumentadas y reflexionadas sobre los fenómenos (Rodrigo, 1993).

Las teorías implícitas se entenderán como un modelo representacional sobre las teorías intuitivas que considera las representaciones de conocimientos organizados y no como un conjunto de ideas aisladas. Por todo ello, se dice que las personas de un determinado grupo social tendrán experiencias similares, ya que estas se adquieren en contacto con la práctica y en interacción social propiciado por el grupo. A partir de este campo experiencial, que es personal pero generado por el medio socio-cultural, las personas crean su conocimiento. El contenido de las teorías está socialmente normativizado y de ahí el carácter convencional de su representación (Rodrigo, 1993).

Las personas no tienen teorías almacenadas, sino sistemas de experiencias de dominio a partir de los cuales sintetizan una determinada teoría para diferentes propósitos en determinados momentos. Esto nos plantea la necesidad de diferenciar

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

entre dos niveles funcionales de representación: el nivel de **conocimiento** y el nivel de **creencia**. Una teoría opera a nivel de conocimiento cuando la persona utiliza la teoría de forma declarativa para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría. En el nivel de creencias las personas utilizan la teoría de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, así como planificar la conducta. La distinción entre ambos niveles se establece en función de que la demanda tenga una orientación teórica o bien pragmática (Rodrigo, 1993).

Por todo ello, podemos pensar y corroborar como en algunos estudios que citaremos a continuación (y en éste) que pueden haber diferencias entre lo que se piensa (estudio representacional-atribucional) y lo que se hace (la práctica en las aulas). Todo ello nos lleva a ver la integración entre cognición y cultura que habita en las teorías implícitas.

A la vista de lo que es el paradigma del pensamiento del profesor, lo que son las teorías implícitas, nos queda esbozar qué puede significar en las prácticas de enseñanza las teorías implícitas. Dentro del lugar de ubicación (el aula) en donde se desarrolla la enseñanza y con los agentes a quien va dirigido los aprendizajes (los alumnos) nos encontramos con el docente. El docente es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento (Marrero, 1993). Así, Gimeno Sacristán (1988)

corroborar lo anterior y añade que los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, siendo éste un factor necesario para comprender mejor porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden y en las actitudes hacia lo aprendido.

El profesor es un filtro entre la cultura y los alumnos. Es por ello por lo que todos los agentes que se relacionan con la enseñanza están imbricados en las decisiones que toma el profesorado en la praxis. Así tenemos como los problemas relacionados con la enseñanza en general, los contenidos del currículum, las actitudes a enseñar, el cómo concebimos el conocimiento, qué lugar le concedemos a la experiencia del que aprende,... se encuentran entrelazados en el momento en que el profesor toma decisiones en la praxis del aula.

Por ello, el estudio de las teorías implícitas del profesorado pretende explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente del currículum, lo que piensan los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos, los procesos propuestos por el currículum y las condiciones de su trabajo. Todo esto lleva al profesor a interpretar, decidir y actuar en la práctica, es decir, a seleccionar libros de textos, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza,... (Marrero, 1993).

Podemos decir que las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

y transmitidos a través de la formación y en la práctica (Marrero, 1993).

Existen planteamientos que apoyan la idea de que el conocimiento del profesor es de naturaleza técnica (profesor eficaz) o eminentemente práctica (conocimiento práctico-profesional) pero también se sugiere que el conocimiento del profesor es experiencial (Schon, 1983).

Por ello, intentamos descubrir qué tipo de representación tiene el conocimiento del profesorado. Es decir, cuál es el influjo de la cultura en la configuración del conocimiento de los profesores, cuál es la estructura interna de estas representaciones y qué relación guarda con las prácticas pedagógicas (Marrero, 1993).

El poder abordar estos estudios entendiendo la importancia que guarda la interacción de lo social y lo individual con la cognición del profesor nos lleva a poder entender mejor el conocimiento del profesor. De esta manera estamos optando por un modelo de trabajo socio-constructivista.

### **3.2. Estudios sobre el pensamiento del profesorado y la enseñanza de la lengua**

Suele ser un hecho la constatación de que los profesores suelen estar inmersos en una dinámica de trabajo que les exige respuestas rápidas a las continuas demandas que plantean los escolares en el contexto del aula, y apenas tienen tiempo para pensar en cuestiones tan sutiles como las teorías que subyacen a sus prácticas, confiriéndoles

a aquellas un carácter vago y disperso. En consecuencia, no se plantean la posible relación que puedan tener con su trabajo (Gove, 1983). Las innovaciones en mayor o menor medida son muchas veces seguidas por los profesores quienes parecen destinar sus esfuerzos a la preparación de los materiales. Entienden que tales cambios implican la transformación, en muchos casos, de las características físicas de la clase o la adopción de métodos de trabajo nuevos y atractivos para los alumnos. Si bien de estas prácticas se desprenden importantes beneficios, sin embargo, para optimizar el aprendizaje será imprescindible que su resultado sea el producto de los análisis y reflexiones que el educador hace de su clase y de sus concepciones sobre la enseñanza.

En este sentido, el estudio de las teorías implícitas es un tema que va a tener notables repercusiones en el ámbito de la escuela por dos razones fundamentales. La primera está referida a la relación que guardan con las prácticas y conductas en clase, y la segunda, por su incidencia en los resultados del aprendizaje así como su influencia en la propia visión del escolar hacia la materia.

El área del lenguaje viene a representar una de las áreas del curriculum escolar que los profesores consideran de especial importancia. Así, por ejemplo, puede servir de ilustración el estudio de Johnson-Fedoruk (1991) quien encontró que cuando los profesores han de emitir un juicio acerca de qué niños podrían experimentar dificultades escolares futuras, entre las características atribuidas por los profesores para aquellos niños con mayor riesgo de fracaso escolar figuraba el lenguaje.



## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

Asimismo, el trabajo de Muth (1993) pone de relieve el papel que puede desempeñar este aprendizaje en el aprendizaje de otras áreas curriculares, al estudiar las teorías implícitas que los profesores tienen acerca del rol que juega el lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas.

En este sentido, son muchos los estudios que se han centrado en el estudio de las teorías implícitas y de su relación con las prácticas en la enseñanza en distintas áreas curriculares. En nuestro caso, trataremos de describir a continuación aquellos estudios que se han centrado en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria en el área curricular que ha sido objeto de estudio en esta Tesis, esto es, el área del Lenguaje.

En primer lugar, nos encontramos que en este contexto evolutivo existe un especial interés por estudiar las relaciones entre teorías implícitas y la práctica en la enseñanza considerando el aprendizaje en general, sin estar circunscrito a áreas curriculares específicas. Así, por ejemplo, Bell (1991) trató de estudiar las teorías operacionales de seis profesores de educación infantil en una guardería y aulas de preescolar en Nueva Zelanda. Las creencias y prácticas de los profesores fueron exploradas desde el punto de vista de los niños y profesores. La observación de cuatro niños en cada uno de los contextos fue seguida por una serie de entrevistas. Aunque los profesores parecieron tener muchas creencias comunes, hubo diferencias individuales, más en lo que fue hecho que en lo que fue dicho. Tales hallazgos llevan al autor a concluir que la práctica es más efectiva cuando los profesores son capaces de

hacer sus creencias explícitas.

En esta misma línea, Hyson (1991) examinó la relación entre creencias y prácticas de los profesores acerca de la educación infantil. Se discuten instrumentos de observación para la identificación de programas académicos formales. Los programas cuyo personal exponía creencias basadas o centradas en el profesor, se daba un mayor énfasis al aprendizaje académico formal, mientras que en aquellos programas donde las creencias del personal estaban más centradas en el niño, predominaba más las actividades de aprendizaje basadas en el juego.

Más recientemente, Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, et al (1993), mediante un cuestionario que incluía una escala de creencias y otra sobre actividades instruccionales se midieron las creencias y prácticas de los profesores en relación a lo que sería una educación adaptada a las posibilidades evolutivas de los alumnos. El cuestionario fue aplicado a 204 profesores, y algunos factores fueron identificados. Los profesores en 20 aulas fueron observados. Se encontraron relaciones entre las puntuaciones sobre algunos factores y el uso por parte de los profesores de actividades instruccionales apropiadas o inapropiadas según las posibilidades evolutivas de los alumnos.

Si bien estos estudios revisados, lejos de considerar un área curricular específica, se centran en contextos evolutivos similares a los que hemos analizado en la presente Tesis, observamos que el énfasis recae fundamentalmente en el estudio de

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

concepciones más generales acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el interés por el estudio de las teorías implícitas y su relación con la práctica en el área del Lenguaje en Educación Infantil se pone de manifiesto en una serie de investigaciones. En este sentido, tales estudios los podríamos clasificar según hayan estado centrados en analizar si hay o no relación entre lo que piensan los profesores y lo que hacen en el aula (Feng y Etheridge, 1993; Kinzer y Carrick, 1986; Richardson y col, 1991; Rupley y Logan, 1985), si las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la lengua influyen sobre las concepciones de los escolares (Wing, 1989); luego, estarían aquellos estudios más orientados a modificar las teorías implícitas mediante intervención en la prácticas de enseñanza (Levin, 1992; Mahurt, 1993; Mangano y Allen, 1986; Smith, 1992; Valdez, 1991); y, finalmente, los estudios que han tratado de identificar una variedad de factores o variables predictoras que podrían explicar las diferencias existentes entre los profesores en cuanto a sus teorías implícitas (Bawden, Buike y Duffy, 1979; Gove, 1981; Richards, Gipe y Thompson, 1987).

### **3.2.1. Creencias y prácticas en la enseñanza de la lengua**

En cuanto a la relación entre creencias y prácticas en la enseñanza se pueden distinguir dos puntos de vista. En primer lugar, están aquellos que opinan que los profesores actúan según sus teorías implícitas al considerar como enseñan. Otros autores, sin embargo, entienden que resulta muy difícil categorizar los sistemas de creencias del profesor y esta misma circunstancia impide que las creencias puedan ser claramente relacionadas con las conductas en clase (v.g., Duffy, 1982). En este

sentido, las relaciones entre teorías implícitas y prácticas en la enseñanza no serían tan transparentes cuando descendemos a materias o áreas curriculares específicas, algo que no se constata de forma consistente si contemplamos los resultados de estudios que comentamos a continuación.

Este mismo autor llevó a cabo un estudio sobre la relación entre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza de la lectura para compararlas con las conductas en clase (Duffy, 1979). Por un lado, demostraba la inexistencia de verdaderos tipos puros de concepciones acerca de la lectura, lo que implica la existencia de creencias más complejas y eclécticas entre los docentes. Y, por otro lado, la segunda parte del estudio incluía observaciones mientras los profesores enseñaban a leer en sus propias aulas. Encontró que sólo en un porcentaje muy bajo de casos las prácticas en la enseñanza reflejaban las creencias, lo que pone en evidencia la existencia de una relación más bien flexible y compleja entre las creencias de los profesores y las conductas desarrolladas en el aula. Estas discrepancias observadas podrían explicarse, a juicio del autor, por la existencia o no de recursos, tiempo disponible, hábitos y capacidad de los alumnos,... factores todos ellos que podrían interponerse entre la teoría y la acción.

Rupley y Logan (1985) estudiaron también la influencia de las creencias de los profesores sobre el aprendizaje de la lectura y las prácticas llevadas a cabo en el contexto del aula. Concretamente, pretendían comprobar si las concepciones de los profesores estaban asociadas al empleo de estrategias basadas en la formulación de

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

preguntas y de implicación que han sido identificadas como efectivas en la literatura revisada sobre efectividad del profesor en la enseñanza. Ejemplos de enseñanza efectiva serían mantener a los escolares en la tarea, monitorizar su ejecución y asignar tiempo suficiente para la instrucción. El resultado más sorprendente fué que en ninguno de los dos grupos analizados, los que sostenían teorías centradas en el sujeto y los que estaban centrados en el contenido, se encontró relación alguna entre las creencias y las estrategias instruccionales analizadas.

Posteriormente, Kinzer y Carrick (1986) analizaron en qué medida las creencias de los profesores influía sobre posibles elecciones instruccionales. Los resultados demostraron que los profesores exhibían patrones más consistentes de elección de estrategias con sus teorías sobre como adquieren los escolares la destreza lectora, más que sobre cómo la enseñanza de la lectura tiene lugar. Las declaraciones verbales relacionadas sobre cómo se adquiere la habilidad de leer son aquellas que relacionan aspectos teóricos del proceso de lectura, mientras que las declaraciones verbales sobre cómo la lectura se aprende se aplica a aspectos más prácticos de la instrucción.

Sin embargo, y a diferencia de los estudios hasta ahora analizados, nos encontramos con estudios como el realizado por Richardson y col (1991) donde se obtienen resultados más consistentes. Concretamente, estos autores al estudiar las creencias de 39 profesores pertenecientes a 6 escuelas de Educación Primaria acerca de la comprensión del lenguaje escrito y las prácticas llevadas a cabo en el aula,

encontraron una correspondencia entre las creencias y las prácticas.

Por último, Feng y Etheridge (1993) llevaron a cabo un estudio descriptivo usando metodología basada en encuestas para explorar las orientaciones teóricas de los profesores de primer grado hacia la enseñanza de la lengua escrita. También llevaron a cabo observaciones estructuradas en el contexto del aula para describir las prácticas instruccionales. La muestra seleccionada fue de 259 sujetos de los 428 profesores de primer grado (61%) en 94 escuelas de Educación Primaria que contestaron las encuestas. Una muestra estratificada de 15 profesores, 5 de cada orientación (fónico, habilidades específicas, y basado en la experiencia del lenguaje) fueron seleccionados aleatoriamente para las observaciones en el aula y las entrevistas. Los resultados demostraron que: 1) la mayoría de los profesores (219, o 84.59%) sostenían una orientación teórica basada en las habilidades específicas; 2) que un 60% de los profesores observados enseñaban de una manera consistente con su orientación teórica; 3) 73% de los profesores observados usaban estrategias reflejadas en las cartillas de enseñanza; 4) todos los profesores usaban una variedad de estrategias instruccionales para enseñar la lengua escrita; 5) todos los profesores consistentemente identificaban sus propias experiencias en el aula como la única influencia más importante en lo que ellos creían acerca de la lengua escrita y su instrucción; y 6) no hubo diferencias significativas en las actitudes hacia la lectura de los estudiantes con respecto a la orientación teórica de los profesores. Los hallazgos de este trabajo sugieren que la provisión de estrategias prácticas sin teoría puede conducir a una mala implementación o no implementación del todo, a menos que las

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

creencias de los profesores sean congruentes con las asunciones teóricas de la práctica.

### **3.2.2. Creencias del profesorado y concepciones de los escolares**

Otros estudios van a dar cuenta de la posible influencia de las teorías implícitas al incidir éstas probablemente no sólo en el rendimiento como se ha evidenciado en otras áreas diferentes al lenguaje, sino en el cambio en las estructuras cognitivas del escolar. Este influjo podría obedecer a la comunicación permanente más o menos explícita de estas creencias del profesor para con el escolar que tendría lugar en el aula. Esta transmisión podría determinar la motivación y actitudes del escolar hacia la materia, y, vendrían a conformar una dinámica de trabajo donde las creencias serían compartidas mutuamente tanto por profesores como por alumnos y el esfuerzo de uno y otros estaría encaminado a la consecución de los objetivos de aprendizaje.

En este sentido, existe evidencia sobre semejanzas entre escolares y profesores en cuanto a la representación del contenido de la materia objeto de aprendizaje. Wing (1989) llevó a cabo un estudio en dos centros escolares que diferían en cuanto a la instrucción sobre la lengua escrita. Profesores de estos dos programas de preescolar fueron entrevistados respecto a sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Los niños de cada programa fueron también entrevistados respecto a sus concepciones sobre la lectura y escritura. En uno de los colegios predominaba una orientación basada en el dominio de habilidades específicas

centradas en el texto, y en el otro colegio una orientación holística de carácter más constructivista centrada en el sujeto. Se encontró una relación entre las orientaciones de los programas de preescolar hacia la enseñanza de la lectura y escritura y las ideas de los niños acerca de la lectura y escritura. Los niños que habían recibido una enseñanza basada en el dominio de habilidades específicas, concebían la lectura y escritura como actividades basadas en descifrar letras y formar letras y palabras. En cambio, los niños que habían recibido una orientación más constructivista entendían la actividad de leer ligada a las historias que se pueden encontrar en los textos, y la escritura como una actividad que servía para elaborar historias. En definitiva, este estudio aporta evidencia sobre la influencia que ejercen las creencias y las prácticas en la enseñanza a la hora de que los niños conceptualicen la lectura como una tarea de "pronunciar palabras" o entendida como "mirar libros", y la escritura como "copiar letras" o como "escribir una historia".

### **3.2.3. Diferencias individuales en teorías implícitas y variables predictoras**

Finalmente, en cuanto a los estudios que han tratado de identificar variables predictoras de las diferencias individuales en las teorías implícitas entre profesores en torno al área del Lenguaje, Richards, Gipe y Thompson (1987) sobre una muestra de 225 profesores de Educación Primaria analizaron un total de 14 variables predictoras respecto a tres enfoques diferentes de abordar la enseñanza de la lengua escrita: gafo-



## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

fónico, habilidades específicas y enfoque basado en la experiencia del lenguaje. Los resultados demostraron que diferentes clases de experiencias pueden producir diferencias en las orientaciones teóricas de los profesores. Los profesores con experiencias educativas más diversas y entrenamiento tienden a favorecer el método basado en la experiencia del lenguaje. Mientras que el enfoque basado en las habilidades específicas no fue bien predicho por las variables predictores del estudio.

Asimismo, se ha constatado una marcada preferencia entre los profesores hacia el empleo de métodos más estructurados en oposición a los menos estructurados con los alumnos más pequeños y menos capaces (Bawden, Buike y Duffy, 1979; Gove, 1981). Y que las diferentes realidades sociales, psicológicas y ambientales de las escuelas facilitan o limitan la implementación de las creencias de los profesores (Mitchell, Konopak y Readence, 1991).

### **3.2.4. Intervención sobre las teorías implícitas y las prácticas de enseñanza**

Luego, estarían aquellos estudios en los que se evalúan los efectos que conlleva intervenir directamente sobre los profesores ayudándoles a descubrir cómo sus creencias o teorías implícitas influyen sobre la instrucción llevada a cabo en sus aulas. Así, por ejemplo, el estudio realizado por Mangano y Allen (1986) consistió en evaluar en una muestra de 8 profesores de Educación Primaria los efectos de participar en un seminario sobre la metodología basada en la experiencia del lenguaje

sobre las creencias de los profesores y creencias de los escolares y sobre la interacción en el aula durante la instrucción de la escritura. Datos de cuestionarios orales y escritos, observaciones de la interacción en el aula, y entrevistas con los profesores indicaron que los profesores ven el aprendizaje del lenguaje escrito desde una perspectiva basada en la experiencia del lenguaje, sin embargo, los escolares compartían más una orientación basada en las habilidades.

En una línea similar al trabajo anterior, Valdez (1991) examinó en un estudio de un año de duración las creencias y prácticas de una profesora de Educación Infantil pero con respecto a la disciplina en el aula durante la instrucción basada en la experiencia del lenguaje. Se trataba de comprobar si sus creencias respecto a la disciplina en el aula eran coincidentes con aquellas que habían sido ya revisadas en la literatura sobre la educación infantil, y, también, si aquellas se igualaban a sus prácticas. Del análisis de datos se concluyó que la profesora sostenía fuertes creencias acerca de la disciplina en el aula y fueron similares a aquellas discutidas en la literatura sobre educación infantil. Además, sus prácticas en la enseñanza parecieron ser similares a aquellas discutidas en la literatura sobre la disciplina en el aula (i.e., establecimiento y mantenimiento del orden a través del trabajo académico). Debido a esta discrepancia, la profesora sintió que su labor docente no era adecuada al darse cuenta de las diferencias existentes entre sus creencias sobre la disciplina en el aula y las prácticas llevadas a cabo. Con el tiempo, sin embargo, ella usó su nuevo conocimiento para llegar a emplear modos concretos de hacer sus creencias y trabajo práctico para ella y no en contra de ella.

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

Levin (1992) en un practicum diseñado para ayudar a los profesores a explorar enfoques instruccionales que difieren de sus creencias intrínsecas acerca de cómo abordar la enseñanza de la lengua escrita. En este sentido, se pretende dar a conocer el enfoque basado en la experiencia del lenguaje, en oposición a los enfoques tradicionales basados en el uso de cartillas o enfoques basados en el entrenamiento de habilidades específicas. El practicum incluía: 1) administración de encuestas pretest y posttest para evaluar las creencias de los profesores así como una evaluación de las prácticas de enseñanza en el aula; 2) desarrollo de un cuestionario pretest y posttest sobre terminología referente al enfoque basado en la experiencia del lenguaje; 3) estimular a los escolares a usar lecciones basadas en la literatura en sus clases; 4) creación de materiales hechos por el propio profesor; 5) introducción de aprendizaje cooperativo; 6) utilización de libros, historias dictadas,..; 7) observación de los escolares a través de trabajos de campo; 8) organización de algunas presentaciones orales como una manera de compartir ideas. El análisis de los datos reveló que los escolares usaban más estrategias holísticas en sus aulas y exhibían un mayor entusiasmo acerca del enfoque basado en la experiencia del lenguaje, demostrándose su efectividad. Los resultados post-encuesta indicaron que los profesores modificaron sus actitudes hacia el enfoque basado en la experiencia del lenguaje y fueron más receptivos a la hora de aceptar como los cambios que se habían introducido en las prácticas de enseñanza permitían mejor cubrir las necesidades de los escolares que se estaban iniciando en la adquisición de la lengua escrita.

También Smith (1992) en un estudio de campo examinó como los profesores que estaban trabajando desde una perspectiva basada en la experiencia del lenguaje manifestaban sus creencias. Un total de 4 profesores fueron observados y entrevistados durante el periodo de prácticas de enseñanza. Los resultados indican que cada uno de los profesores mantuvo su filosofía del método basado en la experiencia del lenguaje. Cinco categorías fueron identificadas las cuales venían a representar las creencias y prácticas de enseñanza de estos profesores: 1) prácticas actuales en la escuela; 2) conocimiento y aprendizaje; 3) curriculum; 4) concepto de profesor; 5) concepto de estudiante. Los hallazgos sugieren que las creencias de los profesores y las prácticas de enseñanza se igualaban muy estrechamente con las dimensiones señaladas por aquellos que apostaban por una enseñanza reflexiva y que los programas de formación de los profesores interesados en desarrollar la reflexión en los futuros profesores debe considerar la filosofía basada en la experiencia del lenguaje.

Por último, Mahurt (1993) llegaría a examinar el proceso de toma de decisiones que impulsó a un profesor a cambiar sus prácticas en la enseñanza de la lengua escrita y el proceso de cambio que tuvo lugar cuando adoptó nuevas prácticas. La profesora quien ha enseñado en primer grado durante 5 años en una escuela de Educación Primaria de forma voluntaria intentó introducir una enseñanza basada en la experiencia del lenguaje. Los datos fueron obtenidos a partir de observaciones en clase, planificación de las lecciones y trabajo de los escolares durante los dos últimos años, y entrevistas con los profesores y administradores. Resultados preliminares indicaron

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

que: 1) la profesora empezaba enseñando usando los principios aprendidos en sus cursos de colegio, incluyendo agrupar a los escolares según habilidades y uso de cartillas de enseñanza; 2) después de enseñar durante tres años, ella de forma voluntaria intentó enseñar usando métodos basados en la experiencia del lenguaje debido a que ella estaba insatisfecha con su enseñanza; 3) la incertidumbre de la profesora acerca de su proceso de cambio se deriva de las frustraciones encontradas mientras tomaba lugar el cambio y de los mensajes mixtos que ella recibió de los administradores; 4) durante el segundo año de cambio, la confianza de los profesores incrementó puesto que ella decidió dejar a los estudiantes ser más responsables, intentando involucrar más a los padres, y participar más en las reuniones con otros miembros de la escuela y 5) las creencias de la profesora iban por delante de sus prácticas en el aula, y poca evidencia observacional existía para mostrar que ello estuviera siendo un facilitador en el aula.

### **3.3. Influencia de las teorías implícitas en la práctica profesional del profesorado**

Hemos creído oportuno finalizar este capítulo haciendo referencia a las implicaciones que puede traer consigo el conocimiento de los profesores de los hallazgos de la investigación sobre las teorías implícitas y su relación con la práctica en la enseñanza. En general, los primeros estudios que se realizaron para averiguar el nivel de conocimientos y prácticas centradas en una perspectiva basada en la experiencia del lenguaje, demostraron que los profesores tenían un desconocimiento de este enfoque (Robinson, Goodacre y Mackenna, 1978). Más recientemente, como

han sugerido Zeuli y Tiezzi (1993) en los últimos 20 años se ha registrado un volumen amplio de investigación sobre la enseñanza. En este sentido, tanto los investigadores como profesores han debatido los hallazgos de tales investigaciones y los modos en que la investigación puede influir en la práctica. La controversia continúa acerca de la clase y grado de influencia en que la investigación puede tener sobre los profesores y su formación. Una de las razones puede encontrarse en que los profesores se muestran reacios a cambiar sus creencias, y una posible explicación a esto podemos encontrarla en la percepción que los profesores tienen con respecto a estas ideas novedosas, donde muchas veces se considera una incursión el intento de modificar opiniones y prácticas educativas. También, es posible hallar otra explicación y es que las prácticas y creencias educativas están muy arraigadas en el profesor porque están fundamentadas en el sentido común y ello ha supuesto una razón importante para continuar con ellas. En este sentido, parece constatarse en el profesorado una cierta oposición entre el sentido común y los avances científicos. El trabajo reciente de Zeuli y Tiezzi (1993) ha tratado precisamente de analizar lo que los profesores creen acerca de la influencia de la investigación. Dos grupos de profesores con experiencias previas sustantivamente diferentes con la investigación fueron entrevistados respecto a sus creencias acerca de la influencia de la investigación sobre su enseñanza. Tres viñetas, basadas sobre una revisión de la literatura actualizada sobre los puntos de vista de los profesores acerca de la investigación, fueron construidas para elicitación de las creencias de los profesores. Un análisis de las respuestas de los profesores muestra los conflictos que los profesores experimentan cuando piensan acerca de la influencia de la investigación. Además, el análisis indica que los progresos de los profesores a través

## II. Lenguaje, pensamiento y enseñanza

de los programas graduados en educación típicamente no amplían su visión de como la investigación puede influir sobre ellos. Es además crítico que los investigadores y formadores de profesores deban crear contextos educativos en los cuales los profesores puedan adquirir más amplios puntos de vista.

En definitiva, el cambio en las creencias y las prácticas educativas se producirá muy lentamente y como fruto de procesos lentos de difusión cultural, a través de encuentros sociales con colegas y profesionales con credibilidad (Clifford, 1973). En cualquier caso parece decisivo la creación de un espacio común para que pueda tener lugar la comunicación entre investigadores y profesores. Sólo a partir de aquí será posible formar al profesorado en cuanto a los conocimientos teóricos en las distintas áreas curriculares para que sus prácticas se tornen más eficaces. Desde una perspectiva crítica de la enseñanza se considera que los profesores no deben ser meros administradores de métodos, sino agentes de cambio en los contextos educativos quienes haciéndose eco de la realidad pueden aportar soluciones racionales. Para investigadores como Elliot (1990) el conocimiento científico y cultural acerca de la profesión es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores no para sustituirla.

**III. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y LA ENSEÑANZA**

**DEL LENGUAJE ORAL**



#### 4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO

El principal objetivo que persigue esta investigación es estudiar las teorías implícitas y su relación con las prácticas de enseñanza del lenguaje oral. Ha habido siempre bastante discusión sobre cómo los niños adquieren el lenguaje oral y de cómo abordar su enseñanza. Ello queda reflejado en el amplio abanico de marcos explicativos que han sido propuestos y que hemos revisado en torno al estudio sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje. Es preciso tomar en consideración las distintas teorías existentes acerca de cómo los niños adquieren el lenguaje, ya que, al pretender estudiar las teorías y prácticas de enseñanza de los profesores en torno a esta temática, es obvio considerar que en los profesores subyacen también teorías sobre el desarrollo del lenguaje.

Asimismo, la discusión acerca del lenguaje oral también se extiende respecto a cómo ha de abordarse su enseñanza. En este sentido, muchas de las aportaciones y sugerencias que han sido ofrecidas dentro del campo específico de la didáctica de la lengua han sugerido modos y formas de actuación en el dominio del lenguaje oral. De esta revisión, hemos de sacar las siguientes implicaciones para nuestro estudio.

Por un lado, cualquier estudio que se pretenda diseñar para ampliar nuestros conocimientos referentes a la didáctica de la lengua oral, pasa necesariamente por la observación de este dominio en contextos de interacción comunicativa que se generan en el contexto del aula. Esto es lo que hemos pretendido cuando hemos querido estudiar las prácticas de enseñanza, al seleccionar en el aula aquellas situaciones o segmentos de actividad donde el lenguaje es el principal protagonista en el escenario

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

de clase, ya que es justamente en estos contextos de interacción donde podremos analizar qué hace el profesor en el aula para que los niños puedan comprender el lenguaje, aprender una sintaxis, una fonología, y los usos del mismo.

Por otro lado, hemos de reconocer que los planteamientos que se han venido generando en torno a esta temática se centran casi exclusivamente en la práctica lo que lleva a considerar a los profesores como meros receptores y transmisores de información. Dentro del paradigma del pensamiento del profesor, se concibe al profesor como participante activo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus creencias, pensamientos, previsiones,... influyendo en su conducta constantemente. Desde esta última perspectiva, se considera que el pensamiento de los profesores se organiza alrededor de esquemas de conocimientos que abarcan tanto las creencias como los procedimientos para la planificación, diseño, y evaluación de la enseñanza. A la hora de planificar su trabajo, en el profesor influyen factores internos y externos. Dentro de los internos, las creencias y los valores representan un factor importante que puede condicionar conocimientos, actitudes y conductas de los alumnos.

La línea investigadora más reciente no sólo se limita a describir las creencias que tienen los profesores sobre determinados procesos pedagógicos, sino que tratan de relacionar las teorías implícitas con las prácticas de enseñanza. Las creencias y los constructos educativos "filtran" de alguna manera las innovaciones curriculares que se quieren introducir (Escudero y González, 1985) siendo interpretadas las mismas según las creencias de cada uno.

Todo ello, viene a justificar, a nuestro juicio, la necesidad de estudiar tanto las teorías implícitas como las prácticas en la enseñanza del lenguaje oral. Nos interesa fundamentalmente conocer lo que los profesores piensan respecto al aprendizaje del lenguaje oral y lo que hacen en el contexto del aula respecto a este dominio. Las prácticas de enseñanza que los profesores llevan a cabo en el contexto del aula probablemente están mediatizadas por las propias teorías implícitas que estos sostienen respecto a cómo se adquiere el lenguaje oral y su forma de enseñanza.

En síntesis, los objetivos que nos hemos trazado en la presente investigación se refieren a:

1) Conocer si existen concepciones epistemológicas diferentes sobre cómo se adquiere el lenguaje oral.

2) Conocer qué teorías implícitas se atribuye el profesorado de Educación Infantil sobre la adquisición del lenguaje oral.

3) Conocer la relación entre las prácticas de enseñanza del lenguaje oral del profesorado y sus creencias acerca de la adquisición del lenguaje oral.

Para ello, se han diseñado tres estudios cuyas características describimos a continuación:

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

Un **primer estudio** pretende estudiar las teorías que sobre el aprendizaje o adquisición del lenguaje oral se han venido generando desde una perspectiva histórica, y su relación con la estructura representacional de los sujetos así como determinar el grado de coherencia de los enunciados que constituyen cada teoría del desarrollo del lenguaje.

En este sentido, un primer paso consistirá en la utilización de un recurso básico como es la utilización de técnicas de investigación histórica tan necesario en esta primera fase (Topolsky, 1982) con el fin de poder captar las regularidades culturales sobre un determinado dominio como es el que nos ocupa en la presente investigación (i.e., adquisición de la lengua oral). A partir de la selección de una serie de fuentes de documentación bibliográfica apropiadas en función del dominio que estamos tratando, se llevará a cabo un análisis de contenido con el fin de poder detectar esas regularidades culturales y determinar qué teorías, al menos "teóricamente" aparecen a lo largo de la historia y/o en la actualidad sobre el tema objeto de estudio. Lo que intentamos es dotarnos de unas guías u organizadores previos para explorar posteriormente la diversidad de concepciones que las personas tienen acerca del aprendizaje del lenguaje oral.

Una vez cubierto el objetivo de revisión histórica, condición necesaria para poder abordar el estudio del conocimiento representacional de los sujetos, utilizaremos una metodología basada en técnicas normativas inspiradas en los trabajos de Rosch

(1975) que nos permitirá el análisis de la estructura interna, es decir, la diversidad de concepciones que las personas conocen sobre el dominio de la adquisición de la lengua oral.

El segundo paso se centrará en la obtención de una serie de enunciados verbales que expresen la variedad de ideas contenidas en cada teoría científica. En este sentido, el procedimiento metodológico utilizado ha sido el Brainstorming (Dennet, 1978; Osborn, 1957) técnica que está basada en la discusión de grupos. Mediante esta técnica ha sido posible la formulación de enunciados o frases que ilustren las teorías donde hemos procurado respetar, en lo posible, las propias expresiones lingüísticas que utilizan los sujetos. El Brainstorming se llevará a cabo con profesores en ejercicio de distintos niveles educativos, y posteriormente utilizaremos un sistema de valoración de jueces expertos para cada teoría.

Una vez reunidos los enunciados de cada teoría, el tercer paso consistirá en la aplicación de un estudio normativo para comprobar si todas las teorías revisadas anteriormente tienen una entidad representacional. Para ello, el conjunto de enunciados resultante de la fase anterior se someterá a valoración de una muestra amplia constituida por estudiantes de psicología, pedagogía y magisterio. Con este estudio normativo no se pretende obtener una reproducción de las teorías científicas, sino averiguar en qué medida los profesores identifican aspectos relevantes de éstas en cuanto esquemas organizadores de ideas acerca de la adquisición del lenguaje oral.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

En cuanto al **segundo estudio** se pretende comprobar si los conjuntos de enunciados asignados por su tipicidad y su polaridad a las distintas teorías, conforman factores independientes. En este sentido, hemos de averiguar si las teorías que tienen entidad representacional son las que sostienen los profesores, es decir, si los profesores asumen o no esas teorías como propias, esto es, como creencias. Se trataría, en este nivel, de averiguar si se establece una conexión entre el nivel de conocimiento y el de creencias. En definitiva, lo que perseguimos en esta fase de la investigación es el análisis de las creencias de los profesores que nos permitirá comprobar si el conjunto de ideas que habíamos obtenido para cada teoría sobre la adquisición del lenguaje oral servía de base para agrupar las ideas que los profesores se atribuían como propias sobre la adquisición de la lengua oral conformando factores independientes.

Se administrará a una muestra amplia de profesores de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Finalmente, se llevará a cabo un **tercer estudio** destinado a analizar si las creencias de los profesores se relaciona con las prácticas de enseñanza que desarrollan en el contexto del aula en torno al lenguaje oral. Para la consecución de este objetivo se llevarán a cabo estudios de casos mediante metodología observacional (Anguera, 1990; Bakeman y Gottman, 1986; Blanco, 1992). Para cada profesora se realizarán grabaciones en video en el ámbito del aula cuando se

encuentren trabajando la didáctica del lenguaje oral. En este sentido, nos interesaba conocer el conjunto de prácticas de enseñanza que caracterizaba a cada profesora, teniendo en cuenta para ello la estructura temporal de las observaciones, para poder ofrecer una visión diacrónica de la actuación de los mismos. Para ello, llevaremos a cabo un Análisis Secuencial mediante la técnica "Análisis Secuencial de Sucesos" de Sackett, Rujyihental y Gluck (1979).



## 5. ESTUDIO 1

ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO  
SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ORAL

## 5.1. Objetivo

Como hemos dicho, este **primer estudio** ha tenido por finalidad el estudiar las teorías que sobre el aprendizaje o adquisición del lenguaje oral se han venido generando desde una perspectiva histórica, y su relación con la estructura representacional de los sujetos así como determinar el grado de coherencia de los enunciados que constituyen cada teoría del desarrollo del lenguaje.

Lo primero que nos hemos planteado ha consistido en analizar qué teorías se pueden identificar en la historia del estudio sobre la adquisición del lenguaje oral. Ello nos va a permitir localizar un conjunto de ideas que sirven de referencia a las distintas concepciones sobre cómo los niños adquieren la lengua oral. La mayoría de estas ideas se recogen en distintos manuales, artículos,... Las teorías que han sido identificadas son: conductista, piagetiana, vygotskiana, lingüística, sociológica y biologicista.

## 5.2. Fase I: Selección de enunciados

El siguiente objetivo a cubrir en esta primera investigación ha consistido en la obtención de enunciados verbales que expresen la variedad de ideas contenidas en cada una de las teorías. Se trata de elaborar el "dominio de enunciados" de las teorías, donde no sólo importan los contenidos sino además la forma en que se expresan. En este sentido, hemos de buscar enunciados que reflejen la espontaneidad de las ideas sobre el dominio de interés con un lenguaje sencillo y fácil de comprender. En definitiva, lo que interesa en esta fase de la investigación es la selección de enunciados

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

verbales que mejor representen a cada teoría. El recurso metodológico que hemos utilizado para cubrir esta meta ha sido el Brainstorming ya que se trata de un método que favorece la libre expresión de ideas. El procedimiento consiste en establecer una discusión de grupo, donde se intenta extraer las ideas en un estado primitivo de elaboración. Con el fin de facilitar el diálogo, la sesión de discusión en grupo se inicia a partir de frases relativas a las ideas centrales de las distintas teorías que han sido identificadas en el análisis histórico. Para ello, hemos tenido en cuenta las normas básicas que a juicio de Dennet (1978) deben darse para un uso adecuado de este procedimiento metodológico:

1) Las ideas se expresan con independencia de su calidad.

2) No puede evaluarse o enjuiciarse ninguna idea hasta que se hayan expresado todas.

3) La elaboración y ampliación de las ideas de una persona por parte de otros individuos del grupo no sólo se permite sino que se recomienda.

### **5.2.1. Método**

### **5.2.2. Sujetos**

Participaron un total de 12 sujetos, de los cuales 9 eran profesores en ejercicio de Enseñanza Obligatoria y 3 profesores de Universidad. De los nueve profesores de Enseñanza Obligatoria, había seis profesores que trabajaban en el Ciclo de Primaria, y tres en Educación Infantil. En cuanto a los profesores de Universidad, todos ellos tenían experiencia en el área del lenguaje, ya que se vienen dedicando durante algunos años a la impartición de materias relacionadas con el área de Didáctica de la Lengua en todas las especialidades relativas a la formación de profesorado en el Centro Superior de Educación.

### **5.2.3. Instrumentos y procedimiento**

Se llevaron a cabo dos sesiones en cada una de las cuales participaron 9 y 3 sujetos respectivamente, y un moderador. Las instrucciones dadas por el moderador fueron las siguientes:

"Estamos realizando una investigación relacionada con el área del lenguaje oral, y nos gustaría contar con la opinión que puedan tener ustedes acerca de este tema. Los hemos elegido a ustedes precisamente porque se han dedicada de una forma u de otra a la enseñanza del lenguaje. Mi función va a consistir en dinamizar esta reunión, ya que no voy a manifestar mis propias opiniones sino que voy a tratar de facilitar el diálogo en grupo. Para empezar me gustaría dejar claro que todas las ideas que

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

puedan aportar serán siempre válidas, ya que no hay respuestas verdaderas o falsas. Precisamente, lo que me interesa es recoger sobre todo lo que ustedes han aprendido a través de su propia experiencia. Y, para ello, he de utilizar un cassette para grabar todas sus aportaciones, lo que comunico a ustedes para contar con su consentimiento. Bueno, si les parece, vamos a iniciar este diálogo tratando de opinar libremente sobre algunas de las siguientes cuestiones que paso a formular a continuación:

1) ¿Cómo crees que adquieren los niños el lenguaje oral?; 2) ¿Creen que deberíamos sistematizar su enseñanza en la escuela?; 3) ¿Ven alguna relación entre lenguaje oral y escrito?; 4) ¿Qué variables son las que hacen posible que los niños aprendan la lengua oral?"

A continuación, el moderador les comunicaba que con el fin de comenzar a concretar aún mas sobre el tema, les iba a plantear algunas afirmaciones para que entre todos se expusieran sus puntos de vista. En este sentido, el moderador comenzaría a introducir las siguientes "frases de empuje" para cada una de las teorías. Hasta que no se agotaba la discusión respecto a las frases correspondientes a una teoría, no se pasaba a la siguiente.

#### TEORÍA CONDUCTISTA

- Cuando los niños hablan se les debe corregir inmediatamente.

- Si un niño no sabe hablar, lo que hay que hacer es hacerle repetir muchas veces eso que queremos.

- Es importante decirle a un niño "muy bien" cuando ha dicho algo que nosotros le habíamos enseñado.

- Cuando queremos que un niño no diga algo, debemos mostrarle algo desagradable para que así no lo vuelva a decir.

- El niño dice o repite las cosas porque hay alguien que se lo ha dicho.

- Si un niño no sabe hablar, lo que hay que hacerle es repetir muchas veces lo que queremos que aprenda.

### TEORÍA PIAGETIANA

- Las estructuras mentales del niño se desarrollan en la medida que éste interactúa con el medio.

- La interacción con los demás, con el medio, es fundamental para aprender a hablar.

- El niño va logrando una madurez en el lenguaje en la medida en que va alcanzando una madurez intelectual.

- El niño va mejorando su lenguaje en la medida en que avanza su desarrollo intelectual.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

- Los niños primero piensan, después hablan.
- El habla del niño es la expresión de su pensamiento.
- El niño necesita del ambiente para que se desarrolle el lenguaje.

### TEORÍA VYGOTSKIANA

- Los niños cuando aprenden a hablar piensan y esto les ayuda.
- Los niños que más hablan se hacen más inteligentes.
- La mímica ayuda a los niños a aprender a hablar.
- El desarrollo del lenguaje avanza porque el niño va descubriendo sus propios errores.
- Los niños que hablan mucho son más revoltosos.
- Los niños que trabajan en pequeños grupos aprenden mejor a hablar.
- Los niños aprenden a hablar por ensayo y error.

### TEORÍA ESTRUCTURALISTA

- Los niños aprenden a construir las oraciones por sí solos.
- Sólo hay que corregir la pronunciación a los niños, lo demás lo aprenden solos.
- Hay que enseñar al niño a aprender a hablar bien.
- Es igual de fácil aprender el ruso, inglés, y español.

### TEORÍA GENERATIVISTA

- Si un niño naciera en la selva y se criara con animales, ¿aprendería a hablar?
- Los monos pueden aprender a hablar igual que el hombre.
- Los niños tienen una predisposición genética para estructurar el conocimiento lingüístico de un modo muy específico.
- Los niños aprenden a hablar desde que nacen.



### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

#### TEORÍA DEL DEFICIT LINGÜÍSTICO

- Los niños canarios hablan peor que los peninsulares.
- Hay diferencias en el habla entre el niño de zona rural y el de zona urbana.
- Hay diferencias en el habla entre el niño de barriada y niños de zona residencial.

#### TEORÍA DE LA VARIABILIDAD LINGÜÍSTICA

- Los niños canarios hablan distinto que los peninsulares.
- El español hablado en Canarias es diferente al de Sudamérica.
- Cuando enseñamos lenguaje se debe respetar las diferencias de habla según clase social, nivel sociocultural, zona de residencia, etc.

#### TEORÍA BIOLOGICISTA

- La movilidad de la lengua es fundamental para poder hablar.
- Las niñas aprenden a hablar antes que los niños porque están más maduras.

- Igual que los niños aprenden a caminar a una edad determinada, también hablarán a una edad determinada.

### **5.3. Resultados**

Una vez recogida la información de las sesiones de Brainstorming, se llevó a cabo una transcripción literal de las cintas grabadas. A continuación, se realizó un análisis de contenido de cada teoría, y, a través de un sistema de jueces, se analizaron las frases más características y prototípicas de cada teoría. Los jueces participantes fueron profesionales que trabajan en las distintas disciplinas de estudio que se relacionan con las distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje oral (i.e., biología, lingüística, psicología, pedagogía, sociología de la educación). El conjunto total de enunciados extraídos de la discusión de grupo y propuestas a los jueces para su valoración, son los que se presentan a continuación:

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

#### TEORÍA CONDUCTISTA

- Es preferible evitar corregir el habla del niño cuando el habla de los adultos es incorrecta
- Cuanto antes se le hable al niño más pronto aprenderá a hablar
- Los niños hablan igual que sus padres
- El niño aprende a pronunciar las palabras porque las ha oído
- Cuando los niños corrigen sus propios defectos en el lenguaje es porque se les ha premiado
- Cuando queremos que un niño deje de emplear una palabra tenemos que mostrarle algo desagradable
- Al niño hay que corregirle repitiendo correctamente la palabra mal dicha
- El ambiente ayuda a desencadenar las potencialidades innatas del niño
- La estimulación precoz ayuda al niño a desarrollar antes el lenguaje
- Los niños aprenden a hablar por imitación
- En los niños hay que corregir las expresiones mal dichas para que consigan una mejor perfección en el habla
- Al niño, desde que comienza a hablar, hay que corregirlo
- A los niños hay que ayudarles a que despierte el lenguaje
- Al niño hay que corregirle el habla inmediatamente después de haber cometido un error
- Las palabras de difícil pronunciación se corrigen repitiéndolas al niño incesantemente
- Si los niños imitan bien las oraciones que expresa el adulto aprenderá mejor a emplearlas
- El niño repite las palabras porque sabe que lo van a recompensar

#### TEORÍA PIAGETIANA

- El lenguaje aparece en el niño cuando ya tiene una madurez intelectual
- El niño va mejorando su lenguaje en la medida que avanza su desarrollo intelectual
- La inteligencia y el lenguaje se desarrollan de forma independiente en los primeros años de vida
- Al niño hay que corregirlo haciéndole reflexionar sobre la frase o palabra mal dicha
- Hablar supone automatizar la pronunciación para posteriormente no tener que pensar como se dice
- Los niños primero piensan y después aprenden a expresarse
- Hay que evitar imitar al niño cuando habla de forma incorrecta

### TEORÍA VYGOTSKIANA

- El habla del niño se enriquece a través de la conversación
- El niño desarrolla el lenguaje en la medida en que interactúa con el mundo que le rodea
- El niño debe aprender el lenguaje descubriendo la utilidad del mismo
- Los niños que hablan mucho se hacen más inteligentes-. El habla del niño es la expresión de su pensamiento
- Los niños, al hablar, no reflexionan previamente lo que quieren expresar
- Hay que tener en cuenta las producciones espontáneas del niño para estimular el lenguaje
- Hablar se aprende por la necesidad de comunicarse
- Las palabras de difícil pronunciación tienen que ser corregidas en el contexto de frases que el niño usa

### TEORÍA ESTRUCTURALISTA

- Si un niño recién nacido es colocado en otro país con otro idioma, aprenderá la sintaxis de ese idioma
- Existen estructuras mentales innatas que determinan el desarrollo del lenguaje
- Hay que enseñar la gramática al niño en función de su capacidad de comprensión
- Al niño hay que hablarle con mucha corrección
- El lenguaje como código para producir mensajes es igual en cualquier idioma
- Para el niño es igual de fácil aprender cualquier idioma
- Hay idiomas más difíciles de aprender que otros
- El español como idioma es más fácil de aprender porque se escribe como se pronuncia
- El hablante expresa de forma distinta el mensaje en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito
- Las estructuras gramaticales son distintas en los diferentes idiomas
- Cada lengua tiene una manera distinta de organizar el pensamiento
- Desde el momento en que el niño adquiere las pautas de organización de una lengua le será más fácil aprender ese idioma
- La escuela tiene que enseñar las reglas de la gramática
- Cada lengua impone al hablante una visión del mundo diferente
- El lenguaje es la facultad que el ser humano posee de comunicar sus pensamientos
- El individuo va adquiriendo una competencia lingüística general
- Hay formas dadas de producir oraciones
- Cuando el niño aprende una lengua aprende el producto heredado del pasado
- El niño aprende a utilizar la lengua que su medio le proporciona aunque también es capaz de entender todas las modalidades de la misma (p.e., venezolano, argentino,...)
- El hablante es capaz de diferenciar las distintas modalidades de su lengua (p.e., venezolano, argentino, peninsular,...)
- Los niños aprenden mejor a hablar si dominan la gramática de la lengua
- La calidad de lenguaje de un niño se sabe por la cantidad de sustantivos, adjetivos y verbos que utiliza
- En la clase de lengua es donde se consigue que los alumnos aprendan a expresarse y pronunciar mejor el lenguaje
- Hay que acostumbrar a los niños a expresarse con claridad, corrección y sencillez
- Los niños deben aprender los distintos significados que tienen las palabras
- La enseñanza de la gramática es necesaria para que los niños aprendan mejor a hablar
- Los niños aprenden a dominar mejor el lenguaje si el maestro lo emplea correctamente

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

#### TEORÍA GENERATIVISTA

- Los niños que hablan mucho cuando son pequeños tendrán un lenguaje más rico cuando sean adultos
- Los niños heredan el lenguaje de sus padres
- La aparición del lenguaje en el niño es algo que ya está programado de antemano
- El niño avanza en el desarrollo del lenguaje sin darse cuenta de sus errores
- Los niños, desde que nacen, ya se comunican a través de la sonrisa, llanto, gestos,...
- El período de balbuceo del niño es un entrenamiento de lo que posteriormente será el lenguaje
- La herencia genética determina el que desarrollemos más o menos el lenguaje
- La buena fluidez verbal viene determinada genéticamente
- Existe una predisposición genética para desarrollar determinadas habilidades lingüísticas
- El niño va avanzando en las etapas del lenguaje inconscientemente
- Un niño que nace en la selva puede que no llegue a hablar al faltarle la estimulación necesaria
- Todos los niños aprenden a hablar a la misma edad

#### TEORÍA DEL DÉFICIT LINGÜÍSTICO

- Las diferencias de habla entre los niños son debidas al ambiente social en el que viven
- El habla del niño canario es más monosílabo en comparación con el del peninsular
- El niño peninsular tiene más soltura a la hora de hablar que el niño canario
- Las diferencias de vocabulario entre niños canarios y peninsulares sólo existen a partir de la edad de 8 años
- Las diferencias en el habla varían según la clase social
- El vocabulario del niño canario es más pobre que el del peninsular
- El niño de zona rural tiene un lenguaje más limpio, menos contaminado que el de zona urbana

#### TEORÍA DE LA VARIABILIDAD LINGÜÍSTICA

- El niño de zona rural tiene un vocabulario diferente en comparación con el de zona urbana
- Hay que respetar el vocabulario y la pronunciación que se emplea en cada región
- El profesor peninsular debe procurar que el niño canario aprenda a utilizar términos propios de su ambiente
- Los niños hablan tal y como hablan sus padres
- En el niño hay que corregir las oraciones mal dichas pero respetando las palabras propias de la zona en la que vive
- Al niño hay que corregirle el lenguaje pero respetando las expresiones propias del ambiente en el que vive
- El ambiente familiar sirve de estímulo para favorecer el desarrollo del lenguaje
- El niño de zona urbana tiene un lenguaje más influenciado por los medios de comunicación (T.V., radio, prensa,...)

### TEORÍA BIOLOGICISTA

- Se sabe si un niño está maduro para aprender a hablar por la forma en que se expresa
- Hay hermanos gemelos que hablan distinto a pesar de que viven juntos
- Las niñas aprenden a hablar antes que los niños
- Las niñas destacan más en expresión oral que los niños
- El hablar es una necesidad fisiológica
- El lenguaje se desarrolla en la medida que hay mecanismos cerebrales que van madurando
- Los niños tienen que tener una madurez intelectual para adquirir el lenguaje
- Es necesario que exista movilidad en la lengua para que se pueda dar el habla
- Es imprescindible saber articular los fonemas para no tener errores en el habla
- Se debe evitar exigir al niño algo que no es capaz de decir correctamente
- El cerebro de los niños ha de estar maduro para que el ambiente influya en el desarrollo del lenguaje
- Hay hermanos que a pesar de vivir juntos hablan de forma diferente

Finalmente, nos encontramos con un conjunto de ítems no clasificables en ninguna de las teorías ya mencionadas, pero han sido incluidos debido a su relevancia pedagógica en el contexto de la enseñanza del lenguaje oral. En este sentido, no descartamos que puedan ubicarse posteriormente en alguna de las teorías.

### ITEMS PEDAGÓGICOS

- Tenemos que ayudar al niño a ampliar su vocabulario utilizando sinónimos
- El niño de hoy recibe más estímulos que hace unos años
- El niño aprende el lenguaje de vista, oído y tacto
- La inteligencia motriz no contribuye al desarrollo de la capacidad verbal
- Mayoritariamente, en la escuela no se practica la expresión oral
- La escuela no da la oportunidad al niño para que se exprese verbalmente
- El profesor no practica con el niño estrategias concretas de comunicación
- En la escuela no se reflexiona sobre el lenguaje que se utiliza
- Los errores en el habla son menos importantes que en la escritura
- Aprender a hablar es más rápido que aprender a leer y escribir
- Los niños hablan más o menos según su personalidad
- La corrección del habla es labor de padres, profesores y especialistas
- Las actividades de expresión dinámica ayudan a aprender a hablar

A la hora de seleccionar las frases por parte de los jueces, se tenían en cuenta

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

los siguientes criterios:

1) Brevedad, procurando que la longitud de los enunciados sea lo más homogénea posible.

2) Claridad del contenido en relación a la teoría de referencia.

3) Contenidos no reiterativos.

4) Formulación clara desde el punto de vista gramatical (evitar negaciones,...).

Se seleccionaron aquellos enunciados donde los jueces coincidieron plenamente, mientras que aquellos en los que no había acuerdo se llegaron a eliminar. Asimismo, algunos enunciados fueron reformulados a juicio de los jueces, dando como resultado nuevas frases. Como consecuencia de esta valoración realizada por los jueces, se obtuvo un total de 132 ítems.

A continuación, presentamos la relación definitiva de enunciados.

#### 5.4. Fase II: Tipicidad y polaridad de los enunciados

Con el fin de comprobar si todas las teorías que hemos identificado en el análisis histórico tienen entidad representacional, o si algunas de ellas desaparecen o, por el contrario, se mezclan, llevamos a cabo estudios normativos. Estos estudios nos

van a permitir averiguar si los enunciados representativos de las distintas teorías son coherentes con ellas mismas.

En este sentido, cada enunciado seleccionado será evaluado en una escala que va desde "no corresponde en absoluto" (puntuación "0") hasta "corresponde fielmente" (puntuación "10"). Para cada enunciado se calculará un índice de tipicidad, consistente en hallar la media de puntuaciones obtenidas en el mismo con respecto a una teoría particular. La fórmula a aplicar consiste en lo siguiente:

$$IT1 = P(A) + P(B) + P(C).../N$$

T1 = Índice de tipicidad del enunciado 1

P(A): Puntuación asignada a ese enunciado por el sujeto A

P(B): Puntuación asignada a ese enunciado por el sujeto B

P(C): Puntuación asignada a ese enunciado por el sujeto C

N: N° de sujetos que respondieron al cuestionario

De esta forma, cada enunciado es valorado desde una teoría de referencia, recibiendo un valor que oscila entre los valores elegidos para la escala y que indica si es más o menos representativo de dicha teoría. Este índice de tipicidad describe la similitud de los enunciados con una cierta teoría independientemente de las otras. Utilizamos "episodios críticos" típicos de cada una de las teorías como desencadenantes, los cuales consisten en un relato descriptivo de situaciones prácticas donde determinados personajes (i.e., profesores) exponen sus puntos de vista que coinciden con los de una teoría.



### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

La utilización de episodios críticos en lugar de presentar los argumentos conceptuales es coherente con la idea de que las personas no tienen teorías almacenadas como redes de conceptos abstractos, sino como conjuntos de experiencias de dominio, a partir de los cuales sintetizan la teoría ante una demanda concreta. De ahí, que las teorías se activan mejor a partir de la experiencia más que de la presentación de conceptos (Rodrigo, 1993).

Asimismo, mientras que el índice de tipicidad nos informa solamente de la similitud de los enunciados con cierta teoría independientemente de las otras, resulta también interesante averiguar si los enunciados más típicos de una teoría no aparecen también como representativos de otras teorías. En este sentido, calculamos un índice de polaridad como lo han hecho otros autores en el ámbito de estudio de las teorías implícitas (Marrero, 1988; Triana, 1984; Triana y Rodrigo, 1985). Este índice se calcula a partir de la siguiente fórmula:

$$IPi(a) = \frac{Xi(a) - (Xi(b,c,d,...)/n)}{K}$$

$Xi(a)$  = Media de las puntuaciones obtenidas por el enunciado o ítem "i" en la teoría de referencia "a".

$Xi(b,c,d,...)$  = Sumatorio de las tipicidades obtenidas por el ítem "i" en las teorías restantes.

n: Nº de teorías - 1 (en nuestro caso, n = 7).

K: Amplitud (valor máximo - valor mínimo) de la escala de similitud (en

nuestro caso,  $K = 10$ ).

Mediante esta fórmula, cada enunciado obtiene un valor de polarización con respecto a cierta teoría de referencia que oscila desde -1 hasta +1. Cuando la polaridad se aproxima al valor "-1" indica que el enunciado se polariza negativamente hacia la teoría de referencia. Un valor próximo a +1 indica una polarización positiva del enunciado hacia la teoría de referencia. Y, valores próximos a 0 indican que el enunciado no está polarizado, ni positiva ni negativamente hacia la teoría de referencia. Es decir, el enunciado es igualmente un miembro representativo tanto de la teoría de referencia como de cualquier otra, es decir, no está polarizado.

Con ambos índices calculados, el de tipicidad y el de polaridad, se estudiará si existe una correspondencia entre ambos de forma que: a) los enunciados más típicos presenten polaridades próximas a "1", b) los enunciados menos típicos presentan polaridades próximas a "-1", y c) los enunciados intermedios (ni muy altos ni muy bajos en tipicidad) presentan polaridades próximos a "0".

#### **5.4.1. Método**

#### **5.4.2. Sujetos**

La muestra estaba constituida por 200 sujetos, estudiantes de 3º curso de Magisterio de todas las especialidades, y estudiantes del último ciclo de las carreras de Psicología y Pedagogía.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

#### 5.4.3. Instrumentos

Se elaboraron ocho cuadernillos, uno por cada teoría. En la primera hoja del cuadernillo los sujetos debían cumplimentar los datos personales. A continuación, se les presentaba un "episodio crítico" (i.e., relato descriptivo donde participan unos profesores que expresan las ideas centrales de la teoría en estudio). En este sentido, presentamos a continuación uno de los episodios críticos empleados y correspondientes a la teoría del déficit lingüístico de Bernstein:

POR FAVOR, LEA ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA QUE TRANSCURRE EN UN COLEGIO

Antes de empezar la clase, dos profesoras que se encuentran en la sala de reuniones mantienen la siguiente conversación:

Ana: Este año me ha tocado una escuela en un barrio donde hay muchas familias desahuciadas, en paro,... y eso se refleja en el lenguaje de los niños. Es un lenguaje muy pobre porque no tienen mucho vocabulario, utilizan pocos adjetivos y adverbios, no usan oraciones subordinadas sino simples,...! Creo que todo esto se lo voy a tener que enseñar!

Raquel!: Desde luego que sí ! Este año yo estoy en un colegio en una zona residencial y los niños que tengo en mi clase son de la misma edad pero de familias con mejor nivel económico y cultural que los tuyos. Deberías de tomar como modelo el lenguaje que emplean estos niños para que consigas mejorar su lenguaje.

Una vez leído el "episodio crítico", se indicaba a los sujetos que los profesores que actúan como personajes en esa escena, tienen una concepción determinada sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral, y que ellos pudieran tener posiblemente otra. Sin embargo, en este caso, no se les iba a pedir su punto de vista, sino sencillamente que expresaran su propia opinión acerca de qué otras ideas pueden tener estos personajes sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral. En este sentido, se insistía mucho antes de cumplimentar el cuestionario en que debían colocarse en el punto de vista de los personajes de la escena y juzgar el grado de similitud entre cada enunciado verbal y la concepción que sostienen respecto a cómo se desarrolla en los niños el lenguaje oral.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

A continuación, se les presentaban tres ejemplos del tipo de tarea que debían utilizar. En el caso de la teoría del déficit lingüístico de Bernstein, los ejemplos utilizados fueron los siguientes:

#### Ejemplo 1º

Sería ideal que los niños  
de zonas periféricas alcanzaran  
un lenguaje similar al de  
los niños de zonas urbanas .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

#### Ejemplo 2º

El medio social es un factor  
determinante en el desarrollo  
del lenguaje de los niños .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

#### Ejemplo 3º

Los niños que hablan bien  
es porque ya nacen dotados  
de esta cualidad .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Estos ejemplos se presentaban resueltos para mostrar la manera de puntuar las frases, según se tratara de un caso de similitud alta, intermedia o baja. Cada enunciado verbal era juzgado de "0" a "10" puntos, donde "0" indicaba que la frase no se corresponde en absoluto con las ideas expresadas por los personajes de la historia; y una puntuación de "10" cuando las frases se corresponden fielmente a las ideas anteriormente señaladas. Las puntuaciones intermedias se darían a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea extrema.

Cada cuadernillo contiene un "suceso crítico" y ejemplos específicos para la teoría de referencia. En cambio, los 132 enunciados que se presentaban para cada cuestionario eran siempre los mismos. En el Anexo I se recogen tanto los enunciados como los cuestionarios utilizados para cada teoría tal y como fueron presentados a la muestra de sujetos.

## 5.5. Resultados

### a) Fiabilidad

Con el fin de comprobar la consistencia interna del cuestionario se utilizó el programa "Reliability" del paquete de aplicaciones estadísticas SPSS/PC+ que nos permite hallar el coeficiente alpha de Cronbach. El valor del coeficiente de fiabilidad varía entre 0 y 1, y se obtuvo un valor alpha de .94 lo que supone una alta fiabilidad.

Asimismo se utilizó el coeficiente de correlación lineal de Pearson para hallar la fiabilidad en dos mitades mediante el programa "Pearson Corr" del SPSS/PC+. Para ello, se dividió en dos mitades la muestra total de puntuaciones y se halló la media correspondiente a cada subgrupo. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

Correlación entre dos mitades de puntuaciones medias correspondiente a cada teoría.

T. Conductista	.92
T. Piagetiana	.87
T. Vygotskiana	.96
T. Estructuralista	.75
T. Generativista	.95

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

T. del Déficit lingüístico	.94
T. de la Variabilidad lingüística	.96
T. Biologicista	.90

$p = .000$

#### b) Valores de tipicidad y polaridad de los enunciados en cada teoría

Los índices de tipicidad y polaridad asociados a cada enunciado fueron calculados a través del programa de aplicaciones estadísticas SPSS. Los resultados de este análisis se recogen en el Anexo II.

#### c) Relación entre la tipicidad y polaridad por teorías

Con el fin de comprobar la relación existente entre tipicidad y polaridad en cada teoría utilizamos el programa "Pearson Corr" del SPSS/PC+ cuyos resultados mostramos en el siguiente cuadro:

Correlación entre los índices de tipicidad y polaridad de los items en cada teoría.

	PT1	PT2	PT3	PT4	PT5	PT6	PT7	PT8
TIP1	<b>.41**</b>	.18	-.14	-.40**	.24*	.00	-.37**	.21*
TIP2	-.15	<b>.68**</b>	-.17	-.33**	-.21*	.13	-.13	.25*
TIP3	-.47**	-.20	<b>.65**</b>	.24*	-.22*	-.02	.19	-.19
TIP4	-.67**	-.39**	.29**	<b>.76**</b>	-.54**	.02	.48**	-.14
TIP5	.15	-.01	.03	-.37**	<b>.59**</b>	-.07	-.34**	.13
TIP6	-.47**	-.05	-.17	-.08	-.40**	<b>.76**</b>	-.02	.49
TIP7	-.67**	-.22*	.16	.41**	-.55**	.05	<b>.76**</b>	-.12
TIP8	-.31**	.05	-.34**	-.22*	-.24*	.51**	-.17	<b>.76**</b>

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$

TIP1-PT1: Tipicidad-Polaridad en Teoría Piagetiana

TIP2-PT2: Tipicidad-Polaridad en Teoría Biologicista

TIP3-PT3: Tipicidad-Polaridad en Teoría Estructuralista

TIP4-PT4: Tipicidad-Polaridad en Teoría del Déficit Lingüístico

TIP5-PT5: Tipicidad-Polaridad en Teoría Generativista

TIP6-PT6: Tipicidad-Polaridad en Teoría de la Variabilidad lingüística

TIP7-PT7: Tipicidad-Polaridad en Teoría Conductista

TIP8-PT8: Tipicidad-Polaridad en Teoría Vygotskyana

Estos resultados nos muestran que las correlaciones entre tipicidad y polaridad resultaron ser estadísticamente significativas, y las correlaciones positivas más altas se obtienen siempre entre la tipicidad y polaridad correspondiente a la misma teoría.

## 5.6. Discusión

En este estudio pretendíamos averiguar la función representacional de las teorías implícitas que tienen los profesores sobre la adquisición del lenguaje oral y sus



### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

propiedades. Mediante la utilización de técnicas de investigación histórica, llevamos a cabo un análisis de contenido con el fin de poder detectar qué teorías, al menos "teóricamente" aparecen a lo largo de la historia y/o en la actualidad sobre el tema objeto de estudio. Este análisis socio-histórico y filosófico nos permitió identificar las siguientes teorías sobre el aprendizaje del lenguaje oral: conductista, piagetiana, vygotskiana, estructuralista, generativista, déficit lingüístico, variabilidad lingüística y biologicista. En algunas de estas teorías se han establecido ámbitos para facilitar la comprensión de las características de cada una. Así, por ejemplo, en las teorías psicológicas: la teoría conductista y las teorías cognitivas (piagetiana vs. vygotskiana); en las teorías lingüísticas (estructuralista vs. generativista); en las teorías sociológicas (déficit vs. variabilidad); y, finalmente, la teoría biologicista.

Estudios llevados a cabo por Triana (1984) y Marrero (1988) han demostrado la existencia de enunciados "muy representativos" dentro de cada teoría que comparten muchos atributos con los miembros de la propia teoría, enunciados "no representativos" que comparten un mínimo de atributos con elementos de la misma teoría y, por último, enunciados de "representatividad intermedia" que comparten una serie de atributos con los elementos de otras teorías.

En nuestra investigación hemos encontrado resultados similares, ya que dentro de cada teoría existen enunciados "muy representativos", "no representativos" y de "representatividad intermedia".

Con el fin de comprobar el posible carácter artefactual de estos resultados hallamos la correlación entre las dos mitades de sujetos de las tipicidades obtenidas

para todas las teorías y que alcanzan el valor promedio de  $r = .90$  para un nivel de significación de  $p = .001$

En general, todas las teorías han obtenido una alta consistencia, excepto la teoría estructuralista que ha obtenido un coeficiente algo inferior en comparación al resto ( $r = .75$ ,  $p = .001$ ).

De acuerdo a estos resultados, los enunciados se distribuyen según su grado de tipicidad o grado de pertenencia a una teoría, quedando por averiguar si eran los más polarizados o exclusivos de esa teoría. En este caso, recurrimos al análisis de correlación de Pearson para poner en relación los valores de tipicidad y polaridad de los enunciados de cada teoría, y obtuvimos un estadístico promedio de  $r = .67$ , con un  $p = .001$ .

Aquellos enunciados más típicos de una teoría alcanzan puntuaciones de polaridad próximas a "1". Es decir, aquellos enunciados más característicos de una teoría son muy poco compartidos por otras teorías. Los enunciados menos típicos con respecto a una teoría alcanzan polaridades próximas a "-1", lo que indica que son poco exclusivos de esa teoría y altamente exclusivos de otra u otras. Por último, estarían aquellos enunciados moderadamente típicos con respecto a una teoría que alcanzan polaridades próximas a "0", lo que significa que son compartidos tanto por esa teoría como por cualquier otra.

Estos resultados confirman que los enunciados de una teoría se organizan consecutivamente en una secuencia de tipicidad y polaridad que va desde los más

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

típicos y polarizados hasta los menos típicos y menos polarizados, manteniendo límites difusos entre los enunciados extremos de una teoría y otra u otras.

Con respecto a las teorías psicológicas, consideramos que tanto la teoría conductista como la teoría piagetiana y la teoría vygotskiana tenían suficiente arraigo como teorías históricas, por ello, las quisimos diferenciar por lo que las presentamos a cada una de ellas con su episodio crítico. Tal decisión fué adoptada debido a que retomamos de la literatura científica suficiente material bibliográfico que nos corroboraba el espacio que tenían en el mundo científico estas teorías. También pudimos comprobar como en la formación inicial y permanente del profesorado, se desarrollan estas teorías con carácter propio y bien diferenciado. A raíz de los resultados arrojados por el análisis normativo realizado, observamos cómo una de esas teorías, concretamente, la teoría piagetiana desaparece. Los ítems que representaban esta teoría se ubicaron en otras (recuérdese que la correlación más baja entre tipicidad y polaridad se dio precisamente en esta teoría). Podemos asegurar la trascendencia que, a nivel educativo, ha tenido esta teoría, sin embargo, en un subdominio como es el lenguaje oral no parece que tenga un claro valor representacional. Ello podría confirmar que, tal vez, tenemos que empezar a investigar sobre subdominios para poder conocer mejor las relaciones que se establecen entre el conocimiento histórico reconocido por la comunidad científica y la representación que los profesionales de la enseñanza tienen según sean los subdominios estudiados.

De los ítems de la teoría piagetiana que se desplazaron a otras teorías, tenemos que cinco de ellos se ubicaron en la teoría biologicista. No hay que olvidar la enorme influencia que ejerció la biología en la formulación de la teoría piagetiana, y quizás haya

sido ésta la razón para sospechar que este tipo de influencia es la que luego se refleja en las representaciones mentales del profesorado.

## 6. ESTUDIO 2

ESTUDIO DE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO  
SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ORAL

### 6.1. Objetivo

En la investigación anterior hemos logrado identificar un conjunto de teorías sobre la adquisición del lenguaje oral a partir de un análisis histórico. Luego, la utilización de la técnica de Brainstorming nos permitió extraer un conjunto de enunciados relativos a cada teoría. Finalmente, realizamos estudios normativos para comprobar si las teorías seleccionadas y sus enunciados correspondientes tenían un valor representacional para poder explicar el conocimiento representacional del profesor.

En esta segunda investigación, se persigue el objetivo de fundamentar mediante una metodología estadística la estructura de teorías alcanzada con las técnicas normativas. Concretamente, se trata de comprobar si los conjuntos de enunciados asignados por su tipicidad y su polaridad a las distintas teorías, conforman factores independientes. Se trata, pues, de averiguar si algunas de las teorías que tienen entidad representacional son las que sostienen los profesores como propias, o si solamente se sostiene una sola teoría o varias. Para ello, recurrimos a técnicas de análisis psicométricas como procedimiento metodológico. En este sentido, el análisis factorial nos permitirá seleccionar aquellos enunciados de mayor peso en cada factor y reducir el número de items, obteniendo así un instrumento ágil para la cumplimentación de los profesores.

### III. Teorías implícitas y la enseñanza del lenguaje oral

#### **6.2. Construcción del cuestionario para medir la función atribucional de las teorías implícitas del profesor sobre la adquisición del lenguaje oral**

Para la elaboración del cuestionario partimos del conjunto de enunciados utilizados en el estudio normativo. En esta ocasión, no se incluye ningún "episodio crítico" relativo a cada una de las teorías. Se trata de un único modelo de cuestionario donde los sujetos han de señalar, para cada frase, su propio grado de acuerdo o desacuerdo con la misma.

#### **6.3. Método**

##### **6.3.1. Sujetos**

La muestra estaba constituida por 147 profesores de Educación Infantil del segundo ciclo.

##### **6.3.2. Instrumento**

Se elaboró un cuestionario con el conjunto de enunciados de la primera investigación. Se utilizaron un total de 91 items enunciados que se redactaron en términos auto-referenciales tales como: "Creo que...", "Pienso que...", "Para mi...", "Me parece que...". "En mi opinión...". El uso de estas expresiones facilitaba a los sujetos la tarea atribucional. En las instrucciones se le indica a los sujetos que contestaran pensando en qué medida las ideas que contienen los enunciados se ajustaban a las suyas propias. En esta ocasión, la escala numérica utilizada fue la misma que para el

estudio normativo. Cada enunciado era juzgado en función del grado de acuerdo entre el sujeto que realizaba el cuestionario y la idea que reflejaba la proposición. Estos juicios eran evaluados en una escala de puntuaciones de "0" (estoy en total desacuerdo) y "10" (estoy de acuerdo).

A continuación, se encontraban con la lista de proposiciones acompañadas de la escala de evaluación de "0" a "10" donde los sujetos tenían que expresar su juicio seleccionando un solo valor. El Anexo III recoge el cuestionario utilizado para el estudio de la función atribucional de las teorías implícitas de los profesores.

### **6.3.3. Procedimiento**

El cuestionario se aplicó a profesores de Educación Infantil y Educación Primaria. Generalmente, se aprovecharon algunos cursos sobre formación del profesorado que organizaba la Dirección General de Promoción Educativa del Gobierno Autónomo de Canarias para contar con la colaboración de los profesores. En otros casos, dos entrevistadores se desplazaban a los centros y administraban el cuestionario de forma individual.

A cada sujeto se le pedía que leyera las instrucciones y donde se insistía en que se trataba de valorar su propia opinión personal. Para ello, tenían que evaluar su grado de acuerdo con las ideas expresadas tomando como referencia una escala de "0" (estoy en total desacuerdo), "10" (estoy de acuerdo), y los valores intermedios para expresar la opinión de que no se está ni en total acuerdo ni en total desacuerdo con la proposición planteada.



### III. Teorías implícitas y la enseñanza del lenguaje oral

Con el fin de familiarizar a los sujetos con la escala de valoración, se ofrecían a los sujetos una serie de ejemplos resueltos que mostraban la manera de responder a la escala en función del grado de acuerdo, alto, intermedio o bajo. Los ejemplos utilizados fueron los siguientes:

#### Ejemplo 1

Supongamos que usted está de acuerdo con la siguiente frase:

"Debemos estimular el desarrollo del lenguaje" .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **10**

#### Ejemplo 2

Supongamos que usted ahora no está ni en total acuerdo ni en total desacuerdo con la siguiente frase:

"El buen desarrollo del lenguaje es posible gracias al trabajo en clase" .....0 1 2 3 4 **5** 6 7 8 9 10

#### Ejemplo 3

Supongamos, por último, que usted está en total desacuerdo con la siguiente frase:

"Creo que el desarrollo del lenguaje depende exclusivamente del desarrollo motriz" .....**0** 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No hubo límite de tiempo para la cumplimentación del cuestionario, y en todo momento se estaba en disposición de responder a las dudas planteadas por los profesores respecto a aquellas proposiciones que les resultaran confusas o poco

claras.

#### 6.4. Resultados

Antes de proceder al análisis factorial, era preciso depurar los enunciados, eliminando aquellos que tuvieran una distribución muy asimétrica, es decir, si la mayoría de los sujetos se inclinaban por elegir un extremo de la variable, ya sea que estaban muy de acuerdo o que estaban muy en desacuerdo, en estos casos los enunciados no poseían valor diagnóstico alguno, y, en consecuencia, eran eliminados.

La simetría de una distribución expresa su equidistancia respecto a la media, siendo el valor que informa del porcentaje de sujetos con altas y bajas puntuaciones. Una distribución es simétrica cuando el eje que pasa por la media divide a la muestra en dos partes idénticas, como ocurre en el caso de las distribuciones normales. Para que una distribución sea simétrica tiene que darse que la media aritmética, la mediana y la moda sean iguales.

Como referencia para eliminar items en base a su asimetría, se utilizó la prueba de significación de asimetría para distribuciones normales que tiene como fórmula:

$$Z = \frac{|As|}{\frac{6}{N}}$$

|As|= Es el índice de asimetría en valor absoluto del item

N = Es el número de sujetos

### III. Teorías implícitas y la enseñanza del lenguaje oral

También usamos como criterio complementario para eliminar items el apuntamiento de la distribución, ya que si la mayoría de los sujetos contestan una puntuación intermedia en el item, tampoco sirve como diagnóstico y, sin embargo, puede ser perfectamente simétrica.

En este sentido, la curtosis mide el grado de apuntamiento de la distribución en su parte central.. El factor "g2" es el indicador de la curtosis. Si "g2" es igual a cero, la curtosis es normal y da lugar a una distribución mesocúrtica, si es inferior a cero a una distribución platicúrtica, y si es superior a cero a una distribución leptocúrtica.

Como referencia para eliminar los items en base a su apuntamiento, se utilizó una prueba de significación de apuntamiento para distribuciones normales que tiene como fórmula:

$$z = \frac{|Ap|}{\frac{24}{N}}$$

|Ap|= Es el índice de apuntamiento en valor absoluto del item

N= Es el número de sujetos

Teniendo en consideración ambos criterios, se seleccionaron aquellos enunciados que no se alejasen mucho del valor del índice de asimetría y curtosis en la distribución normal que es el cero. Se calcularon los índices de asimetría y curtosis tomando como referencia las z (5, 7, 10 y 12). Elegimos una z=10 lo que resultó en una eliminación del 38.4% de los enunciados ya que los sujetos tendían de forma unánime

a compartir sus ideas o rechazarlas. El Anexo IV recoge los índices de asimetría y curtosis obtenidos para cada ítem.

#### **6.4.1. Configuración factorial de las teorías**

Con el resto de las proposiciones (un total de 56) llevamos a cabo el estudio factorial a través del programa FACTOR del paquete de aplicaciones estadísticas SPSS. Encontramos que el 45.9% de la variación es explicada por los ocho primeros factores.

El primer valor propio es de 7.43 explica el 13.3%. El segundo valor es 3.57 y explica el 6.4%. El tercer valor propio es de 2.94 y explica el 5.3%. El cuarto valor propio es de 1.31 y explica el 16.4% El cuarto valor propio es de 2.68 y explica el 4.8%. El quinto valor propio es de 2.49 y explica el 4.5%. El sexto valor propio es de 2.36 y explica el 4.2%. El séptimo valor propio es de 2.22 y explica el 4.0%. Y, finalmente, el octavo valor propio es de 1.99 y explica el 3.6%. El cuadro que presentamos a continuación recoge los ítems que configuran cada factor con sus respectivos pesos factoriales.

III. Teorías implícitas y la enseñanza del lenguaje oral

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
ITEM64	0.798	-	-	-	-	-	-	-
ITEM69	0.706	-	-	-	-	-	-	-
ITEM49	0.520	-	-	-	-	-	-	-
ITEM20	-0.469	-	-	-	-	-	-	-
ITEM44	-	0.697	-	-	-	-	-	-
ITEM42	-	0.688	-	-	-	-	-	-
ITEM56	-	0.638	-	-	-	-	-	-
ITEM71	-	0.404	-	-	-	-	-	-
ITEM46	-	0.375	-	-	-	-	-	-
ITEM90	-	-	0.803	-	-	-	-	-
ITEM05	-	-	0.798	-	-	-	-	-
ITEM22	-	-	0.554	-	-	-	-	-
ITEM17	-	-	0.460	-	-	-	-	-
ITEM59	-	-	-	0.786	-	-	-	-
ITEM25	-	-	-	0.701	-	-	-	-
ITEM71	-	-	-	0.377	-	-	-	-
ITEM16	-	-	-	-	0.803	-	-	-
ITEM86	-	-	-	-	0.728	-	-	-
ITEM17	-	-	-	-	0.486	-	-	-
ITEM19	-	-	-	-	0.425	-	-	-
ITEM88	-	-	-	-	0.368	-	-	-
ITEM70	-	-	-	-	-	0.785	-	-
ITEM58	-	-	-	-	-	0.754	-	-
ITEM34	-	-	-	-	-	0.605	-	-
ITEM88	-	-	-	-	-	0.455	-	-
ITEM32	-	-	-	-	-	-	0.781	-
ITEM54	-	-	-	-	-	-	0.725	-
ITEM68	-	-	-	-	-	-	0.350	-
ITEM04	-	-	-	-	-	-	0.331	-
ITEM48	-	-	-	-	-	-	-	0.685
ITEM55	-	-	-	-	-	-	-	0.612
ITEM57	-	-	-	-	-	-	-	0.432
ITEM67	-	-	-	-	-	-	-	0.383

**FACTOR 1**

El primer valor propio es de 7.43 y explica el 13.3% de la varianza extraída. Los ítems que comprende están recogidos en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Ítems	Descripción	Saturación
64	Pienso que las palabras de difícil pronunciación se corrigen repitiéndolas al niño incesantemente.	.798
69	Creo que al niño hay que corregirle el habla inmediatamente después de haber cometido un error.	.706
49	Pienso que al niño, desde que comienza a hablar, hay que corregirlo.	.520
20	Me parece que la escuela no da la oportunidad al niño para que se exprese verbalmente	-.469

Valor propio: 7.43 % de Varianza: 13.3

Este primer factor expresa la idea de que el lenguaje es función de las influencias del medio-ambiente, y, especialmente, sería el feedback externo el responsable de que se desarrolle el lenguaje. En otras palabras, la mayoría de los ítems reflejan la idea de que las respuestas lingüísticas que se manifiestan en el lenguaje hablado se consolidan en función de los estímulos con los que se asocian. Por tanto, el lenguaje se produce por la contigüidad entre el estímulo y la respuesta que sería independiente de sus consecuencias, ya que no tiene porqué mediar refuerzo alguno. A este factor lo hemos denominado TEORÍA CORRECTIVA.

**FACTOR 2**

### III. Teorías implícitas y la enseñanza del lenguaje oral

Explica el 6.4 por 100 de la varianza extraída. Los items que comprende están recogidos en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Ítems	Descripción	Saturación
44	En mi opinión, los niños aprenden mejor a hablar si dominan la gramática de la lengua.	.697
42	A mi me parece que los niños primero piensan y después aprenden a expresarse.	.688
56	Considero que la enseñanza de la gramática es necesaria para que los niños aprendan mejor a hablar.	.638
71	Para mí, los errores en el habla son menos importantes que en la escritura.	.404
46	Yo creo que el niño aprende a utilizar la lengua que su medio le proporciona aunque también es capaz de entender todas las modalidades de la misma (p.e., venezolano, argentino,...)	.375

Valor propio: 3.57 % de Varianza: 6.4

En la mayoría de los ítems que configuran este factor subyace la idea de considerar que la lengua se adquiere como un "sistema" o "estructura". Se enfatiza la idea de que sólo el análisis gramatical garantiza un desarrollo armónico del habla, más que proporcionar instrumentos a los alumnos para desarrollar destrezas comunicativas. Y es el marco escolar el escenario idóneo donde se podría alcanzar tal objetivo. A este factor lo hemos denominado TEORÍA GRAMATICAL.

**FACTOR 3**

Explica el 5.3% de la varianza extraída. Los ítems que comprende están recogidos en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Ítems	Descripción	Saturación
90	En mi opinión, el vocabulario del niño canario es más pobre que el del peninsular	.803
5	Me parece que el habla del niño canario es más monosilábica en comparación con la del niño peninsular	.798
22	Yo pienso que el niño peninsular tiene más soltura a la hora de hablar que el niño canario	.554
17	Me parece que las niñas destacan más en expresión oral que los niños	.460

Valor Propio: 2.94 % de Varianza: 5.3

En este factor se subraya la importancia de las diferencias lingüísticas en relación a variables socioculturales o referenciales del propio sujeto como pueden ser las debidas al sexo. Asimismo, subyace la idea de que las diferencias observadas en el desarrollo lingüístico deben ser interpretadas en términos de deficiencias, ya que según los ambientes sociales y culturales a los que está expuesto el individuo estarían determinando su desarrollo lingüístico. A este factor lo hemos denominado TEORÍA DE LAS DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS.



### III. Teorías implícitas y la enseñanza del lenguaje oral

#### FACTOR 4

Cuadro 4

Ítems	Descripción	Saturación
59	En mi opinión, el niño repite las palabras porque sabe que lo van a recompensar	.786
25	Creo que cuando los niños corrigen sus propios defectos en el lenguaje es porque se les ha premiado	.701
71	Para mí, los errores en el habla son menos importantes que en la escritura	.377

Valor propio: 1.31 % de Varianza:16.4

Se nos presenta aquí un factor que podría guardar cierta similitud con el Factor 1 en la explicación de cómo se adquiere el lenguaje. En el Factor 1 que habíamos identificado anteriormente, se ponía el énfasis en que la conducta verbal es aprendida en función de las influencias del medio-ambiente, esto es, a través de las propias experiencias del individuo. En cambio, subyace aquí la idea de que el comportamiento lingüístico se explicaría no sólo en términos de Estímulo-Respuesta, sino además en términos de refuerzo o recompensa. Sería básicamente el refuerzo lo que ayudaría a consolidar las conductas lingüísticas aprendidas, no existiendo mediación alguna del significado o de las leyes gramaticales. A este factor lo hemos denominado TEORÍA DEL REFUERZO.

**FACTOR 5**

Cuadro 5

Ítems	Descripción	Saturación
16	Creo que cada lengua tiene una manera distinta de organizar el pensamiento	.803
86	Para mi, cada lengua impone al hablante una visión del mundo diferente	.728
17	Me parece que las niñas destacan más en expresión oral que los niños	.486
19	Pienso que la calidad de lenguaje de un niño se sabe por la cantidad de sustantivos, adjetivos y verbos que utiliza	.425
88	Para mi, se sabe si un niño está maduro para aprender a hablar por la forma en que se expresa	.368

Valor propio:2.49 % de Varianza: 4.5

Nos encontramos representada en este factor una teoría lingüística de naturaleza referencial en la que las relaciones lengua-cultura se convierten en el eje fundamental para poder entender el desarrollo del lenguaje. Concretamente, se concede a la lengua un papel relevante en la configuración del pensamiento y de las convenciones sociales y culturales. No es posible entender el lenguaje si no se le vincula directamente al contexto cultural en el que supuestamente éste se adapta. A este factor lo hemos denominado TEORÍA CULTURAL.

### III. Teorías implícitas y la enseñanza del lenguaje oral

#### FACTOR 6

Cuadro 6

Ítems	Descripción	Saturación
70	A mi me parece que el lenguaje se desarrolla en la medida que hay mecanismos cerebrales que van madurando	.785
58	Para mi, el cerebro de los niños ha de estar maduro para que el ambiente influya en el desarrollo del lenguaje	.754
34	En mi opinión, los niños hablan tal y como hablan sus padres	.605
88	Para mi, se sabe si un niño está maduro para aprender a hablar por la forma en que se expresa	.455

Valor Propio: 2.36 % de Varianza: 4.2

Nos encontramos en esta ocasión con un factor que viene a representar una orientación biologicista acerca de la adquisición del lenguaje. Concretamente, se recoge la idea de que para que exista un desarrollo lingüístico se hace necesaria la participación de unos órganos que han de alcanzar un cierto nivel de maduración. Ello sugiere la presencia de adquisiciones lingüísticas que estarían ligadas a estadios evolutivos concretos, y donde el ambiente no sería un factor tan determinante. De hecho, subyace la idea de que el lenguaje seguiría un proceso regular que estaría ligado fundamentalmente a los procesos de maduración. A este factor lo hemos denominado TEORÍA MADURACIONISTA.

**FACTOR 7**

Cuadro 7

Ítems	Descripción	Saturación
32	Creo que los niños que hablan mucho se hacen más inteligentes	.781
54	A mi juicio, los niños que hablan mucho cuando son pequeños tendrán un lenguaje más rico cuando sean adultos	.725
68	A mi me parece que el habla del niño es la expresión de su pensamiento	.350
4	Creo que los niños, al hablar, no reflexionan previamente lo que quieren expresar	-.331

Valor propio:2.22 % de Varianza:4.0

Este factor hace referencia a la adquisición del lenguaje y su relación con el desarrollo intelectual. Concretamente, las ideas contenidas en este factor se alejan de la idea de que el desarrollo cognitivo no dependa del lenguaje. Más bien, se puede inferir que en la génesis de la inteligencia y del lenguaje, es posible establecer una fase prelingüística en el desarrollo de la inteligencia, así como una fase preintelectual en el desarrollo propiamente lingüístico. En este sentido, se está atribuyendo al lenguaje un doble protagonismo ya que, por un lado, se le concibe como una herramienta que tiene su propia entidad, al mismo tiempo que se le considera como un medio influyente en el desarrollo cognitivo, llegando a ser reflejo de la propia capacidad intelectual del individuo. A este factor lo hemos denominado TEORÍA INTELECTUAL.

### III. Teorías implícitas y la enseñanza del lenguaje oral

#### FACTOR 8

Cuadro 8

Ítems	Descripción	Saturación
48	A mi me parece que existe una predisposición genética para desarrollar determinadas habilidades lingüísticas	.685
55	Para mi, la herencia genética determina el que desarrollemos más o menos el lenguaje	.612
57	Pienso que existen estructuras mentales innatas que determinan el desarrollo del lenguaje	.432
67	Considero que hay que evitar exigir al niño algo que no es capaz de decir correctamente	.383

Valor propio: 1.99 % de Varianza: 3.6

Este factor viene a representar la idea de que la facultad lingüística humana es heredada e innata. Ello implica que el desarrollo lingüístico no es un asunto de conocer los principios formales del lenguaje, sino una facultad más general que al interactuar con el ambiente termina produciendo la competencia lingüística. A este factor lo hemos denominado TEORÍA INNATISTA.

#### 6.4.2. Análisis de Fiabilidad por teorías de los 30 ítems definitivos obtenidos

Se utilizó el programa "Reliability" del paquete de aplicaciones estadísticas SPSS/PC+ para hallar el coeficiente alpha de Cronbach para cada una de las escalas del cuestionario de teorías implícitas sobre la adquisición del lenguaje oral, y que recogemos en el siguiente cuadro.

Coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) para cada una de las escalas del cuestionario.

Teoría Correctiva	.54
Teoría Gramatical	.60
Teoría Diferencias Lingüistas	.78
Teoría del Refuerzo	.60
Teoría Cultural	.64
Teoría Maduracionista	.63
Teoría Intelectual	.54
Teoría Innatista	.56

## 6.5. Discusión

El objetivo de este estudio era fundamentar mediante una metodología estadística la estructura de teorías alcanzada con las técnicas normativas. Concretamente, se trata de comprobar si los conjuntos de enunciados asignados por su tipicidad y su polaridad a las distintas teorías, conforman factores independientes. Se trata, pues, de averiguar si algunas de las teorías que tienen entidad representacional son las que sostienen los profesores como propias, o si solamente se sostiene una sola teoría o varias. Para ello, recurrimos a técnicas de análisis psicométricas como procedimiento metodológico. En este sentido, el análisis factorial nos ha permitido seleccionar aquellos enunciados de mayor peso en cada factor y reducir el número de ítems. Con todo ello, nos encontramos con un instrumento validado que nos permite medir las teorías de los profesores, recogidas en el Brainstorming.

### III. Teorías implícitas y la enseñanza del lenguaje oral

En general, los estudios que se han centrado en el estudio de las creencias o teorías implícitas y de su relación con las prácticas de enseñanza en el área del lenguaje, especialmente, en la modalidad escrita, han utilizado cuestionarios o inventarios (Duffy, 1979; Rupley y Logan, 1985); metodología basada en el uso de encuestas (Feng y Etheridge, 1993); o uso de entrevistas (Smith, 1992; Wing, 1989) para explorar las orientaciones teóricas de los profesores. En nuestro caso, los enunciados no han sido elaborados por el investigador sino que han sido directamente obtenidos de las discusiones en grupos, de ser analizados por jueces y seleccionados luego por los profesores en esta última fase.

No podemos afirmar que exista una exacta correspondencia entre la estructura de tipicidad y la matriz factorial obtenida, ya que no todos los enunciados prototípicos obtienen un mejor comportamiento estadístico. En este sentido, la base representacional de lo atribucional, y su carácter de síntesis coherente, confirma que lo que los profesores extraen de cada teoría científica, esto es, las ideas principales o fundamentales, no corresponden a toda la complejidad de la teoría. Es el conjunto de experiencias compartidas vehiculadas a través de la cultura lo que sirve de base común en el pensamiento del profesor. Pero no todo se filtra de la cultura en el pensamiento, sino lo principal. Prueba de ello es que en la teoría correctiva lo que destaca es la influencia que ejerce la intervención del adulto a través de modelos que sirvan de imitación. En la teoría gramatical lo relevante es el dominio de una gramática específica de la lengua para garantizar un desarrollo armónico del habla. En la teoría de las diferencias lingüísticas destaca que la adquisición del lenguaje está mediatizada por las diferencias socioculturales o referenciales del sujeto. En la teoría del refuerzo la importancia de suministrar recompensa para la consolidación de los aprendizajes

lingüísticos. En la teoría cultural la estrecha dependencia de la cultura con el lenguaje. En la teoría maduracionista donde determinados órganos ejercen una influencia, destacando los fundamentos biológicos del lenguaje. En la teoría intelectual se concede al lenguaje un rol determinante en el desarrollo de la inteligencia. Y, finalmente, en la teoría innatista destaca la existencia de una predisposición genética que determina la adquisición del lenguaje.

Asimismo, es de destacar que, a diferencia de otras investigaciones (v.g., Marrero, 1988; Triana, 1984), la tendencia encontrada ha sido que la atribución reduce el número de teorías, y, sin embargo, comprobamos que en nuestra investigación no fue así. En nuestro caso, se mantuvo un número semejante de teorías, pero en algunas de ellas se produjo una diversificación. Investigar subdominios como el lenguaje oral, puede provocar el que se produzcan matizaciones en la atribución. Así, por ejemplo, teníamos una teoría conductista la cual abarcaba diferentes modelos de aprendizaje. En el estudio atribucional, nos encontramos con una teoría correctiva que sintetiza el conocimiento correspondiente al condicionamiento clásico, y una teoría del refuerzo que sintetiza el conocimiento acerca del condicionamiento operante. También cabe señalar la aparición de una teoría cultural que sintetiza los orígenes de las teorías lingüísticas.

En definitiva, los 30 enunciados identificados en esta fase de la investigación nos permiten diseñar el cuestionario de teorías implícitas sobre la adquisición del lenguaje, el cual utilizaremos para el estudio de casos que presentamos a continuación.



## 7. ESTUDIO 3

ESTUDIO DE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL Y SU  
RELACIÓN CON LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO EN  
EDUCACION INFANTIL

## **7.1. Objetivo**

Nuestro principal interés en esta tercera investigación era el de analizar las prácticas de enseñanza en torno al lenguaje oral en el contexto del aula, y averiguar su relación con las teorías implícitas del profesorado en Educación Infantil.

## **7.2. Método**

### **7.2.1. Sujetos**

Se seleccionaron dos profesoras con experiencia de trabajo en el ciclo de Educación Infantil

#### **7.2.1.1. Caso A**

La profesora A, de 37 años de edad, es miembro de un grupo estable de renovación pedagógica, licenciada en Psicología, y se incorpora al cuerpo de enseñantes en el año 1984, y desde su incorporación a la enseñanza ha estado trabajando fundamentalmente en este nivel.

#### **7.2.1.2. Caso B**

La profesora B, de 39 años de edad, es Diplomada en Magisterio y licenciada

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

en Pedagogía. También es miembro de un Colectivo de Renovación Pedagógica. Tiene ocho años de experiencia en la enseñanza, pero centrada en Educación Infantil lleva tres años. Ambas profesoras trabajan en la actualidad en Centros Públicos.

#### 7.3. Diseño del estudio

En la presente investigación hemos optado por una técnica etnográfica, "el estudio de casos" (Stake, 1978; Elliot, 1978; Burgess, 1985; Hamilton, 1983). El estudio de casos es "una revisión completa o intensiva de una faceta; un problema o un acontecimiento que sucede en un lugar durante un tiempo" (Deny, citado por Guba y Lincoln, 1982, p. 370). Se trata de sintetizar experiencias en las que las interpretaciones se consideran críticamente con el fin de "iluminar" determinados aspectos del fenómeno. Ha sido una técnica muy utilizada en los estudios sobre pensamiento del profesor. El estudio de casos proporciona una descripción densa, y una perspectiva experimental, es holística y viva, simplifica el rango de datos que uno puede considerar, centra la atención e ilumina significados; y proporciona conocimiento tácito (Guba y Lincoln, 1983).

##### 7.3.1. Procedimientos de recogida y análisis de los datos

Con el fin de analizar las prácticas de enseñanza del lenguaje oral y su relación con las teorías implícitas de las profesoras, utilizamos como procedimientos de recogida de datos el análisis secuencial realizado a través de la observación, entrevista personal y cuestionario de teorías implícitas.

### 7.3.1.1. La Observación

Para cada profesora se llevó a cabo una grabación en video durante tres semanas y en el primer trimestre de curso. La elección de este periodo de tiempo, para llevar a cabo la observación en el aula, fue debido a que éste constituía el tiempo aproximado que suele durar un Centro de Interés, donde se puede observar una muestra representativa de todo el repertorio de actividades que realiza la profesora en el aula en el ámbito de la lengua oral. Con el fin de delimitar qué íbamos a observar, tomamos como referencia la definición que hace Stodolsky (1991) de segmento de actividad. Para esta autora, si se quiere estudiar la enseñanza durante un período de tiempo, es importante la distinción de cuáles son las unidades mayores en que se divide la actividad educativa mientras está desarrollándose. En este sentido, el segmento "concepto emparentado con el de escenario de comportamiento" (Behavior Setting) fue originalmente definido y estudiado por los psicólogos ecológicos (Barker, 1968; Gump, 1967; Ross, 1984). Los segmentos de actividad serían unidades mayores que tienen un foco, comienzan en un punto y terminan en otro. Un segmento se define por la especificidad de su formato instruccional, por la de las personas que participan en él, por la de sus materiales y por la de sus expectativas y metas de comportamiento. Ocupa un cierto periodo de tiempo y tiene un escenario físico determinado. Con respecto a los segmentos de actividad, Stodolsky (1991) y Ferguson (1984) han propuesto que la identificación de nuevos segmentos se produce cuando hay un cambio de participantes, un cambio de formato instruccional, cuando varía la ubicación física o existe una discontinuidad temporal, cuando se produce una variación en los tópicos instruccionales o en los materiales.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

Asimismo, era necesario elaborar un sistema de categorías de conducta a observar. Para ello, nos basamos en la consulta de tres tipos de fuentes:

1) en la discusión conceptual acerca del término lenguaje. En este sentido, nos hemos basado en las dimensiones del lenguaje oral que han sido objeto de análisis en el capítulo 2 de esta investigación. En dicho capítulo, explicábamos que a la hora de delimitar qué aspectos hemos de considerar en torno al lenguaje oral, nos apoyábamos en los análisis que tanto Launer y Lahey (1981) como Lund y Duchan (1983) habían realizado acerca de cómo ha evolucionado el estudio sobre la exploración del lenguaje. Este análisis, a nuestro juicio, representa una referencia conceptual obligada a la hora de abordar el estudio de las prácticas de enseñanza en torno al lenguaje oral. De ello, se desprende la conclusión de que toda exploración del lenguaje debe incluir el análisis del contenido, forma y usos. En consecuencia, tratamos de elaborar las categorías de conducta teniendo en cuenta qué hacía la profesora en el aula para que los niños pudieran desarrollar las distintas dimensiones del lenguaje, esto es, comprender el lenguaje, aprender una sintaxis, una fonología, y hacer uso del lenguaje,...

2) una segunda fuente de información que nos iba a orientar en la delimitación de las categorías de conducta a observar fue el Diseño Curricular Base (DCB). En este sentido, consultamos las directrices generales (MEC, 1989) con la idea de poder identificar cuáles son los objetivos y contenidos que recoge tal documento en relación a la enseñanza del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria.

3) por último, hicimos una consulta a un grupo de profesores de Educación Infantil y Primaria, ajenos a la investigación, de sus puntos de vista y quehacer

respecto al lenguaje oral en sus aulas. Con ello, tratábamos de descubrir qué tipo de actividades desarrollaban con respecto al lenguaje oral, qué objetivos se planteaban,... Tal información nos sería también de utilidad en la tarea de elaborar el sistema de categorías de conducta a observar.

Nos proponemos analizar las prácticas de enseñanza de las profesoras seleccionadas en torno al lenguaje oral, en su contexto natural, mediante la obtención de información objetiva y con el máximo rigor metodológico. Por este motivo, nos inclinamos por la utilización de la metodología observacional ya que dicha instrumentación nos permitía alcanzar un alto grado de validez ecológica.

La metodología observacional ha sido definida como "un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento" (Anguera, 1990).

Desde esta perspectiva, optamos por la observación como método de investigación y no como una mera técnica de registro ya que su utilización implica un seguimiento de todas las fases propias del método científico: objetivos, recogida de datos y optimización, análisis de datos, e interpretación de los resultados de acuerdo con los objetivos. En este sentido, hemos distinguido varias fases en el proceso de recogida y análisis de datos observacionales tal y como lo han sugerido distintos

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

autores (Anguera, 1991; Bakeman y Gottman, 1986; Blanco, 1992): Codificación, Muestreo, Registro y Calidad del registro.

#### **7.3.1.1.1. Codificación**

De acuerdo a la definición ofrecida por Stodolsky (1991), identificamos a través de los análisis de los videos los siguientes "segmentos de actividad" para cada una de las profesoras participantes en la investigación:

Profesora A: Diálogo, Relato y Escenificación de Cuentos, Motricidad buco-facial, Identificación de fonemas, Comprensión oral, Razonamiento.

Profesora B: Diálogo, Pictogramas, Poesía, Comprensión oral, Motricidad buco-facial.

A continuación, el siguiente paso para poder usar la metodología observacional consistió en la codificación de las conductas. Como ha sugerido Zeiler (1986), la definición de las unidades de conducta que queremos medir es una decisión clave de la investigación puesto que será fundamental para su validez.

No cabe duda que la elaboración de un sistema de codificación no está exento de dificultades. En nuestro caso, hemos optado por elaborar el sistema de codificación analizando directamente las cintas de video. Para poder establecer el sistema de categorías de conducta a observar, nos basamos en las distintas fuentes de consulta a las que nos hemos ya referido.

En consecuencia, tomando conjuntamente las fuentes citadas, describimos a continuación el sistema de categorías elaborado para el estudio de las prácticas de enseñanza en torno al lenguaje oral:

00 *La profesora no interviene.*

01 *La profesora le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido.*

EJEMPLOS: Profesora: "A ver, cuéntame lo que has hecho", "A ver, explica lo que hiciste", "¿Qué hiciste el Domingo?".

02 *La profesora le dice al niño que repita con sus propias palabras las instrucciones o preguntas que ella les había formulado.*

EJEMPLOS: Profesora: "A ver, ¿ qué es lo que tienes que hacer ?", "¿ Qué dije yo que había que hacer ?".

03 *La profesora refuerza positivamente cuando el niño relaciona un contenido nuevo con uno ya dado.*

EJEMPLOS: Profesora: "Fíjense en esta imagen. Vamos a buscar cosas que tengan el sonido /aaa/".

Alumno: "También la palabra Antonio tiene el sonido /aaa/".

Profesora: Muy bien Elena. Fíjense como Elena se acordó que Antonio tiene el sonido /aaa/ que vimos el otro día.



### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

#### 04 *La profesora hace preguntas para que el niño manifieste su razonamiento*

EJEMPLOS: Profesora: "Bueno, fíjense en esta lámina donde aparece el dibujo de un enano grande y uno pequeño, una casa grande y una pequeña. Tienen que unir el enano pequeño con la casa pequeña, y el enano grande con la casa grande". "Si ponemos al enano grande en la casa pequeña, ¿tú crees que cabe ?

#### 05 *La profesora hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase...*

EJEMPLOS: Profesora: "A ver, fíjate en el cuento. ¿díme qué está haciendo el conejito?, ¿díme qué está diciendo el señor?, ¿Cuál es el trabajo de Merlin?, ¿Por qué Merlin cogió la espada?

#### 06 *La profesora se interesa por conocer qué sabe el niño acerca del significado de palabras.*

EJEMPLOS: Profesora: "Díganme cuál es la profesión de sus padres".

Alumnos: "Mi padre es chófer".

Profesora: "¿ Y eso qué es ?, ¿ Y qué hace tu padre en su trabajo ?

#### 07 *La profesora ayuda al niño para que centre sus ideas y puedan expresarlas de forma ordenada*

EJEMPLOS: Alumnos: "Fuí a la plaza, a la tienda y me comí un bollicao"

Profesora: "Pero, ¿ dónde comistes el bollicao ?

Alumno: "en la plaza"

Profesora: "Entonces, ¿ qué fué lo primero que hicistes ?"

Alumno: "Primero fuí a la tienda a comprar el bollicao, y, luego, me fuí a la plaza a comermelo"

*08 La profesora le pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente*

EJEMPLOS: Alumno: "Ayer el pan me lo comí"

Profesora: "Ayer me comí el pan", Dílo tú ahora

Alumno: "Policia"

Profesora: "No, es poesia. A ver, dílo tú"

*09 La profesora corrige la frase o palabra mal dicha pero no le pregunta al niño que la repita*

EJEMPLOS: Alumnos: "Ayer el pan me lo comí"

Profesora: "A ver, fíjate bien. Se dice "Ayer me comí el pan".

*10 La profesora repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta*

EJEMPLOS: Profesora: "La niña vestida de rosa,..." A ver, repitan todos juntos: "La niña vestida de rosa"

Alumnos: "La niña vestida de rosa"

*11 La profesora pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes*

EJEMPLOS: Profesora: "A ver, vamos a contar el cuento del Gato con Botas. Cuéntalo tu Elena"

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

- 12 *La profesora refuerza positivamente tanto al niño que ha estado narrando como al resto que ha estado dramatizando explicando porqué lo han realizado bien*

EJEMPLOS: Alumno: "Los pajaritos se ven volando sobre la casa,..."

Alumnos: (Los niños dramatizan la acción de volar)

Profesora: "Yo creo que lo han hecho muy bien, porque Elena ha contado muy bien el cuento, y los que están haciendo de pajarito comenzaron a volar justo cuando Elena lo dijo".

- 13 *La profesora dice a los niños que identifiquen fonemas o sílabas en determinadas palabras*

EJEMPLOS: Profesora: "Busquen palabras que tiene el sonido /e/"

- 14 *La profesora interrumpe una conversación para llamar la atención, tanto en la situación de explicación como cuando es el niño el que habla*

EJEMPLOS: Profesora: "¡ Pero no les he dicho que se callen ¡"

- 15 *La profesora pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca*

EJEMPLOS: Profesora: "A ver, te toca a ti. Haz una frase como tú quieras cogiendo estas cartulinas que tienen dibujos".

- 16 *La profesora utiliza algún suceso ocurrido en el aula para explicar conceptos*

EJEMPLOS: Alumnos: "Profe, el no me quiere dar los globos".

Profesora: "Tu qué hicistes, se lo prestastes o se lo regalastes"

Alumno: "Yo se los di para jugar en el patio, pero ahora quiero que me los den"

Profesora: "Bueno, si tu le das algo a alguien.....(se explica el concepto de regalar vs. prestar)

*17 La profesora dice palabras, frases incompletas, cuentos  
inacabados para que el niño termine de completar*

EJEMPLOS: Profesora: "De los animales que vimos en el cuento que tienen cuatro patas, dime quienes eran. Uno era el cone..."

*18 La profesora desprecia, ridiculiza o llama la atención de  
forma peyorativa cuando el niño expresa palabras o frases  
mal dichas*

EJEMPLOS: Profesora: "¡ Pero, por favor, otra vez. Te he dicho que eso no se dice así !"

*19 La profesora hace alabanzas cuando el niño expresa las  
palabras o frases bien dichas sin dar ninguna explicación*

EJEMPLOS: Profesora: "Muy bien. Lo has dicho muy bien".

*20 La profesora da instrucciones a nivel oral para que los  
niños la lleven a cabo*

EJEMPLOS: Profesora: "Daniel, traéme el borrador que está sobre la mesa".

*21 La profesora escucha el mensaje que expresa el niño*

EJEMPLOS: Alumno: "Fuí al cine, y después..."

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

#### 22 *La profesora escucha mientras el niño está hablando e interviene para que siga hablando*

EJEMPLOS: Alumno: "Mi madre tiene una gallina que puso huevos el otro día"

Profesora: "Y cuántos huevos puso..."

#### 23 *La profesora intenta escuchar mientras el niño está hablando pero hace interrupciones*

EJEMPLO: Profesora: "A ver tú, te he dicho que te calles. Sigue Vanesa. ¿Ya acabastes?"

#### 24 *La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella.*

#### **7.3.1.1.2. Muestreo de las observaciones**

Utilizamos el muestreo instantáneo de puntos de tiempo, o también conocido como punto de muestreo (Bakeman y Gottman, 1986; Martin y Bateson, 1986; Suen y Ary, 1989) para extraer los fragmentos de la conducta de forma que fueran representativos del total. En esta modalidad de muestreo se divide el periodo de tiempo que dure la sesión de observación en un número de intervalos temporales más o menos breves. En nuestro caso fue de 20 segundos, ya que dicho punto de fijación fue establecido de acuerdo al análisis del contenido de los videos. Cada 20 segundos se producía una conducta, y si se aumentaba la longitud del intervalo observábamos que se producía una pérdida de información. No obstante, el intervalo temporal seleccionado es coincidente con los estudios realizados en el aula (ver para una revisión

a Doyle, 1986). Se utilizó el programa "The Observer" (Mauricio, 1995) que permitía programar los puntos de tiempo. Las observadoras se situaban en dos cabinas independientes y la señal de video era digitalizada por el ordenador por medio de una tarjeta Video-Blaster. La imagen de video se detenía en intervalos temporales de 20 segundos, ya que ello se programaba de antemano. Los observadores tenían que registrar el código de conducta que se producía al finalizar el intervalo, y cada vez que se detenía la imagen del video, el catálogo de conductas a observar con sus respectivos códigos aparecía en el margen derecho de la pantalla del ordenador. La visualización del video no se reanudaba hasta que ambos observadores anotaran el código de conducta correspondiente a ese intervalo de tiempo.

#### **7.3.1.1.3. Entrenamiento de los observadores**

Se seleccionaron dos observadoras, una licenciada en pedagogía y una diplomada en magisterio para llevar a cabo el registro. El entrenamiento consistió en la visualización de los videos durante dos semanas en sesiones de mañana y tarde donde se discutía sobre la categorización de las conductas a observar.

#### **7.3.1.1.4. Análisis de la fiabilidad**

Se utilizó el coeficiente Kappa de Cohen para calcular la fiabilidad entre observadores para cada profesora considerando conjuntamente todas las sesiones, y, también, considerando cada profesora por separado.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

Las Tablas 1, 2 y 3 recoge los resultados del cálculo de los coeficientes Kappa obtenidos entre observadores para cada una de las categorías de conducta:

Tabla 1. Relación de coeficientes Kappa de cada categoría de conducta considerando las profesoras analizadas (N = 2).

Conducta	K	P (O)	P (C)	SE	Z
00	.9215	.9659	.5656	.0326	28.23
01	.9134	.9883	.8646	.0326	28.02
04	.9534	.9978	.9532	.0330	28.87
05	1.0000	1.0000	.9361	.0327	30.63
08	1.0000	1.0000	.9810	.0327	30.63
09	.9518	.9989	.9779	.0326	29.19
10	1.0000	1.0000	.9644	.0327	30.63
11	.9676	.9979	.9340	.0327	29.62
12	.9086	.9989	.9883	.0325	27.95
13	1.0000	1.0000	.9894	.0326	30.64
14	1.0000	1.0000	.9401	.0327	30.63
15	.9722	.9968	.8849	.0326	29.79
17	1.0000	1.0000	.9831	.0327	30.63
18	1.0000	1.0000	.9873	.0327	30.62
19	1.0000	1.0000	.9747	.0326	30.63
20	.9431	.9883	.7938	.0327	28.89
21	.9461	.9883	.7824	.0326	28.98
22	.8917	.9925	.9312	.0326	27.35
24	.9708	.9968	.8905	.0326	29.74



### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

Tabla 2. Relación de coeficientes Kappa de cada categoría de conducta en la profesora A.

Conducta	K	P (O)	P (C)	SE	Z
00	.8904	.9532	.5728	.0484	18.41
01	.9143	.9953	.9454	.0482	18.96
04	.9618	.9977	.9388	.0484	19.89
05	1.0000	1.0000	.8981	.0484	20.66
08	1.0000	1.0000	.9723	.0484	20.66
09	1.0000	1.0000	.9953	.0484	20.65
10	1.0000	1.0000	.9860	.0484	20.66
11	.9731	.9977	.9128	.0484	20.12
12	.9079	.9977	.9746	.0482	18.84
13	1.0000	1.0000	.8025	.1667	6.00
14	1.0000	1.0000	.9814	.0484	20.66
15	1.0000	1.0000	.9907	.0484	20.67
17	1.0000	1.0000	.9953	.0484	20.65
18	.0000	1.0000	1.0000	.0000	.00
19	1.0000	1.0000	.9724	.0483	20.69
20	.9291	.9789	.7029	.0484	19.20
21	.9756	.9953	.8077	.0484	20.17
22	1.0000	1.0000	.9500	.0483	20.71
24	.9785	.9953	.7821	.0484	20.20

Tabla 3. Relación de coeficientes Kappa de cada categoría de conducta en la Profesora B.

Conducta	K	P (O)	P (C)	SE	Z
00	.9221	.9655	.5575	.0515	17.91
01	.8906	.9788	.8060	.0513	17.35
04	1.0000	1.0000	.9894	.0515	19.42
05	1.0000	1.0000	.9687	.0515	19.42
08	1.0000	1.0000	.9842	.0515	19.41
09	.9460	.9973	.9509	.0514	18.40
10	1.0000	1.0000	.9731	.0522	19.16
11	.9586	.9973	.9359	.0515	18.63
12	.0000	1.0000	1.0000	.0000	.00
13	.0000	1.0000	1.0000	.0000	.00
14	1.0000	1.0000	.9091	.0530	18.87
15	.9594	.9920	.8040	.0515	18.64
17	1.0000	1.0000	.9636	.0515	19.42
18	1.0000	1.0000	.9790	.0515	19.42
19	1.0000	1.0000	.9687	.0515	19.42
20	.9649	.9947	.8491	.0515	18.73
21	.8755	.9761	.8082	.0515	17.00
22	.8079	.9867	.9309	.0515	15.70
24	.0000	1.0000	1.0000	.0000	.00

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

#### 7.3.1.1.5. Análisis de los datos

El empleo de la metodología observacional tenía por finalidad analizar las prácticas de enseñanza de las profesoras en torno al lenguaje oral, y, para ello, hemos tenido en cuenta la estructura temporal de las observaciones ya que nos permite tener una visión diacrónica de la actuación de cada profesora. Por ello, hemos recurrido a la técnica de "Análisis Secuencial de Sucesos" de Sackett (1979). Esta técnica nos va a permitir averiguar las secuencias de categorías que aparecen con una frecuencia mayor de la esperada por azar, es decir, las secuencias más probables en una cadena de la categoría de conducta que se trate (secuencias activadas) y aquellas que son menos probables que el azar (secuencias inhibidas). Utilizamos el método de retardos que consiste en seleccionar una categoría de conducta criterio y se calculan las probabilidades de ocurrencia de las categorías de conducta que aparecen inmediatamente después de la criterio (retardo 1), después de una categoría intermedia (retardo 2), después de dos categorías intermedias (retardo 3) y así sucesivamente hasta llegar a la longitud de la secuencia deseada. Hemos realizado análisis secuenciales por cada profesora y para cada categoría de conducta. Los análisis se han realizado considerando 5 retardos, y considerando todas las conductas como conductas criterio ya que cualquiera de ellas podría desencadenar una secuencia de conductas donde estarían implicados los diferentes componentes del lenguaje oral. Las probabilidades de ocurrencia de las categorías de conducta a partir de cada conducta criterio se calculan a partir de los valores de Z (adjusted residuals). Sólo aquellos valores superiores a 1.96 o 2.67 indican que las secuencias están activadas con una probabilidad de .05 o .01 respectivamente. Los valores negativos menores que -1.96 o -2.57 indican que las secuencias inhibidas con una probabilidad

de .05 o .01 respectivamente.

A la hora de realizar los cálculos de los análisis secuenciales, hemos recurrido al programa SDIS-GSEQ de Bakeman y Quera (1994). En el Anexo VI, se recogen de forma exhaustiva los valores estadísticos correspondientes a los distintos análisis secuenciales realizados para el estudio de cada profesora, y una descripción de estos resultados la pasamos a describir a continuación.

#### **7.3.1.1.6. Resultados de los análisis secuenciales en Profesora A**

A continuación, presentamos un análisis exhaustivo de las distintas cadenas de comportamiento que se han generado a partir de cada conducta criterio en la profesora A. Los datos se presentan en el siguiente orden: 1) conducta criterio (+ activada, - inhibida); 2) desarrollo de la cadena.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

Criterio	Retardos
00 (+)	13----13----15----17----19
00 (-)	24----01----24----08----24
00 <u>La profesora no interviene</u>	
(+)	<p>Dice a los niños que identifiquen fonemas o sílabas en determinadas palabras. Dice a los niños que identifiquen fonemas o sílabas en determinadas palabras. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Dice palabras, frases incompletas, cuentos inacabados para que el niño termine de completar. Hace alabanzas cuando el niño expresa las palabras o frases bien dichas sin dar ninguna explicación.</p>
(-)	<p>Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Le pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella.</p>

Criterio	Retardos
20 (+)	20----20----20----05----20
20 (-)	24----11----21----21----24
20 <u>La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo.</u>	
(+)	<p>La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase,...Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo.</p>
(-)	<p>Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes. Escucha el mensaje que expresa el niño. Escucha el mensaje que expresa el niño. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella.</p>

Criterio	Retardos
24 (+)	24---24---24---24---24
24 (-)	20---00---05---20---05
24 <u>La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella.</u>	
(+)	<p>La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella.</p>
(-)	<p>Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. La profesora no interviene. Hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase... Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase...</p>

Criterio	Retardos
21 (+)	21---21---01---21---01
21 (-)	20---20---00---00---04
21 <u>La profesora escucha el mensaje que expresa el niño.</u>	
(+)	<p>Escucha el mensaje que expresa el niño. Escucha el mensaje que expresa el niño. Dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Escucha el mensaje que expresa el niño. Dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido.</p>
(-)	<p>Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. No interviene. No interviene. Hace preguntas para que el niño manifieste su razonamiento.</p>

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

Criterio	Retardos
05 (+)	04---04---04---23---05
05 (-)	00---00---24---00---21
<p>05 <u>La profesora hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase,...</u></p>	
<p>(+)</p> <p>Hace preguntas para que el niño manifieste su razonamiento. Hace preguntas para que el niño manifieste su razonamiento. Hace preguntas para que el niño manifieste su razonamiento. Intenta escuchar mientras el niño está hablando pero hace interrupciones. Hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase,...</p>	
<p>(-)</p> <p>La profesora no interviene. No interviene. La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. No interviene. La profesora escucha el mensaje que expresa el niño.</p>	

Criterio	Retardos
11 (+)	11---00---24---14---24
11 (-)	20---05---05---05---05
<p>11 <u>La profesora pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes</u></p>	
<p>(+)</p> <p>Pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes. No interviene. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Interrumpe una conversación para llamar la atención, tanto en la situación de explicación como cuando es el niño el que habla. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella.</p>	
<p>(-)</p> <p>La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. La profesora hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase,... Hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase,... Hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase,... Hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase,...</p>	

Criterio	Retardos
04 (+)	13----20----05----20----20
04 (-)	21----21----21----24----24
<u>04 Hace preguntas para que el niño manifieste su razonamiento.</u>	
<p>(+)</p> <p>Dice a los niños que identifiquen fonemas o sílabas en determinadas palabras. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase,... Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo.</p>	
<p>(-)</p> <p>La profesora escucha el mensaje que expresa el niño. Escucha el mensaje que expresa el niño. Escucha el mensaje que expresa el niño. La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella.</p>	

Criterio	Retardos
22 (+)	22----12----22----22----22
22 (-)	24----24----24----24----00
<u>22 La profesora escucha mientras el niño está hablando pero hace interrupciones</u>	
<p>(+)</p> <p>Escucha mientras el niño está hablando pero hace interrupciones. Refuerza positivamente tanto al niño que ha estado narrando como al resto que ha estado dramatizando explicando porqué lo han realizado bien. Escucha mientras el niño está hablando pero hace interrupciones. Escucha mientras el niño está hablando pero hace interrupciones. Escucha mientras el niño está hablando pero hace interrupciones.</p>	
<p>(-)</p> <p>La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. No interviene.</p>	



### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

Criterio	Retardos
01 (+)	01---01---17---12---17
01 (-)	24---24---24---24---24
<u>01 La profesora le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido</u>	
(+)	<p>Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Dice palabras, frases incompletas, cuentos inacabados para que el niño termine de completar. Refuerza positivamente tanto al niño que ha estado narrando como al resto que ha estado dramatizando explicando porqué lo han realizado bien. Dice palabras, frases incompletas, cuentos inacabados para que el niño termine de completar.</p>
(-)	<p>Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella.</p>

Criterio	Retardos
08 (+)	08---08---01---08---13
08 (-)	24---20---24---20---24
<u>08 La profesora pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente</u>	
(+)	<p>Pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente. Pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada. Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente. Dice a los niños que identifiquen fonemas o sílabas en determinadas palabras.</p>
(-)	<p>Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella.</p>

Criterio	Retardos
12 (+)	12----12----10----00----00
12 (-)	00----24----21----24----05
<p>12 <u>La profesora refuerza positivamente tanto al niño que ha estado narrando como al resto que ha estado dramatizando explicando porqué lo han realizado bien</u></p>	
<p>(+)</p> <p>Refuerza positivamente tanto al niño que ha estado narrando como al resto que ha estado dramatizando explicando porqué lo han realizado bien. Refuerza positivamente tanto al niño que ha estado narrando como al resto que ha estado dramatizando explicando porqué lo han realizado bien. Repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta. No interviene. No interviene.</p>	
<p>(-)</p> <p>No interviene. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Escucha el mensaje que expresa el niño. Pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase...</p>	

Criterio	Retardos
19 (+)	04----15----08----19----14
19 (-)	21----24----21----20----21
<p>19 <u>Hace alabanzas cuando el niño expresa las palabras o frases bien dichas sin dar ninguna explicación.</u></p>	
<p>(+)</p> <p>Hace preguntas para que el niño manifieste su razonamiento. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. La profesora pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente. Hace alabanzas cuando el niño expresa las palabras o frases bien dichas sin dar ninguna explicación. Interrumpe una conversación para llamar la atención, tanto en la situación de explicación como cuando es el niño el que habla.</p>	
<p>(-)</p> <p>Escucha el mensaje que expresa el niño. La profesora pide al niño que termine de completar frases a través del relato de un cuento y ayudado por ella. Escucha el mensaje que expresa el niño. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Escucha el mensaje que expresa el niño.</p>	

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

#### 7.3.1.1.7. Resultados de los análisis secuenciales en Profesora B

A continuación, presentamos un análisis exhaustivo de las distintas cadenas de comportamiento que se han generado a partir de cada conducta criterio en la profesora B. Los datos se presentan en el siguiente orden: 1) conducta criterio (+ activada, - inhibida); 2) desarrollo de la cadena.

Criterio	Retardos
00 (+)	00----15----20----00----00
00 (-)	14----15----09----01----01
00 <u>La profesora no interviene.</u>	
(+)	
	No interviene. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. No interviene. No interviene.
(-)	
	Interrumpe una conversación para llamar la atención, tanto en la situación de explicación como cuando es el niño el que habla. Pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente. Corrige la frase o palabra mal dicha pero no le pregunta al niño que la repita. Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido.

Criterio	Retardos
21 (+)	21----18----09----21----21
21 (-)	15----15----01----15----15
21 <u>La profesora escucha el mensaje que expresa el niño</u>	
(+)	
	Escucha el mensaje que expresa el niño. Desprecia, ridiculiza o llama la atención de forma peyorativa cuando el niño expresa palabras o frases mal dichas. Corrige la frase o palabra mal dicha pero no le pregunta al niño que la repita. Escucha el mensaje que expresa el niño. Escucha el mensaje que expresa el niño.
(-)	

Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca.

Criterio	Retardos
15 (+)	15----15----15----15----15
15 (-)	21----00----21----00----20
<u>15 La profesora pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca</u>	
(+)	Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca.
(-)	Escucha el mensaje que expresa el niño. No interviene. Escucha el mensaje que expresa el niño. No interviene. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo.

Criterio	Retardos
01 (+)	01----22----01----22----22
01 (-)	15----15----15----15----21
<u>01 La profesora le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido</u>	
(+)	Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Escucha mientras el niño está hablando e interviene para que siga hablando. Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Escucha mientras el niño está hablando e interviene para que siga hablando. Escucha mientras el niño está hablando e interviene para que siga hablando.
(-)	Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Escucha el mensaje que expresa el niño.

Criterio	Retardos
20 (+)	20----20----20----20----20
20 (-)	15----15----15----15----15

20 La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo

(+)

Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo.

(-)

Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca.

Criterio	Retardos
14 (+)	22----14----22----17----00
14 (-)	15----14----01----20----20

14 La profesora interrumpe una conversación para llamar la atención, tanto en la situación de explicación como cuando es el niño el que habla

(+)

Escucha mientras el niño está hablando e interviene para que siga hablando. Interrumpe una conversación para llamar la atención, tanto en la situación de explicación como cuando es el niño el que habla. Escucha mientras el niño está hablando e interviene para que siga hablando. Dice palabras, frases incompletas, cuentos inacabados para que el niño termine de completar. No interviene.

(-)

Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Interrumpe una conversación para llamar la atención, tanto en la situación de explicación como cuando es el niño el que

habla. Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo.

Criterio	Retardos
22 (+)	21----18----01----18----01
22 (-)	15----15----15----15----15

22 La profesora escucha mientras el niño está hablando pero hace interrupciones

(+)  
Escucha el mensaje que expresa el niño. Desprecia, ridiculiza o llama la atención de forma peyorativa cuando el niño expresa palabras o frases mal dichas. Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido. Desprecia, ridiculiza o llama atención de forma peyorativa cuando el niño expresa palabras o frases mal dichas. Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido.

(-)  
Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca.

Criterio	Retardos
10 (+)	10----10----23----23----10
10 (-)	00----21----21----21----21

10 La profesora repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta

(+)  
Repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta. Repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta. Intenta escuchar mientras el niño está hablando pero hace interrupciones. Insiste de nuevo. Repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta.

(-)  
No interviene. Escucha el mensaje que expresa el niño. Escucha el mensaje que expresa el niño. Escucha el mensaje que expresa el niño. Escucha el mensaje que expresa el niño.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

Criterio	Retardos
11 (+)	11----11----11----11----11
11 (-)	21----15----00----21----15
<u>11 La profesora pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes</u>	
(+)	<p>Pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes. Pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes. Pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes. Pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes. Pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes.</p>
(-)	<p>Escucha el mensaje que expresa el niño. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. No interviene. Escucha el mensaje que expresa el niño. Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca.</p>

Criterio	Retardos
09 (+)	08----19----08----19----09
09 (-)	15----00----00----00----20
<u>09 La profesora corrige la frase o palabra mal dicha pero no le pregunta al niño que la repita</u>	
(+)	<p>Pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente. Hace alabanzas cuando el niño expresa las palabras o frases bien dichas sin dar ninguna explicación. Pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente. Hace alabanzas cuando el niño expresa las palabras o frases bien dichas sin dar ninguna explicación. Corrige la frase o palabra mal dicha pero no le pregunta al niño que la repita.</p>
(-)	<p>Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca. No interviene. No interviene. No interviene. Da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo.</p>

### **7.3.1.2. La Entrevista**

#### **7.3.1.2.1. Aplicación**

Con el fin de recoger información sobre lo que las profesoras dicen que hacen en el contexto del aula, utilizamos una entrevista sobre perspectivas de enseñanza elaborada por Clark y Yinger (1978) (Ver Anexo VII). La entrevista fué grabada en ambas profesoras (A y B), y posteriormente se transcribieron las respuestas (Ver Anexos VIII y IX respectivamente).

#### **7.3.1.2.2. Codificación**

En la entrevista se preguntaba a cada profesora sobre cuatro aspectos: a) Ideas relacionadas con el contexto en el que enseña (tanto curricular como cultural); b) ideas relacionadas con la materia que enseña (su consideración del tipo de aprendizaje necesario, recursos y conocimiento que imparte); c) ideas sobre la enseñanza (su organización y concepción general); y d) ideas y opiniones relacionadas con la función como docente y rol como enseñante.

#### **7.3.1.3. El Cuestionario**



### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

#### 7.3.1.3.1. Aplicación

El cuestionario de teorías implícitas del profesor elaborado en la segunda investigación se aplicó a cada profesora, cuyas características ya han sido explicadas (Veáse Anexo V).

#### 7.3.1.3.2. Modelo de análisis

Con el fin de conocer qué teorías aceptan o rechazan las profesoras analizadas, hemos recurrido a la aplicación de las mismas fórmulas que utilizamos para el análisis de los enunciados en el estudio normativo. Sin embargo, en este caso los cálculos los hemos llevado a cabo para los sujetos y no para los enunciados, esto es, los cálculos para la obtención de índices de tipicidad y polaridad de sujetos lo hacemos en base a las puntuaciones asignadas a un grupo de enunciados. Veamos a continuación, la fórmula que nos permite obtener un índice de tipicidad de cada profesora estudiada en cada Teoría de referencia:

$$ITsA = P(1) + P(2) + P(3) \dots / N$$

ITsA = Índice de tipicidad de la profesora 1 en la Teoría A

P(1): Puntuación asignada por la profesora 1 al enunciado 1 de la Teoría A

P(2): Puntuación asignada por la profesora 1 al enunciado 2 de la Teoría B

P(3): Puntuación asignada por la profesora 1 al enunciado 3 de la Teoría C

N: N° de enunciados de la Teoría A respondidos por la profesora 1

De este modo, obtenemos el promedio de puntuaciones de acuerdo que una profesora ha asignado al conjunto de los enunciados pertenecientes a una cierta teoría. Asimismo, para cada profesora, y para cada Teoría de referencia, recibe un valor que oscila entre los valores elegidos para la escala y que nos indica si la profesora es más o menos típico de cada una de las Teorías. Por consiguiente, cada profesora recibe un valor de tipicidad por cada Teoría.

Con respecto a la fórmula del índice de polaridad, veamos a continuación los ingredientes de la misma:

$$IPs (a) = \frac{Xs (a) - ( Xa (b,c,d,...)/n}{K}$$

$Xs (a)$  = Tipicidad de la profesora 1 en la teoría A.

$Xs (b,c,d,...)$  = Sumatorio de las tipicidades obtenidas por la profesora 1 en las teorías restantes.

n: N° de teorías - 1 (en nuestro caso, n = 7).

K: Amplitud de la escala de acuerdo (en nuestro caso, K = 10).

De este modo, cada profesora obtiene un valor de polarización por cada teoría y que indica si está más o menos polarizado hacia cada una de ellas.

A continuación, presentamos los resultados que hemos obtenido al calcular los índices de tipicidad y polaridad para cada uno de las profesoras estudiadas.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

INDICES DE TIPICIDAD

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
A	4.50	4.80	<b>6.50</b>	3.60	4.10	4.70	<b>5.50</b>	2.70
B	<b>9.00</b>	<b>9.60</b>	7.70	5.00	5.00	8.20	<b>10.0</b>	7.50

INDICES DE POLARIDAD

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
A	0.000	0.050	<b>0.230</b>	0.033	-0.06	0.020	<b>0.110</b>	-0.2
B	<b>0.150</b>	<b>0.220</b>	0.000	-0.31	-0.31	0.060	<b>0.260</b>	-0.0

I = Teoría Correctiva; II = Teoría Gramatical; III = Teoría de las Diferencias Lingüísticas; IV = Teoría del Refuerzo; V = Teoría Cultural; VI = Teoría Maduracionista; VII = Teoría Intelectual; VIII = Teoría Innatista.

	ACEPTA	RECHAZA
PROFESORA A	Teoría de las diferencias lingüísticas y Teoría Intelectual	Teoría Innatista
PROFESORA B	Teoría Intelectual y Teoría Gramatical	Teoría del Refuerzo y Teoría Cultural

#### 7.4. Discusión de los análisis secuenciales, teorías implícitas y entrevista en la profesora A

Teniendo en cuenta los datos que hemos obtenido mediante el cuestionario de teorías implícitas, entrevista personal, y análisis secuencial realizado a través de la observación, nos situaremos en un esquema basado en la triangulación para el análisis

de las teorías implícitas y prácticas de enseñanza del lenguaje oral de la profesora A.

Comenzaremos presentando el análisis secuencial realizado a partir de la observación in situ de su práctica de enseñanza. Dentro de la aportación que nos va a hacer esta fuente de información, la dividiremos en dos subfuentes. Una, a través del número de veces que una conducta va a aparecer en los segmentos de actividad observados, y, la otra, a través del análisis de las secuencias activadas y secuencias inhibidas surgidas a partir de las conductas criterio.

En lo que respecta al número de veces que aparece una conducta, empezaremos por aquellas que a la vez que son significativas por el número de veces que aparece (más de cinco), además sólo aparecen de forma significativa en esta profesora.

Esta caracterización abarca las conductas 24, 04 y 12. Se trata de un tipo de conductas donde el denominador común es el razonamiento, el porqué de las cosas. Se trata de enseñar a aprender a través de que se comprenda lo que se dice y lo que se haga.

Centrándonos en las secuencias activadas producidas por las conductas criterio, comenzaremos diciendo que podemos agrupar las conductas criterio en grupos en función de las secuencias activadas que surgen de ellas. Cada conducta criterio ha creado una secuencia activada de la cual podemos extraer en algunos casos uno o dos denominadores comunes. Es decir, podemos caracterizar, objetivar las secuencias activadas, tal y como se recoge en el cuadro que presentamos a continuación:

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

Cuadro resumen del agrupamiento realizado para la interpretación de las secuencias activadas en la profesora A

CC	Secuencia activada	Denominador común
12 01 22	12-12-10-00-00 01-01-17-12-17 22-12-22-22-22	Narrar-Refuerzo justificado
21 11 24	21-21-01-21-01 11-00-24-14-24 24-24-24-24-24	Narrar-Escucha-Recuerdo
19	04-15-08-19-14	Apoyo sin justificación (Refuerzo)
04 05 20	13-20-05-20-20 04-04-04-23-05 20-20-20-05-20	Razonar-Comprender
08	08-08-01-08-13	Corrección
00	13-13-15-17-19	Mandar a hacer

Así tenemos las siguientes cadenas:

12	12-12-10-00-00
01	01-01-17-12-17
22	22-12-22-22-22

Su denominador común es el narrar y reforzar justificando. Básicamente, estos componentes vienen a caracterizar esta secuencia. En la medida que los niños están narrando algún acontecimiento, la profesora interviene para decirles que está bien y

porqué. Este porqué es digno de valorar porque se encuentra situado dentro de una secuencia que, sobre todo, intenta que el niño hable, que se exprese. Esta intervención por parte de la profesora con el refuerzo justificado hace que tenga aún un peso más específico el objetivo que se había propuesto de antemano. El utilizar la explicación de porqué está bien realizada una acción, se está enseñando a ser observadores y a aprender reflexionando sobre lo que uno mismo ha realizado.

En cuanto a las siguientes cadenas:

21	21-21-01-21-01
11	11-00-24-14-24
24	24-24-24-24-24

Nos encontramos aquí con otro grupo que teniendo como denominador común el narrar como en las secuencias anteriores, intervienen además otros componentes que la van a diferenciar de la anterior. Se trata de la escucha y el recuerdo. La escucha para esta profesora es uno de los objetivos que se plantea con cierta insistencia, tal es así que en la entrevista realizada cuando le preguntamos qué es un buen día para tí, ella responde: "Un buen día es cuando verdaderamente hay diálogo, y hay escucha. Cuando hay receptividad tanto por parte mía como por parte de ellos, es un buen día". Todos estos componentes que hasta ahora hemos señalado van buscando un modelo abierto de expresión verbal, de comunicación oral a través del diálogo por parte de esta profesora. La secuencia de la conducta criterio 24 es significativa en la medida que sabemos que el recuerdo, el hacer introspección de lo que hemos hecho o de lo que hemos aprendido es una tarea cognitiva que ayuda al desarrollo intelectual propuesto

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

por aquellas teorías históricas con una orientación cognitiva.

Tomando la secuencia de la conducta criterio 19:

19 04-15-08-19-14
-------------------

Su denominador común es el apoyo sin explicación. Se trata de una secuencia en donde el quehacer del niño va a condicionar la respuesta de la profesora en el sentido de que la profesora no necesita explicar el porqué, sino que el niño recibiría un apoyo positivo o negativo en tanto en cuanto la tarea ha sido realizada bien o mal, por ello, no es necesario explicar porqué ya que el hacer la tarea bien o mal ya implícitamente el niño tendría un apoyo positivo o negativo. A diferencia del refuerzo justificado característico de otro grupo de conductas criterio, es que la tarea a realizar era más ambigua. Cabría la posibilidad de contestar de forma correcta de muchas formas. Es por lo que la profesora se esmeraba en justificarlo.

Nos encontramos ahora con las siguientes cadenas:

04 13-20-05-20-20
05 04-04-04-23-05
20 20-20-20-05-20

Se trata de un grupo donde el denominador común es el comprender y razonar. En coherencia con la discusión anterior se deja entrever cuáles son las intenciones que esta profesora persigue en relación a la enseñanza del lenguaje oral. Como habíamos comentado anteriormente, las conductas criterio 20 y 04 aparecen de forma

significativa en la observación realizada. Esto junto a la interpretación realizada de las secuencias producidas por estas conductas criterio, nos permite deducir que el comprender y razonar constituyen ejes centrales del quehacer de esta profesora. En coherencia con todo ello, cuando en un momento determinado de la entrevista le preguntamos, ¿Cuál ha sido su mayor recompensa enseñando al actual grupo?, ella dice: "A mí lo que me alegra últimamente son los descubrimientos que hacen ellos que no es que tú se lo des todo hecho, sino que ellos llegan a un proceso y descubren". Con este pequeño extracto de la entrevista estamos comprobando como su objetivo de enseñar a razonar y comprender queda cubierto.

Luego, nos encontramos con la siguiente secuencia:

08 08-08-01-08-13
-------------------

Tiene un denominador común la corrección. Se produce este tipo de secuencia en un momento determinado del día. No se trata de una corrección reiterada y de forma sistemática, sino que aprovecha un momento del día para dedicarlo a ello.

Y, por último, tenemos la secuencia:

00 13-13-15-17-19
-------------------

Se trata de una secuencia caracterizada por mandar hacer. Se denominador común no lo determina la conducta criterio, sino la secuencia en sí. Se trata de una



### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

secuencia específica que engloba actividades diversas, pero en la que no existe conexión entre ellas. Solamente es el mandar a hacer lo que subyace al conjunto de la secuencia.

En el cuadro que mostramos, a continuación, hemos recogido a modo de síntesis aquellas prácticas de enseñanza que mejor caracterizan el quehacer educativo de esta profesora en torno al lenguaje oral.

#### Cuadro resumen de las prácticas de enseñanza en el aula en torno al lenguaje oral de la profesora A.

Conductas criterio 01 y 12

Denominador común: Narrar-refuerzo justificado

01 La profesora le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido

La profesora le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido (01). La profesora le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido (01). Dice palabras, frases incompletas, cuentos inacabados para que el niño termine de completar (17). Refuerza positivamente tanto al niño que ha estado narrando como al resto que ha estado dramatizando explicando porqué lo han realizado bien (12). Dice palabras, frases incompletas, cuentos inacabados para que el niño termine de completar (17).

12 La profesora refuerza positivamente tanto al niño que ha estado narrando como al resto que ha estado dramatizando explicando porqué lo han realizado bien

La profesora refuerza positivamente tanto al niño que ha estado narrando como al resto que ha estado dramatizando explicando porqué lo han realizado bien (12). La profesora refuerza positivamente tanto al niño que ha estado narrando como al resto que ha estado dramatizando explicando porqué lo han realizado bien (12). Repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta (10). No interviene (00). No interviene (00).

Conducta criterio 21

Narrar-escucha

21 La profesora escucha el mensaje que expresa el niño. Insiste de nuevo

La profesora escucha el mensaje que expresa el niño (21). La profesora escucha el mensaje que expresa el niño (21). Dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido (01). Escucha el mensaje que expresa el niño (21). Dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido (1).

Conducta criterio 05

Razonar-comprender

05 La profesora hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, la imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase,...

Hace preguntas para que el niño manifieste su razonamiento (04). Hace preguntas para que el niño manifieste su razonamiento (04). Hace preguntas para que el niño manifieste su razonamiento (04). Intenta escuchar mientras el niño está hablando pero hace interrupciones (23). Hace preguntas para que el niño describa en voz alta los personajes y acciones descritas en los cuentos, las imágenes o dibujos que aparecen en cuentos, textos, videos, objetos de clase,...(05).

Tomando ahora los datos obtenidos a través del cuestionario de teorías implícitas acerca de cómo se adquiere el lenguaje oral, nos encontramos a una profesora que acepta la teoría intelectual y la teoría de las diferencias lingüísticas, y que reproducimos a continuación en el siguiente cuadro.

Cuadro resumen de las ideas contenidas en las teorías implícitas que acepta la profesora A

**Teoría Intelectual**

- 1.- Creo que los niños que hablan mucho se hacen más inteligentes
- 2.- A mi juicio, los niños que hablan mucho cuando son pequeños tendrán un lenguaje más rico cuando sean adultos
- 3.- A mi me parece que el lenguaje del niño es la expresión de su pensamiento
- 4.- Creo que los niños, al hablar, sí reflexionan previamente lo que quieren expresar

**Teoría de las Diferencias Lingüísticas**

- 1.- En mi opinión, el vocabulario del niño canario es más pobre que el del peninsular
- 2.- Me parece que el habla del niño canario es más monosilábica en comparación con el del niño peninsular
- 3.- Yo pienso que el niño peninsular tiene más soltura a la hora de hablar que el niño canario
- 4.- Me parece que las niñas destacan más en expresión oral que los niños

Así, podemos destacar pequeños extractos del discurso de las teorías históricas que nos ayudarán a la interpretación de los datos obtenidos. Vygotski plantea el

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

desarrollo humano desde una posición interaccionista y constructivista en la que el sujeto y el medio han de interactuar. "Las palabras abstraen ciertos atributos esenciales de las cosas y permiten categorizar y generalizar", "El lenguaje es un medio de transmisión de la información acumulada en la historia social de la humanidad", "Las complejas formas de pensamiento abstracto generalizado se basan en el lenguaje. Lenguaje y pensamiento forman una estructura". Y así, siguiendo con los influjos llegados de la teoría vygotskiana tenemos que decir: Vigotsky estudió "los procesos mentales del niño como producto de su intercomunicación con el medio, como la adquisición de experiencias transmitidas por el lenguaje y llega a la conclusión de que el desarrollo mental humano tiene su fuente en la comunicación verbal entre el niño y el adulto. Las funciones psicointelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño, primero en actividades colectivas, actividades sociales y, en segundo lugar, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño. Todo ello implica que el lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y el adulto, y después, como lenguaje interior se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño.

Estos principios formulados en esas teorías históricas representan ideas que esta profesora comparte. Su teoría implícita acerca de cómo se desarrolla el lenguaje oral, nos sugiere que ella comparte lo dicho anteriormente. Si acudimos a la siguiente fuente de información, la entrevista personal, vamos a encontrar una serie de datos que están en concordancia con lo que ella piensa acerca de cómo se adquiere el lenguaje oral (i.e., su teoría implícita). En el Anexo VIII de esta investigación se recoge la entrevista realizada a la Profesora A.

Se trata de una entrevista que trata de indagar cuestiones relacionadas con la enseñanza en general, para ir poco a poco centrándonos en la clase, en el curriculum, y, por último, en cuestiones relacionadas con la figura del profesor como agente que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comenzamos destacando su idea de cómo organiza el trabajo en el aula. "Lo primero que hago es romper con las estructuras de maestro-alumno, con esa estructura jerárquica". "Se dispone el aula de manera que el niño pueda hacer su propio aprendizaje ellos solos". "Tú solamente mediatizas los elementos y ellos son los que construyen su propio proceso". "Para mí, lo imprescindible en el aula es la zona de teatro con la tarima, y además..." "Creo que la educación funciona controlando bien lo que son los refuerzos positivos y negativos, aplicándolos en su momento, escuchando y respetando a los niños te cambian...". Siguiendo con lo que ella dice, podemos extraer lo siguiente: "Para mí un buen día es un día donde verdaderamente hay diálogo y hay escucha", y, por lo tanto, volvemos a hacer una zona colectiva que la dedico a contar cuentos porque les encanta que les cuente cuentos, les puedo leer uno, dos y tres,..."

Estos extractos reseñados mantienen una relación coherente con los denominadores comunes encontrados en el análisis de las prácticas de enseñanza. Existe un denominador común en seis secuencias analizadas denominado narrar y, en otras tres, aparece refuerzo justificado y la escucha.

Siguiendo con los datos aportados por la entrevista,.. "Mi estilo es menos

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

directivo cuidando más que el medio y el proceso del aprendizaje esté organizado de forma que los niños me necesiten lo menos posible, que ellos sean capaces de crear su propio proceso", "Para que un niño aprenda o alguien aprenda lo primero que hay que hacer es escuchar y ver, pero sobre todo escuchar...". "A mí lo que me alegra son los descubrimientos que hacen ellos, que no es que tú se lo des todo hecho, sino que ellos llegan a un proceso y descubren,...". A la vista de lo dicho, tales manifestaciones se relacionan con las secuencias cuyo denominador asignado fue razonar-comprender.

En el cuadro que presentamos en la página siguiente, hemos recogido a modo de síntesis algunos de los datos de mayor relevancia que hemos extraído de la entrevista y que han sido ya discutidos.

En definitiva, si tenemos en cuenta, por un lado, cuando la profesora manifiesta su prioridad por la zona de teatro en el aula, por la zona de vivenciar, de interpretar, de relacionar lo que acontece en el aula con situaciones de la vida real, de contar cuentos, de explicar, de hacer ver al niño porqué ha realizado las cosas bien y escuchando sus discursos, etc., y ,por otro lado, cuando analizamos lo que hace, es cuando comenzamos a descubrir una relación entre lo que hace (prácticas de enseñanza) y lo que dice que hace (entrevista).

Cuadro resumen de los datos extraídos de la Entrevista (E) en la profesora A.

E1.- "Mi estilo es menos directivo cuidando más que el medio y el proceso del aprendizaje esté organizado de forma que los niños me necesiten lo menos posible, que ellos sean capaces de crear su propio aprendizaje".
---

E2.- "Para que un niño aprenda o alguien aprenda lo primero que hay que hacer es escuchar y ver. Sobre todo escuchar..."

E3.- "A mí lo que me alegran son los descubrimientos que hacen ellos que no es que tú se lo des todo hecho, sino que ellos llegan a un proceso y descubren".

E4.- "Para mí un buen día es donde verdaderamente hay diálogo y escucha".

E5.- "Para mí lo imprescindible en el aula es la zona de teatro con la tarima..."

E6.- Creo que la educación funciona controlando bien lo que son los refuerzos positivos y negativos, aplicándolos en su momento, escuchando y respetando a los niños te cambian".

E7.- "De lo que hablan las madres no es de si saben más o menos sino de los cambios de personalidad que ven en los niños, los más tímidos como se sueltan al hablar, como son capaces de exponer sus ideas".

### **Interpretación de las secuencias inhibidas**

A raíz de los resultados obtenidos por el análisis secuencial realizado, nos encontramos con dos tipos de secuencias: una llamada secuencia activada, y otra, llamada secuencia inhibida que vienen determinadas por la conducta criterio. Cada conducta criterio desencadena una secuencia activada y una secuencia inhibida. La secuencia activada es el grupo de conductas que sigue a una conducta criterio. Las secuencias inhibidas se refieren a aquellas conductas que no se producen mientras se están dando las conductas de la secuencia activada. Este tipo de secuencia inhibida nos ayuda a interpretar mejor las secuencias activadas. En el cuadro que presentamos a continuación, hemos recogido ambos tipos de secuencias en el análisis de la profesora A.

Cuadro resumen de las secuencias activadas e inhibidas en la profesora A.

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

CC	Secuencias activadas	Secuencias inhibidas
12	12-12-10-00-00	00-24-21-24-05
01	01-01-17-12-17	24-24-24-24-24
22	22-12-22-22-22	24-24-24-24-00
21	21-21-01-21-01	20-20-00-00-04
11	11-00-24-14-24	20-05-05-05-05
24	24-24-24-24-24	20-00-05-20-05
19	04-15-08-19-14	21-24-21-20-21
04	13-20-05-20-20	21-21-21-24-24
05	04-04-04-23-05	00-00-24-00-21
20	20-20-20-05-20	24-11-21-21-24
08	08-08-01-08-13	24-20-24-20-24
00	13-13-15-17-19	24-01-24-08-24

Si tomamos como referente el denominador común a las conductas criterio 12, 01, 22 narrar-refuerzo justificado, vemos como las conductas que aparecen en las secuencias inhibidas tienen que ver con un tipo de tarea contrario a la que subyace en la secuencia activada. Es decir, la conducta que más aparece en las secuencias inhibidas es la 24, siendo esta una conducta en donde el apoyo a la hora de narrar es su característica más sobresaliente, siendo las secuencias activadas narraciones libres (i.e., discursos espontáneos) por parte del niño y justificando el porqué se ha realizado bien.

En el grupo de secuencias cuyas conductas criterio son 21, 11, 24 y cuyo denominador común era narrar-escucha-recuerdo, la secuencia inhibida está cargada de conductas asociadas a instrucciones y preguntas por parte de la profesora.

Pasando a las conductas criterio 04, 05 y 20 cuyo denominador común es

razonar-comprender, vemos como las secuencias inhibidas abarcan conductas asociadas a la escucha y de completar frases. Si estás tratando de enseñar a razonar y a comprender, en este mismo instante, es obvio, que no puedas estar priorizando la escucha y la ayuda de completar frases.

Con las conductas criterio 19, 08, 00 cuyos denominadores comunes son distintos, vemos como las secuencias inhibidas tiene ciertos flujos contrarios a la secuencia activada. Es decir, si el componente común es mandar a hacer, corregir, o refuerzo en la secuencia activada, la secuencia inhibida es escuchar el mensaje que expresa el niño, o el narrar con una ayuda por parte de la profesora.

En síntesis, habría que insistir en el carácter de apoyo incondicional que tienen las secuencias inhibidas con respecto a las secuencias activadas. Con ello queremos subrayar que el análisis que hemos efectuado de las secuencias activadas sale reforzado al analizar las secuencias inhibidas.

### **7.5. Discusión de los análisis secuenciales, teorías implícitas y entrevista en la profesora B**

Teniendo en cuenta los datos que hemos obtenido mediante el cuestionario de teorías implícitas, entrevista personal, y análisis secuencial realizado a través de la observación, nos situaremos en un esquema basado en la triangulación para el análisis de las teorías implícitas y prácticas de enseñanza del lenguaje oral de la profesora B.

Centrándonos en las particularidades de la profesora B a la que estamos



### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

haciendo referencia, nos encontramos con las conductas 15, 10 y 11 que son específicas de esta profesora por su alta frecuencia registrada en los segmentos de actividad seleccionados, donde la insistencia de proponer un modelo a imitar al niño es denominador común. Nos encontramos con una profesora que despliega una amplia variedad de conductas (v.g., escucha, dar ordenes, comprensión, expresión, etc.) donde su insistencia en un modelo a imitar viene a caracterizar sus prácticas de enseñanza. La construcción del conocimiento, en este caso, descansa sobre el modelo a imitar como uno de los pilares básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el modelo le proporciona al niño un aprendizaje en donde debemos de guiarnos por eso que vemos; y eso que vemos es lo correcto y por ahí vamos a aprender. Esto tiene más peso específico en la medida en que apoyándonos en los datos obtenidos del análisis de su pensamiento implícito acerca de cómo se adquiere el lenguaje oral, encontraremos datos que van en esta línea. Así, nos encontramos con una profesora que acepta la teoría correctiva, la teoría gramatical y la teoría intelectual, y que reproducimos en el cuadro que presentamos a continuación:

Cuadro resumen de las ideas contenidas en las teorías implícitas que acepta la profesora B

#### **Teoría Correctiva**

- 1.- Pienso que las palabras de difícil pronunciación se corrigen repitiéndolas al niño incesantemente
- 2.- Creo que al niño hay que corregirle el habla inmediatamente después de haber cometido un error
- 3.- Pienso que al niño, desde que comienza a hablar, hay que corregirlo
- 4.- Me parece que la escuela sí da la oportunidad al niño para que se exprese verbalmente

#### **Teoría Gramatical**

- 1.- En mi opinión, los niños aprenden mejor a hablar si dominan la gramática de la lengua
- 2.- A mí me parece que los niños primero piensan y después aprenden a expresarse
- 3.- Considero que la enseñanza de la gramática es necesaria para que los niños aprendan mejor a hablar
- 4.- Para mí, los errores en el habla son menos importantes que en la escritura

5.- Yo creo que el niño aprende a utilizar la lengua que su medio le proporciona aunque también es capaz de entender todas las modalidades de la misma (v.g., venezolano, argentino, etc.)

**Teoría Intelectual**

- 1.- Creo que los niños que hablan mucho se hacen más inteligentes
- 2.- A mi juicio, los niños que hablan mucho cuando son pequeños tendrán un lenguaje más rico cuando sean adultos
- 3.- A mi me parece que el lenguaje del niño es la expresión de su pensamiento
- 4.- Creo que los niños, al hablar, sí reflexionan previamente lo que quieren expresar

Consideremos ahora algunos extractos del discurso de las teorías históricas con el fin de ayudarnos en la interpretación de los datos obtenidos. El condicionamiento clásico nos dice que las respuestas lingüísticas que se manifiestan en el lenguaje hablado se consolidan en función de los estímulos con los que se asocia. Dicho esto nos queda añadir que el término estímulo, en este contexto, sería lo equivalente a modelo a imitar. La influencia procedente de la teoría lingüística estructuralista hace que se vaya conformando una red lógica y con cuerpo ya que ésta nos va a aportar lo siguiente; la lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada por sí misma y, en sí misma. La filosofía mecanicista y conductista subyacen al estructuralismo. Seguimos teniendo como hilo conductor el modelo a imitar. Tomemos ahora en consideración las declaraciones sobre su enseñanza, qué piensa de ella, cómo cree que debe ser, lo que enseña, qué es aquello que pone más énfasis, etc. En el Anexo IX de esta investigación se recoge la entrevista realizada a la profesora B, y en el cuadro que mostramos a continuación hemos recogido aquellas declaraciones que hemos considerado de mayor relevancia:

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

#### Cuadro resumen de los datos extraídos de la Entrevista (E) en la Profesora B

E1.- "Lo que intento conseguir con más ahínco es que tengan una serie de normas y, por eso, a veces me enfado mucho y soy bastante dura".

E2.- "Los niños aprenden muchas veces por imitación, y más la imitación de sus iguales, entonces sí los separo".

E3.- "En preescolar, hay que trabajar mucho las normas y ser constante".

E4.- "Lo mínimo que yo tendré para enseñar yo creo que es un cassette y una alfombra, porque creo que es muy importante la expresión oral, comunicarse y hablar,...".

E5.- "Para mí un buen día es cuando no hay conflictos, agresividad e interrupciones en la clase".

Con respecto a esto, hemos seleccionado de sus declaraciones lo siguiente: "Los niños aprenden muchas veces por imitación, y también por la imitación entre sus iguales"; "Lo que intento conseguir con más ahínco es que tengan una serie de normas... y, yo a veces me enfado y soy bastante dura".

A la vista de lo expuesto en esta línea podemos decir que la triangulación de las tres fuentes de información es sólida y sus redes también.

Centrándonos en las secuencias activadas producidas por las conductas criterio, comenzaremos diciendo que podemos agrupar las conductas criterio en grupos en función de las secuencias activadas que surgen de ellas. Cada conducta criterio ha creado una secuencia activada de la cual podemos extraer en algunos casos uno o dos denominadores comunes. Es decir, podemos caracterizar, objetivar las secuencias

activadas. En el cuadro que presentamos a continuación se recoge este agrupamiento.

Cuadro resumen de las secuencias activadas en la profesora B

CC	Secuencias activadas	Denominador común
22 21 14	21-18-01-18-01 21-18-09-24-21 22-14-22-17-00	Peyorativa Escucha Corrección Modelo a imitar
10	10-10-23-23-10	Corrección
09	08-19-08-19-09	
11	11-11-11-11-11	Narrar-expresarse
01	01-22-01-22-22	
15	15-15-15-15-15	Comprensión-corrección
20	20-20-20-20-2	
00	00-15-20-00-00	Mandar hacer

Así tenemos las siguientes cadenas:

Cadena 21 21-18-09-21-21 Cadena 14 22-14-22-17-00
--

Se trata de dos cadenas que teniendo como antecedente conductas criterio diferentes existen en ellas dos denominadores comunes, uno, en donde escuchar al niño queda presente. Si la profesora escucha al niño cuando éste está hablando, expresándose de forma verbal, pero posteriormente aparece el segundo denominador,

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

corrección, en algunos casos de forma peyorativa, y, en otros, como apoyo a través de palabras o frases inacabadas para que continúe expresándose. Esta corrección a través de palabras o frases inacabadas están dentro de lo que puede ser el modelo a seguir.

Tomando ahora la secuencia a partir de las siguientes conductas criterio:

Cadena 10 10-10-23-23-10
Cadena 09 08-19-08-19-09

Se trata de secuencias con un denominador común marcado por el contenido semántico de las conductas criterio, la corrección con el modelo a imitar.

Las secuencias extraídas de las siguientes conducta criterio:

Cadena 11 11-11-11-11-11
Cadena 01 01-22-01-22-22

Se trata de dos cadenas con un denominador común muy sólido para ambas. Narrar y expresarse. Haciendo una matización en el caso de la secuencia de la conducta criterio 11, en donde se presenta, se proporciona al niño el modelo de lo que tiene que narrar; en la secuencia producida a raíz de la conducta criterio 01, se trata de una narración libre sin modelo. Retomamos la clasificación realizada por el número de veces que se daba una conducta, vemos como la 11 aparece seis veces en la

observación realizada, sin embargo, la 01 aparece tres veces. Ello nos lleva a pensar que si nos centramos en el análisis semántico de las conductas, existe una diferencia a considerar entre estas dos. Por un lado, tenemos la conducta 11 que se define como la profesora pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes; es decir, damos el modelo al que tienen que imitar. Y, la conducta 01 definida como la profesora le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido, vemos como no existe modelo, se trata de una narración libre, siendo el número de veces mínimo. Ello nos hace pensar que por encima de narrar, en la expresión subyace el modelo a imitar.

Luego, nos encontramos con la siguiente secuencia:

15	15-15-15-15-15
20	20-20-20-20-20

Como podemos observar se trata de secuencias donde el objetivo lo marca la conducta criterio. En el caso de la conducta criterio 15, el objetivo que subyace está centrado en la comprensión oral unido al carácter correctivo de la propia conducta. Significativa es la frecuencia con la que aparece, esto determina en qué medida la profesora realiza este tipo de actividad; es decir, manda a realizar una tarea con su supervisión, y corrige inmediatamente si se equivoca.

En el caso de la conducta criterio 20, que desarrolla también una secuencia también muy homogénea, vemos como la comprensión subyace como objetivo. Es

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

decir, el dar órdenes puede interpretarse como mandato a realizar una tarea; insiste en que se entienda ese mandato y que se realice. En síntesis, es obvio afirmar el carácter directivo que desarrolla en su práctica docente con respecto al aprendizaje, el modelo correctivo queda patente.

Con respecto a la siguiente secuencia:

00 00-15-20-00-00
-------------------

Es muy significativa en la medida que ésta conducta toma relevancia en la secuencia. La secuencia está determinada por mandar a hacer, dar órdenes. Es decir, la profesora espera el tiempo en el que el niño tarda en realizar la tarea propuesta por ella, en caso contrario, actúa para volver a dar órdenes.

Con respecto a la siguiente secuencia:

22 21-18-01-18-01
21 21-18-09-21-21
14 22-21-22-17-00

La conducta criterio 22 podría incluirse en este grupo, pues su ubicación queda marcada por la escucha que hace la profesora hacia los niños, pero la aparición en la

secuencia activada en dos lugares estratégicos de la conducta 18 ("desprecia, ridiculiza o llama la atención de forma peyorativa cuando el niño expresa palabras o frases mal dichas") hace que el objetivo, el denominador común no pueda producirse. Si yo escucho pero a la vez desprecio lo que dicen, ¿cómo me va a responder el oyente?.

En síntesis, el cuadro que presentamos a continuación recoge a modo de síntesis aquellas prácticas de enseñanza de mayor relevancia en torno al lenguaje oral que hemos identificado en esta profesora.

#### Cuadro resumen de las prácticas de enseñanza en el aula en torno al lenguaje oral de la profesora B

Conductas criterio 10 y 09

Denominador común: Corrección-modelo a imitar

10 La profesora repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta

La profesora repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta (10). La profesora repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta (10). Intenta escuchar mientras el niño está hablando pero hace interrupciones (23). La profesora intenta escuchar mientras el niño está hablando pero hace interrupciones (23). La profesora repite literalmente palabras, frases, o trozos de poesía, o trozos de cuento para que el niño las repita en voz alta (10).

09 La profesora corrige la frase o palabra mal dicha pero no le pregunta al niño que la repita

Pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente (08). Corrige la frase o palabra mal dicha pero no le pregunta al niño que la repita (19). Pide al niño que repita la frase o palabra mal pronunciada correctamente (08). Corrige la frase o palabra mal dicha pero no le pregunta al niño que la repita (19). La profesora corrige la frase o palabra mal dicha pero no le pregunta al niño que la repita (09).

Conductas criterio: 15 y 20

Denominador común: Comprensión-corrección

15 La profesora pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca

La profesora pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca (15). Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca (15). La profesora pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca (15). Pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca (15).



### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

equivoca (15).La profesora pide al niño que construya y lea pictogramas y le corrige si se equivoca (15).

20 La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo

La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo (20). La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo (20). La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo (20). La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo (20). La profesora da instrucciones a nivel oral para que los niños la lleven a cabo (20).

## Cuadro resumen de las prácticas de enseñanza en el aula en torno al lenguaje oral de la profesora B (Continuación)

Conducta criterio: 22

Escucha peyorativa

22 La profesora escucha mientras el niño está hablando pero hace interrupciones

Escucha el mensaje que expresa el niño (21). Desprecia, ridiculiza o llama la atención de forma peyorativa cuando el niño expresa palabras o frases mal dichas (18). Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido (01). Desprecia, ridiculiza o llama atención de forma peyorativa cuando el niño expresa palabras o frases mal dichas (18). Le dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido (01).

### Interpretación de las secuencias inhibidas

Centrándonos en la interpretación de los resultados obtenidos a través del análisis de secuencias, nos encontramos que partiendo de una conducta criterio, ésta va a generar dos tipos de secuencias, una, llamada secuencia activada, y, la otra, secuencia inhibida. La secuencia activada es lo que la profesora hace justo después de la conducta criterio seleccionada. La secuencia inhibida se refiere a aquellas conductas que no se producen mientras se están dando las conductas de la secuencia activada. Esto ayuda a ratificar los datos obtenidos en el análisis de las secuencias activadas, ya que el denominador común de todas ellas, esto es, de las secuencias inhibidas, casi siempre se centran en el proceso contrario al de las secuencias activadas. Veamos, a continuación, una relación de ambos tipos de secuencias detectadas en el análisis de la profesora B:

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

Cuadro resumen de las secuencias activadas e inhibidas en la profesora B

CC	Secuencias activadas	Secuencias inhibidas
22	21-18-01-18-01	15-15-15-15-15
21	21-18-09-21-21	15-15-01-15-15
14	22-21-22-17-00	15-14-01-20-20
10	10-10-23-23-10	00-21-21-21-21
09	08-19-08-19-09	21-15-00-21-15
11	11-11-11-11-11	21-15-00-21-15
01	01-22-01-22-22	15-15-15-15-21
15	15-15-15-15-15	21-00-21-00-20
20	20-20-20-20-20	15-15-15-15-15
00	00-14-20-00-00	14-15-09-01-01

Comenzaremos por la conducta criterio 00 cuya secuencia activada es 00-14-20-00-00, y su secuencia inhibida es 14-15-09-01-01. Si en la secuencia activada la profesora casi no interviene, es obvio ver como la secuencia inhibida se caracteriza por interrumpir una conversación, hacer que repitan frases o palabras, etc. Es decir, se trata de una secuencia con una amplia variedad de conductas. La conducta criterio 21 cuya secuencia es 21-18-09-21-21, se trata de una cadena claramente de escucha por parte de la profesora, siendo su secuencia inhibida 15-15-01-15-15 donde la construcción del pictograma bajo su supervisión queda patente. Es decir, si la profesora escucha no puede mandar a hacer.

La conducta criterio 15 cuya secuencia activada es 15-15-15-15-15 es bastante significativa con respecto al objetivo que pretende. Se trata de que el niño construya y corrija si se equivoca en la realización de los pictogramas. Su secuencia inhibida es

21-00-21-00-20 y se refiere a escuchar el mensaje que expresa el niño y no interviene. La conducta criterio 01 cuya secuencia activada es 01-22-01-22-22 trata de una secuencia que sabe exactamente el objetivo que persigue. Se trata de estimular la expresión oral en el niño y, para ello, también tiene que escuchar. Sin embargo, su secuencia inhibida se centra en la construcción de pictogramas. Es decir, si el niño está expresándose a nivel oral no puede en el mismo momento recibir órdenes para construir pictogramas.

La conducta criterio 20 cuya secuencia activada es 20-20-20-20-20 en donde queda patente que el único objetivo de esta cadena es dar instrucciones para que las lleven a cabo. Es así, que su secuencia inhibida 15-15-15-15-15 se vislumbra un objetivo muy claro (i.e., la construcción de pictogramas). Aunque las dos secuencias están relacionadas por las órdenes a que se refieren, la secuencia inhibida es muy específica y contraria a la secuencia activada.

La conducta criterio 14 cuya secuencia activada es 22-21-22-17-00 trata sobre una cadena de escucha, por parte de la profesora, con interrupciones y con ayuda. El niño tendrá que expresarse. Sin embargo, la secuencia inhibida 15-14-01-20-20, incluye un matiz de corrección pero existen las órdenes para hacer actividades muy puntuales y dirigidas por ella, incluyendo la secuencia activada la escucha en un contexto de diálogo libre.

La conducta criterio 22 cuya secuencia activada es 21-18-01-18-01 trata de una secuencia donde la escucha podría ser el denominador común, pero con el matiz de corrección e interrupción, aunque hay una conducta peyorativa que hace que el propio

### III. Teorías implícitas y enseñanza del lenguaje oral

objetivo de la secuencia se difumine. La secuencia inhibida que surge es 15-15-15-15-15. Tal y como ha ocurrido en secuencias inhibidas de otras conductas criterio, si estoy en posición de escucha con los matices anteriormente expuestos, no puedo estar mandando a realizar un pictograma.

En la conducta criterio 10 cuya secuencia activada es 10-10-23-23-10 se trata de repetir a través de un modelo dado, algo que hay que aprender. Sin embargo, la secuencia inhibida 00-21-21-21-21 es de escucha solamente. La conducta criterio 11 cuya secuencia activada es 11-11-11-11-11. Posee un denominador común claro, la repetición a través de la recitación de un modelo dado (v.g., los diálogos de cuentos). Por consiguiente, su secuencia inhibida posee matices de escucha y de construcción de pictogramas 21-15-00-21-15.

La conducta criterio 09 cuya secuencia activada es 08-19-08-19-09. Podemos observar la corrección con refuerzo, sin embargo, su secuencia inhibida 15-00-00-00-20 nos indica que en este contexto no procede mandar a hacer y dar instrucciones.

A la vista de los comentarios ya señalados, ello nos aporta información acerca de lo que es su práctica de enseñanza en el aula. Se trata de afianzar los resultados obtenidos de las secuencias activadas. Si estoy realizando un determinado tipo de actividad en un momento dado, es obvio, que en ese momento no se desplieguen ciertas conductas parecidas o que persigan el mismo objetivo. Esto lo hemos podido observar a lo largo de la descripción realizada anteriormente.

Tomemos la conducta criterio 21 que se define como la profesora escucha el

mensaje que expresa el niño, la conducta 01 definida como la profesora le pide al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido, y la conducta 20, la profesora da instrucciones a nivel oral para que el niño las lleve a cabo, y la 22 la profesora escucha mientras el niño está hablando e interviene para que siga hablando. Se trata de un grupo de conductas criterio que han producido secuencias activadas ricas en objetivos relacionados o marcados directamente por la formulación de la conducta, es decir, el denominador común es el que marca la conducta criterio. Tal es así, que vemos cómo las secuencias inhibidas de estas conductas criterio nos proporcionan suficiente información como para concluir que esta profesora pretende la enseñanza del lenguaje oral a través de una supervisión muy controlada por parte de ella.

## IV. DISCUSIÓN GENERAL

En la presente investigación pretendíamos estudiar las teorías implícitas y su relación con las prácticas de enseñanza del lenguaje oral. Era nuestro interés conocer lo que los profesores piensan respecto al aprendizaje del lenguaje oral y lo que hacen en el contexto del aula respecto a este subdominio. En este sentido, cabe destacar que este interés por el estudio de las teorías implícitas y su relación con la práctica en el área del Lenguaje se pone de manifiesto en una serie de investigaciones. Tales estudios los hemos clasificado según hayan estado centrados en analizar si hay o no relación entre lo que piensan los profesores y lo que hacen en el aula (Feng y Etheridge, 1993; Kinzer y Carrick, 1986; Richardson y col, 1991; Rupley y Logan, 1985), si las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la lengua influyen sobre las concepciones de los escolares (Wing, 1989); los que han estado orientados a modificar las teorías implícitas mediante intervención en las prácticas de enseñanza (Levin, 1992; Mahurt, 1993; Mangano y Allen, 1986; Smith, 1992; Valdez, 1991); y, finalmente, los estudios que han tratado de identificar una variedad de factores o variables predictoras que podrían explicar las diferencias existentes entre los profesores en cuanto a sus teorías implícitas (Bawden, Buike y Duffy, 1979; \*Buike, Burke y Duffy, 1980; Gove, 1981; Richards, Gipe y Thompson, 1987). Lo más destacable de esta revisión, ha sido que en la mayoría de los casos el interés de los investigadores ha estado centrado fundamentalmente en la lengua escrita, más que en la lengua oral.

La existencia de este sesgo en la investigación, nos sugiere que puede ser debido a la propia naturaleza del ámbito que estamos estudiando, ya que se puede constatar que no ha existido una formalización de la enseñanza como lo ha habido en



## Discusión general

la enseñanza de la lengua escrita.

Por ello, hemos tratado de responder a una serie de objetivos que nos hemos trazado en la presente investigación relacionada con el lenguaje oral.

1) En primer lugar, hemos pretendido conocer las teorías implícitas o creencias que tienen los profesores sobre la adquisición del lenguaje oral, tratando de averiguar si existen concepciones epistemológicas diferentes entre el profesorado acerca de la adquisición del lenguaje.

Mediante la utilización de técnicas de investigación histórica, para poder captar las regularidades culturales sobre un determinado subdominio como es el que nos ocupa en la presente investigación (i.e., adquisición de la lengua oral), y a partir de la selección de una serie de fuentes de documentación bibliográfica apropiadas en función del subdominio que estamos tratando, llevamos a cabo un análisis de contenido con el fin de poder detectar esas regularidades culturales y determinar qué teorías, al menos "teóricamente" aparecen a lo largo de la historia y/o en la actualidad sobre el tema objeto de estudio.

Este análisis socio-histórico y filosófico nos permitió identificar las siguientes teorías sobre el aprendizaje del lenguaje oral: conductista, piagetiana, vygotskiana, estructuralista, generativista, déficit lingüístico, variabilidad lingüística y biologicista. En algunas de estas teorías se han establecido ámbitos para facilitar la comprensión de

las características de cada una.

Utilizando una metodología basada en técnicas normativas inspiradas en los trabajos de Rosch (1975), hemos tratado de averiguar si las teorías que tienen entidad representacional son las que sostienen los profesores, es decir, si los profesores asumen o no esas teorías como propias.

Con respecto a las teorías psicológicas, consideramos que tanto la teoría conductista como la teoría piagetiana y la teoría vygotskiana tenían suficiente arraigo como teorías históricas, por ello, las quisimos diferenciar por lo que las presentamos a cada una de ellas con su episodio crítico. Tal decisión fue adoptada debido a que retomamos de la literatura científica suficiente material bibliográfico que nos corroboraba el espacio que tenían en el mundo científico estas teorías. También pudimos comprobar como en la formación inicial y permanente del profesorado, se desarrollan estas teorías con carácter propio y bien diferenciado. A raíz de los resultados arrojados por el análisis normativo realizado, observamos cómo una de esas teorías, concretamente, la teoría piagetiana desaparece. Los ítems que representaban esta teoría se ubicaron en otras (recuérdese que la correlación más baja entre tipicidad y polaridad se dio precisamente en esta teoría). Podemos asegurar la trascendencia que, a nivel educativo, ha tenido ésta teoría, sin embargo, en un subdominio como es el lenguaje oral no parece que tenga un claro valor representacional. Tendríamos que analizar de un modo más preciso la relación interna que existe o pudiera existir entre un dominio, por ejemplo, la enseñanza en general, y

## Discusión general

un subdominio o dominio específico, como por ejemplo, la enseñanza del lenguaje oral. Para apreciar el valor representacional en el interior de un dominio considerando todas sus peculiaridades es preciso señalar que, en un dominio como la enseñanza, existen múltiples subdominios derivados de espacios de especialización y conocimientos epistemológicos diferentes cuya articulación, interrelación y consistencia está aún por estudiar.

2) El otro objetivo que pretendíamos en esta investigación era el conocer qué teorías implícitas se atribuye el profesorado de Educación Infantil sobre la adquisición del lenguaje oral. A raíz de los resultados obtenidos en el primer estudio, seguimos encontrando resultados que no debemos de pasar por alto, ya que aportan nuevas perspectivas en la investigación de la enseñanza del lenguaje oral.

Estamos frente a un estudio que busca averiguar qué teorías de las que están representadas son la que se atribuyen los profesores de Educación Infantil. Aquí cabría decir que la atribución no va a representar a todas las teorías históricas, sino que serán síntesis de esas teorías. Así en el estudio atribucional identificamos las teorías correctivas y teoría del refuerzo que sintetizan el conocimiento de la teoría conductista. No pensamos que estas diferencias fueran relevantes para el estudio de las teorías implícitas de los profesores. En investigaciones anteriores (Marrero, 1988; Triana, 1984) la tendencia es que la atribución reduce el número de teorías, y comprobamos que en nuestra investigación no fue así. Partimos de las teorías históricas (i.e., conductista, piagetiana, vygotskiana, estructuralista, generativista, déficit lingüístico,

variabilidad lingüística y biologicista) y obtuvimos las teorías intelectual, correctiva, diferencias lingüísticas, gramatical, cultural, innatista, maduracionista y del refuerzo. Se mantuvo un número semejante de teorías, pero en algunas de ellas se produjo una diversificación. Investigar subdominios como el lenguaje oral, puede provocar el que se produzcan matizaciones en la atribución. Así, por ejemplo, teníamos una teoría conductista la cual abarcaba diferentes modelos de aprendizaje. En el estudio atribucional, nos encontramos con una teoría correctiva que sintetiza el conocimiento correspondiente al condicionamiento clásico, y una teoría del refuerzo que sintetiza el conocimiento acerca del condicionamiento operante.

También cabe señalar la aparición de una teoría cultural que sintetiza los orígenes de la teoría estructuralista. Si bien estos antecedentes tuvieron una influencia relevante en la configuración del enfoque estructuralista, sin embargo, pensamos que tales antecedentes quedaban representados en la propia teoría estructuralista.

Este reconocimiento de la importancia que tienen los matices dentro de las teorías en la atribución que hacen los profesores de Educación Infantil con respecto al subdominio que estudiamos, nos invita a establecer una relación con la evolución de los estudios realizados sobre la exploración del lenguaje oral. La revisión que hacen Launer y Lahey (1981) y Lund y Duchan (1983) destacan que inicialmente existía un cierto interés por el estudio de la adquisición semántica, de manera que se analizaba básicamente el vocabulario receptivo. Posteriormente, el interés se desplaza hacia el estudio del lenguaje de forma más global en situaciones naturales y la exploración de

## Discusión general

la corrección fonética. En los años sesenta, se continúa en esta misma línea pero acentuando la importancia de la comprensión y producción de reglas morfosintácticas. A finales de los sesenta se subraya la importancia de analizar la eficacia de los intercambios comunicativos de niños entre sí, y entre niños y adultos. Es en los años setenta cuando surge el interés por no separar el análisis del lenguaje del contexto en el que se produce. El contenido del lenguaje tanto como el uso deben ser analizados en función del contexto e íntimamente relacionados con las características socioculturales del sujeto. Todo ello puede justificar que la formación inicial basada en estas tradiciones teóricas tiene una especial incidencia en el sistema de creencias epistemológicas del profesorado. Por que no puede sorprendernos la amplitud de teorías identificadas por el profesorado en este estudio.

3) Finalmente, el tercer objetivo de esta investigación era conocer la relación entre las prácticas de enseñanza del lenguaje oral del profesorado y sus creencias acerca de la adquisición del lenguaje oral.

Hemos identificado diferentes prácticas de enseñanza del lenguaje oral:

El narrar y reforzar justificando. En la medida que los niños están narrando algún acontecimiento, la profesora interviene para decirles que está bien y porqué. Se dice al niño que explique o narre la tarea que ha realizado o alguna experiencia que haya tenido, por consiguiente, no existe modelo a imitar, más bien, se trata de una narración libre. En otros casos, se proporciona al niño el modelo de lo que tiene que

narrar ya que se pide al niño que recite o dramatice los diálogos del cuento como si ellos fueran los personajes, esto es, se da el modelo que tienen que imitar. La intervención por parte de la profesora con el refuerzo justificado hace que tenga aún un peso más específico el objetivo que se propone. El utilizar la explicación de porqué está bien realizada una acción, se está enseñando a ser observadores y a aprender reflexionando sobre lo que uno mismo ha realizado.

La escucha y el recuerdo son elementos que van buscando un modelo abierto de expresión verbal, de comunicación oral a través del diálogo. Escuchar al niño cuando éste está hablando, expresándose de forma verbal, donde en ocasiones se desprecia, ridiculiza o se llama la atención de forma peyorativa cuando el niño expresa palabras o frases mal dichas.

El apoyo sin explicación, en donde el niño recibe un apoyo positivo o negativo en tanto en cuanto la tarea ha sido realizada bien o mal, esto es, no se explica el porqué, a diferencia del refuerzo justificado donde existe una explicación como feedback.

Comprender y razonar, donde adquiere relevancia los descubrimientos que hacen los alumnos, esto es, que se busca el que los niños lleguen a un proceso y lo descubran.

La corrección que puede o no hacerse de forma sistemática y reiterada.

## Discusión general

Asimismo, ésta puede aparecer de forma peyorativa, o como apoyo a través de palabras o frases inacabadas para que el niño continúe expresándose. En este sentido, la corrección a través de palabras o frases inacabadas estaría dentro de lo que puede ser el modelo a seguir.

El mandar hacer, basado en dar instrucciones y órdenes verbales que los niños han de llevar a cabo. Se espera el tiempo en el que el niño tarda en realizar la tarea propuesta, en caso contrario, se actúa para volver a dar órdenes.

La comprensión oral que puede o no estar unida al carácter correctivo de la propia conducta. Se manda a realizar una tarea con su supervisión, y se corrige inmediatamente si el niño se equivoca. Asimismo, el dar órdenes puede interpretarse como mandato a realizar una tarea; insiste en que se entienda ese mandato y que se realice.

La enseñanza del lenguaje oral abarca distintas formas de comunicación y representación tal y como aparece recogido en el DCB (1989). Centrándonos en el lenguaje oral se subraya que su finalidad básica ha de consistir en "potenciar y desarrollar en los alumnos las habilidades precisas para su comunicación interpersonal de modo que aprendan a entender y expresar ideas, pensamientos, sentimientos, vivencias y necesidades representadas en los distintos códigos simbólicos". Así, siguiendo con el DCB "es notoriamente más importante saber escuchar y contestar adecuadamente al niño que tratar de hacerle asimilar contenidos".

Así tenemos la capacidad de expresión, capacidad de comprensión, capacidad de escucha y capacidad de comunicación. Si contemplamos esta referencia y lo relacionamos con las prácticas de enseñanza que hemos identificado en ambas profesoras, podemos decir que estas desarrollan estas capacidades, habiéndose encontrado otras que, no siendo tan genéricas, sí aportan datos importantes al desarrollo del lenguaje oral.

Lo más relevante de este análisis es, a nuestro juicio, el modo de actuación que caracteriza a cada profesora. Esto es, lo que diferencia a estas profesoras no es tanto las capacidades que tratan de estimular, sino el modo de actuación para el desarrollo de las mismas. Asimismo, lo que nos va a permitir el análisis de casos es justamente encontrar si esas diferencias residen en creencias diferentes de ambas profesoras.

Podemos deducir del análisis de casos que existe, en las profesoras, una relación entre lo que piensan, lo que hacen y lo que dicen que hacen en el contexto del aula. Sin embargo, no todos los comportamientos tienen una relación estrecha con el pensamiento, y no todas las creencias tienen necesariamente una incidencia estrecha con la acción.

Así, por ejemplo, la profesora A al aceptar la teoría intelectual, vemos reflejado en sus propias declaraciones a través de la entrevista, así como en el análisis de las prácticas de enseñanza, una acción basada en la escucha y el diálogo pero orientada hacia el razonamiento y la comprensión lo que sugiere una intervención de carácter constructivista. Asimismo, esto es congruente con las ideas que rechaza, ya que no



## Discusión general

concibe que el desarrollo del lenguaje dependa de factores innatos. Hay que señalar también que esta profesora acepta la teoría de las diferencias lingüísticas, sin embargo, esta profesora en la entrevista no hace ninguna declaración en relación a la relevancia que puedan tener determinadas variables sociodemográficas o referenciales en el desarrollo del lenguaje, ni tampoco existen prácticas de enseñanza adaptadas a las posibles diferencias lingüísticas entre los niños.

De forma similar, podemos decir que en el análisis de la profesora B existe también una relación entre lo que piensa, lo que hace y lo que dice que hace en el contexto del aula. Nos encontramos con una profesora que acepta las teorías correctivas y teoría gramatical. Estas ideas aparecen reflejadas en su práctica de enseñanza, si tenemos en cuenta su insistencia en un modelo a imitar, un modelo que proporciona al niño un aprendizaje en donde debemos de guiarnos y tal modelo es lo correcto que hay que ofrecer para que el niño pueda aprender, lo que sugiere una intervención de carácter más conductista y estructuralista. Esto tiene más peso específico en la medida en que apoyándonos en los datos obtenidos del análisis de su pensamiento implícito acerca de cómo se adquiere el lenguaje oral, encontramos precisamente ideas que son congruentes con esta práctica de enseñanza. Asimismo, tomando en consideración las declaraciones que hace en la entrevista sobre su enseñanza, es obvio afirmar el carácter directivo que desarrolla en su práctica docente con respecto al aprendizaje, donde el modelo correctivo queda patente. Todo ello, a su vez, es congruente con las teorías que rechaza, especialmente la teoría del refuerzo. Como se recordará esta teoría enfatiza la importancia del refuerzo en el aprendizaje, y,

sin embargo, la profesora B no hace uso del mismo en el proceso de enseñanza.

Hay que señalar también que esta profesora acepta la teoría intelectual. Sin embargo, esta profesora en la entrevista no hace ninguna declaración en relación a la relevancia que pueda tener el trabajo del lenguaje en un contexto orientado hacia la comprensión y el razonamiento para el desarrollo del lenguaje, ni tampoco existen prácticas de enseñanza basadas en la escucha y el diálogo orientadas hacia el razonamiento y la comprensión.

El análisis de casos nos sugiere que sí existen diferencias en la selección de prácticas cuando se comparte una misma teoría implícita. Podemos comprobar que ambas profesoras tienen en común las ideas que son afines a la teoría intelectual. Sin embargo, a la hora de analizar sus prácticas de enseñanza encontramos que solamente en la profesora A sí existe concordancia entre lo que piensa y lo que hace, mientras que en la profesora B sus prácticas de enseñanza no son un fiel reflejo de la teoría implícita que acepta.

A la vista de estos resultados, podemos decir que existe una relación entre pensamiento y acción, aunque hemos de matizar que se da también la circunstancia de que exista comunalidad de pensamiento y no necesariamente en la acción. Tomando a la profesora A observamos que acepta, en primer lugar, la teoría de las diferencias lingüísticas, y, en segundo lugar, la teoría intelectual. Ello nos lleva a pensar que sus prácticas de enseñanza también se corresponderían con esas teorías. Sin embargo, en

## Discusión general

esta profesora sus prácticas de enseñanza están mucho más relacionadas con la teoría intelectual. De ello se infiere que aceptar una teoría no significa necesariamente que ello se refleje en las prácticas de enseñanza.

Centrándonos en la profesora B vemos cómo la teoría que acepta, en primer lugar, es la teoría intelectual, luego, la teoría gramatical, y, en tercer lugar, la teoría correctiva. Si tenemos en cuenta sus prácticas de enseñanza comprobamos que sólo existe relación con dos de las teorías que acepta (i.e., teoría correctiva y teoría gramatical).

Las implicaciones educativas de los hallazgos encontrados en la presente investigación tienen una repercusión directa en el campo de la didáctica de la lengua oral. No cabe duda que una didáctica de la lengua oral, esto es, la propuesta de un modelo de enseñanza está estrechamente relacionada con una teoría epistemológica sobre el lenguaje que implícitamente poseen los profesores que imparten su enseñanza. Somos conscientes de que resolver el problema de cómo enseñar la lengua oral tampoco ha de reducirse a una mera traducción de la teoría epistemológica al contexto del aula, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier área de conocimiento se encuentra mediatizado por múltiples variables. No cabe duda que el apoyarnos en la teoría epistemológica constituye una referencia fundamental, pero teniendo en cuenta las contingencias que se producen como consecuencia de los segmentos de actividad y las prácticas que se derivan de ello. En este sentido, se ha podido constatar como las prácticas de enseñanza difieren según las teorías que se

atribuyen los profesores. Los hallazgos encontrados en la presente investigación así como investigaciones futuras en esta misma línea pueden representar una contribución importante al campo de la didáctica del lenguaje oral.

## V. CONCLUSIONES

A la vista de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se derivan las siguientes conclusiones:

1) El análisis socio-histórico nos permitió identificar las siguientes teorías científicas sobre la adquisición del lenguaje oral: conductista, piagetiana, vygotskiana, estructuralista, generativista, déficit lingüístico, variabilidad y biologicista. Estas teorías proceden de cuatro ámbitos científicos diferentes: psicológico, lingüístico, sociolingüístico y biológico.

2) Las teorías que los profesores de Educación Infantil se atribuyen son síntesis experienciales que tienen su referente en las teorías científicas de la adquisición del lenguaje, produciéndose nuevas reformulaciones como es el caso de la teoría conductista y estructuralista.

3) La base representacional de lo atribucional, y su carácter de síntesis coherente, confirma que lo que los profesores de Educación Infantil extraen de cada teoría científica, esto es, las ideas principales o fundamentales, no corresponden a toda la complejidad de la teoría. Prueba de ello es que en la teoría correctiva lo que destaca es la influencia que ejerce la intervención del adulto a través de modelos que sirvan de imitación. En la teoría gramatical lo relevante es el dominio de una gramática específica de la lengua para garantizar un desarrollo armónico del habla. En la teoría de las diferencias lingüísticas destaca que la adquisición del lenguaje está mediatizada por las diferencias socioculturales o referenciales del sujeto. En la teoría del refuerzo la importancia de suministrar recompensa para la consolidación de los aprendizajes lingüísticos. En la teoría cultural la estrecha dependencia de la cultura con el lenguaje.

## Conclusiones

En la teoría maduracionista donde determinados órganos ejercen una influencia, destacando los fundamentos biológicos del lenguaje. En la teoría intelectual se concede al lenguaje un rol determinante en el desarrollo de la inteligencia. Y, finalmente, en la teoría innatista destaca la existencia de una predisposición genética que determina la adquisición del lenguaje.

4) Se identificaron las siguientes prácticas de enseñanza en torno al lenguaje oral:

a) La práctica basada en estimular la narración que presenta dos formas de actuación: 1) narración con presentación o ausencia de modelo; y 2) presencia o ausencia de refuerzo justificado.

b) La práctica basada en estimular la escucha que presenta dos formas de actuación: 1) Escucha con recuerdo y narración; y 2) Correctiva con modelo a imitar.

c) La práctica basada en estimular la comprensión que presenta dos formas de actuación: 1) Comprensión unida al razonamiento; y 2) Correctiva.

d) La práctica basada en mandar hacer consistente en dar órdenes verbales para que se lleven a cabo.

e) La práctica basada en dar apoyo que presenta dos formas de actuación: 1) Apoyo sin justificación; y 2) Apoyo basado en el razonamiento.

f) La práctica basada en la corrección que presenta dos formas de actuación: 1) Corrección que utiliza un modelo de referencia a imitar; y 2) Corrección masiva o espaciada.

5) El análisis de casos demuestra que en las profesoras existe una relación entre lo que piensan, lo que hacen y lo que dicen que hacen en el contexto del aula. La profesora A acepta la teoría intelectual y la teoría de las diferencias lingüísticas, y rechaza la teoría innatista. La profesora B acepta la teoría intelectual, teoría correctiva y teoría gramatical, y rechaza la teoría cultural y teoría del refuerzo. En general, existen coincidencias entre las ideas que sostienen en el cuestionario, sus propias declaraciones a través de la entrevista y sus prácticas de enseñanza del lenguaje oral.

6) Sin embargo, no todos los comportamientos tienen una relación estrecha con las creencias, y no todas las creencias tienen necesariamente una incidencia estrecha en la acción. Aunque haya coincidencia en la teoría que comparten se observa más diferencias en el nivel de la acción. Aunque ambas profesoras comparten la teoría intelectual, sin embargo, las prácticas de enseñanza del lenguaje oral son claramente diferentes, excepto en mandar a hacer donde ambas profesoras no se diferencian.

7) En la Profesora A sus prácticas de enseñanza se corresponden más directamente con planteamientos constructivistas, siendo su teoría implícita de orientación cognitiva. En la Profesora B sus prácticas de enseñanza están basadas fundamentalmente en la imitación, siendo su teoría implícita de orientación más conductista y estructuralista.



**VI. PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS  
PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

En este apartado, queremos resaltar una serie de ideas que nuestra propia investigación ha suscitado, y que podrían ser objeto de futuras investigaciones:

1) Profundizar en la interpretación de las secuencias de acción a través del recuerdo estimulado facilitando la visualización de los segmentos de actividad al propio profesor obteniendo sucesivas reinterpretaciones de la acción. E incluso contrastar este análisis con otros observadores externos.

2) Contrastar el análisis del lenguaje oral del profesor con el análisis del lenguaje oral de los alumnos.

3) Qué aspectos del lenguaje oral son los que considera el profesor de mayor relevancia en el proceso de evaluación.

4) Completar el estudio de casos con otros profesores que sostengan otras teorías que no han sido analizadas en la presente investigación.

5) Analizar los diferentes modelos de enseñanza del lenguaje oral que sostienen teorías implícitas diferentes en contextos de enseñanza con variables socioculturales diferenciadoras.

6) Analizar los diferentes modelos de enseñanza del lenguaje oral que sostienen teorías implícitas diferentes en contextos de enseñanza con alumnos con necesidades de Educación Especial.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anguera, M. (1990). Metodología observacional. En J. Arnay, M.T. Anguera y J. Gómez (Eds). Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento (pp. 123-236). Murcia. Universidad de Murcia.
- Anguera, M. (1991). La observación como metodología básica de investigación en el aula. En Q. Saenz (Ed.). Prácticas escolares Propuesta de proyectos curriculares y de investigación-acción. Alicante: Marfil.
- Arano, R., Berazadi, E. y Idiazabal, I. (1994). Una experiencia de didáctica y evaluación de discurso oral en primer ciclo de primaria. Comunicación, Lenguaje & Educación, 23, 69-79.
- Artigal, J. (1990). Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. Comunicación, Lenguaje & Educación, 7-8, 127-144.
- Bakeman, R. y Gottman, J. (1986). Observación de la interacción. Una introducción al análisis secuencial. Madrid: Morata.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1992). SDIS: A sequential Data Interchange Standard. Behavior Research Methods, Instruments and Computers, 24: 554-559.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1994). Analyzing Interaction: Sequential Analysis with SDIS and GSEQ. New York: Cambridge University Press.
- Barker, R. (1968). Ecological psychology. Stanford, C.A.: Stanford University Press.
- Bawden, R., Burke, S. y Duffy, G. (1979). Teacher conception of reading and their influence on instruction. Research Series nº 47. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Belinchón, M., Riviere, A. y Igoa, J. (1992). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Trotta: Valladolid.
- Bell, N. (1991). Early Childhood Teachers' Theories in Practice: What Do Teachers Believe?. Paper presented at the Early Childhood Convention.
- Besson, M. y Canelas-Trevisi, S. (1994). Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase. Comunicación, Lenguaje & Educación, 23, 29-43.
- Blanco, V.A. (1992). Fiabilidad, precisión, validez y generalización de los diseños observacionales. En M.T. Anguera (Ed.). Metodología observacional en la investigación psicológica (Vol 2). Barcelona: PPU.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). Language Development and Language Disorders, Nueva York, John Wiley & Sons, Inc.
- Bronckart, J. (1985). Teorías del lenguaje. Barcelona: Herder.

- Bühler, K. (1934). Sprachtheorie. Jena: G. Fisher. (Trad. cast. Teoría del Lenguaje. Madrid: Alianza, 1985).
- Burgess, R. (1985). Field methods in the study of education. London: Falmer Press.
- Casanova, M. (1990). Estudio comparado: programa vigente y DCB, Cuadernos de Pedagogía, 181, 15-22.
- Casanova, M. (1995). Tendencias actuales. Cuadernos de Pedagogía, 235, 8-11.
- Charlesworth, R.; Hart, C.H.; Burts, D.C.; Thomasson, R.H. et al (1993). Measuring the Developmental Appropriateness of Kindergarten Teachers' Beliefs and Practices. Early Childhood Research Quarterly, 8, 255-276.
- Clark, C. (1985, Mayo). Ten years of conceptual development in research on Teacher Thinking. Paper presented at ISATT'S 1985 Conference, Tilburg University, The Netherlands.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). Research on Teacher Planning: A progress report. Journal of Curriculum Studies, 11, 175-177.
- Clark, C. y Yinger, R. (1980). The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning (Research Series Núm.77). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research in Teaching.
- Dannequin, C. (1989). La expresión lingüística de los niños pequeños. Comunicación, Lenguaje & Educación, 2, 7-12.
- Dennet, D. (1978). Brainstorms. Cambridge, Mass: MIT Press. Reeditado en Harvester Press, 1981.
- Dittmar, 1976
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, Macmillan Publishing Company, New York.
- Duffy, G. (1977). A study of teacher conceptions of reading. Paper presented at the National Reading Conference, New Orleans.
- Duffy, G. (1979). Teacher conception of reading and their influence on instruction. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Duffy, G. (1982). Response to Borko, Shavelson, and Stern: There's more to instructional decision-making in reading than the "empty classroom". Reading Research Quarterly, 2, 295-300).
- Eggleston, J. (1979). Teacher decision-making in the classroom. London: Routledge & Kegan Paul.

Elliot, J. (1978). Philosophical issues underlying case study research. (JE/HS, 14 Sept.). Cambridge: Cambridge Institute of Education.

Engelman y Bereitier , 1966

Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social, Communicating in the classroom. New York: Academic Press.

Escudero, J.M. y González, M.T. (1985). Teacher thinking and curriculum change: a case from the Spanish Primary School. Paper presented at ISATT's Conference, Tilburg.

Escudero, J.M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación. En L.M. Villar angulo (Ed.), Pensamientos de los profesores y toma de decisión (pp. 185-226). Actas del I Simposium Intenacional de pensamientos de los profesores celebrado en la Rábida (Huelva). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Feng, J. & Etheridge, G. (1993). Match or Mismatch: Relationship between First-Grade Teachers' Theoretical Orientation to Reading and Their Reading Instructional Practices. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (Atlanta, GA, April 12-16, 1993).

Ferguson, T. (1984). School level resource allocation decisions. Tesis Doctoral, University of Chicago.

Ferrandez, Ferreres y Sarramona (1982). Didáctica del lenguaje. Ceac: Barcelona.

Ganuzá, C. (1990). Desarrollo lingüístico de los preescolares canarios: Un estudio diferencial. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.

Gimeno Sacristán, J. (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

González, M. (1985). Innovación educativa, pensamiento y reacción del profesorado: El caso de los programas renovados de ciclo medio en la región de Murcia. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.

Gove, M. (1981). Conceptual frameworks of reading held by teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Los Angeles, C.A., april, pp. 13-37).

Gove, M. (1983). Clarifying teachers' beliefs about reading. Reading Teacher, 37, 261-266.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. Educational Communication and Technology Journal, 30, 233-252.

- Gump, P. (1967). The classroom behavior setting: Its nature and relation to student behavior (Final report). Washington, DC: U.S. Office of Education, Bureau of Research (ERIC Document Reproduction Service, N. ED 015 515).
- Gumperz, J. (1982). Language and Social Identity. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hamilton, D. (1983). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gomez, La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 139-147). Madrid: Akal.
- Hammersley, M. (1979). Toward a model of teacher activity. En S. Eggeston. Teacher decision-making in the classroom (pp. 181-192). London: Routledge and Kegan Paul.
- Hernández Pina, M.F. (1990). Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Madrid: Siglo XXI.
- Hyson, M.C. (1991). The Characteristics and Origins of the Academic Preschool. New Directions for Child Development, 53, 21-29.
- Jackson, P.W. (1975). La vida en las aulas. Madrid: Marova.
- Janesick, V. (1978). An ethnographic study of teacher's classroom perspective: Implications for curriculum (Research Series Núm 33). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Johnson-Fedoruk, G. (1991). Student characteristics implicated in early school achievement: Kindergarten teacher validated. Child Study Journal, 21, 235-249.
- Kinzer, Ch.; Carrick, D. (1986). Teachers beliefs as instructional influences. National Reading Conference Yearbook, 35, 127-134.
- Labov, 1967
- Labov, W. (1969). Contraction, deletion and inherent variability of the English Copula. Language, 45.
- Labov, W. (1970). The study of language in social context. In Giglioli, P. Language and social context. London: Penguin Books.
- Launer, P. y Lahey, M. (1981). Passages: From the fifties to the eighties in language assessment. Topics in Language Disorders, 1, 11-29.
- Lenneberg, E.H. (1975). Fundamentos biológicos del lenguaje. Madrid: Alianza Universidad.

- Levin, J. (1992). Expanding Prospective Teachers' Beliefs about the Reading Process to Enable Changes in Classroom Practice through the Use of Whole Language. Ed. D. Practicum, Nova University.
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1992). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, Signos, 7, 27-53.
- López, A. (1988). Psicolingüística. Madrid: Síntesis.
- Lund, N. y Duchan, J. (1983). Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- Lyons, J. (1974). Chomsky. Barcelona: Grijalbo.
- Lyons, J. (1984). Introducción al lenguaje y a la lingüística. Barcelona: Teide.
- Mahurt, S. (1993). Teacher in Transition: A Case Study of the Change Process from Skills-Based to Whole Language Teaching. Research in Progress. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference.
- Malmberg, B. (1982). Introducción a la lingüística. Madrid: Cátedra.
- Mangano, N. & Allen, J. (1986). Teachers' beliefs about language arts and their effect on student beliefs and instruction. National Reading Conference Yearbook, 35, 135-142.
- Marrero, J. (1988). Teorías implícitas y planificación del profesor. Tesis Doctoral (sin publicar). Universidad de La Laguna. Tenerife, Islas Canarias.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vinculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, Rodríguez y Marrero (Eds.), Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano (pp.243-276). Madrid: Visor.
- Martin, B. y Bateson, P. (1986). Measuring Behavior. An Introductory Guide. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinet, A. (1949). La double articulation linguistique. T.C.L. Copenhague, V, 30-37.
- Martínez, G. (1981). Creatividad infantil y educación. Infancia y Aprendizaje, 16,
- Mauricio, M. (1995). The Observer. La Laguna, Universidad de La Laguna.
- Mitchell, M.; Konopak, B. & Readence, J. (1991). The consistency between Chapter I teachers' beliefs about reading and their instructional decision-making and interactions. National Reading Conference Yearbook, 40, 377-384.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. Instructional Science, 11, 201-



- Murby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a Teacher's Beliefs. Journal of Research in Science Teaching, 21, 27-38.
- Muth, K.D. (1993) Reading in Mathematics: Middle School Mathematics Teachers' Beliefs and Practices. Reading Research and Instruction, 32, 76-83.
- National Institute of Education (1975). Teaching as clinical information processing: National conference on studies of teaching. Report of panel 6. Washington, DC: National Institute of Education.
- Osborn, A. (1957). Applied imagination. New York: Scribner.
- Piaget, J. (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchatel-Paris.
- Piaget, J. (1946). La formation du symbole chez l'enfant, Neuchatel, Delachaux et Niestlé. trad. cast., La formación del símbolo en el niño, México; F.C.E., 1961.
- Pujol-Merché, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. Comunicación, Lenguaje & Educación, 16, 119-126.
- Pujol-Berché, M. (1994). La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal. Comunicación, Lenguaje & Educación, 23, 9-16.
- Richards, J.; Gipe, J. & Thompson, B. (1987). Teachers' beliefs about good reading instruction. Reading Psychology, 8, 1-6.
- Richardson, V. y col. (1991). The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instruction. American Educational Research Journal, 28, 559-586.
- Richelle, M. (1984). La adquisición del lenguaje. Barcelona: Herder.
- Rodrigo, M. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.). Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano. Aprendizaje Visor, Madrid.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of Semantic Categories. Journal of Experimental Psychology, 104: 192-233.
- Ross, R. (1984). Classroom segments: The structuring of school time. In L.W. Anderson (Ed.), Time and school learning: Theory, research and practice. London: Croom Helm.

- Rupley, W., y Logan, J. (1985). Elementary Teachers' Beliefs about Reading and Knowledge of Reading Content: Relationships to Decision about Reading Outcomes. Reading Psychology, 6, 145-156.
- Sackett, G. (1979) Observing behavior (Vol II): Data collection and analisis data. Baltimore: University of Park Press.
- Sampascual, ( )
- Sánchez, A. (1988). Una metodología de la lengua oral. Escuela Española, Madrid.
- Schon, D. (1987). Educating the reflective practitioner. S. Francisco: Jossey Bass.
- Scinto, L. (1986). Written language and psychological development. New York: Academic Press.
- Shannon, C. y Weaver, W. (1949). The Mathematical Theory of Communication. Urbana, IL.: Illinois University Press.
- Siguan, M. (1987). Actualidad de Lev S. Vigotski, Barcelona, Anthropos.
- Smith, M. (1992). Manifesting a Whole Language Perspective: Novice Teachers in Action. Paper presented at the "Creating the Quality School" Conference (Norman, OK, March 30-April 1, 1992).
- Skinner, B.F. (1957). Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts. (Trad. cast. Conducta verbal. México: Trillas, 1981).
- Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. Educational Researcher, 7, 5-8.
- Stodolsky, S. (1991). La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Barcelona: Paidós.
- Stubbs, M. (1984). Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Colombia: Cincel-Kapelusz.
- Suen, H. y Ary, D. (1989). Analizing Quantitative Behavioral Observation Data. Hillsdale, NJ: LEA.
- Szemerényi, O. (1979). Direcciones de la lingüística Moderna I De Saussure a Bloomfield (1916-1950). Madrid, Gredos.
- Topolsky, J. (1982). Metodología de la historia. Madrid: Cátedra.
- Triadó, C. y Forns, M. (1989). La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva. Barcelona, Anthropos.

- Triana, B. (1984). Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo: Una aproximación empírica. Memoria de Licenciatura (sin publicar). Universidad de La Laguna, Islas Canarias.
- Triana, B. y Rodrigo, M. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. Infancia y Aprendizaje, 31-32, 157-171.
- Valdez, A. (1991). Classroom Management Beliefs and Practices in an Early Childhood Classroom: A Case of Mrs. W.'s Conflict of Interest. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (72nd, Chicago, IL, April 3-7, 1991).
- Vila, I. y Boada, H. (1989). Vygotsky et l'ontogenése du language. Enfance, 1-2, 67-73.
- Vila, M. y Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. Comunicación, Lenguaje & Educación, 23, 45-54.
- Vygotski, L. (1964). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade (ed. or., 1934).
- Watson, J.B. (1924). Behaviorism. New York: Norton.
- Weck, G. (1994). Las dificultades de lenguaje al comienzo de la escolaridad. Comunicación, Lenguaje & Educación, 23, 55-68.
- Wells, G. (1985). Language in the pre-school years. Oxford, Cambridge: University Press.
- Wing, L. (1989). The influence of preschool teachers' beliefs on young children's conceptions of reading and writing. Early Childhood Research Quarterly, 4, 61-74.
- Zeiler, M. (1986). Behavioral units: A historical introduction. En T. Thompson y M. Zeiler (Eds.). Analysis and integration of behavioral units. (pp. 1-12). Hillsdale, NJ: LEA.
- Zeuli, J. & Tiezzi, L. (1993). Creating Contexts To Change Teachers' Beliefs about the Influence of Research. National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University, East Lansing, MI.

**ANEXOS**

## ANEXO I

### CUESTIONARIOS REPRESENTACIONALES

Cuestionario para el Estudio Representacional  
de la Teoría del Déficit Lingüístico

NOMBRE \_\_\_\_\_  
CURSO \_\_\_\_\_ CENTRO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

POR FAVOR, LEA ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA QUE TRANSCURRE EN UN COLEGIO

Antes de empezar la clase, dos profesoras que se encuentran en la sala de reuniones mantienen la siguiente conversación:

Ana: Este año me ha tocado una escuela en un barrio donde hay muchas familias desahuciadas, en paro,... y eso se refleja en el lenguaje de los niños. Es un lenguaje muy pobre porque no tienen mucho vocabulario, utilizan pocos adjetivos y adverbios, no usan oraciones subordinadas sino simples,... ! Creo que todo esto se lo voy a tener que enseñar !.

Raquel: ! Desde luego que sí !. Este año yo estoy en un colegio en una zona residencial y los niños que tengo en mi clase son de la misma edad pero de familias con mejor nivel económico y cultural que los tuyos. Deberías de tomar como modelo el lenguaje que emplean estos niños para que consigas mejorar su lenguaje.

Estas personas tienen una concepción determinada sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral. Usted tendrá, posiblemente, otra. Pero, en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted opine acerca de qué otras ideas pueden tener estos personajes sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral.

PIENSE QUÉ OTRAS FRASES PODRIAN OCURRIRSELE A UNA PERSONA QUE DIGA ESTO.

¡ PIENSELO !

¿ Lo ha pensado ?

Entonces, siga leyendo

A continuación, le presentamos una serie de frases que coinciden con diversas opiniones sobre este tema. Algunas de ellas diferentes a las que corresponderían a los personajes de nuestra historia.

Su tarea consiste en juzgar en qué medida se ajusta cada frase de esta lista a la opinión anteriormente expuesta en el recuadro.

Puntuará como 10 aquellas frases que correspondan fielmente a las ideas anteriormente señaladas.

Puntuará con 0 aquellas frases que no correspondan en absoluto.

Dará las puntuaciones intermedias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea extrema.



A continuación, se le presentan tres ejemplos del tipo de tarea que usted debe realizar.

Ejemplo 1º

Sería ideal que los niños de zonas periféricas alcanzaran un lenguaje similar al de los niños de zonas urbanas.....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 2º

El medio social es un factor determinante en el desarrollo del lenguaje de los niños .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 3º

Los niños que hablan bien es porque ya nacen dotados de esta cualidad .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez.

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Quizás podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En esta tarea, no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese todo el tiempo que considere necesario. Si ha entendido la forma de realizar la tarea, puede empezar. Si tiene alguna duda, levante la mano y le atenderemos rápidamente.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

Cuestionario para el Estudio Representacional  
de la Teoría Conductista

NOMBRE \_\_\_\_\_  
CURSO \_\_\_\_\_ CENTRO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

POR FAVOR, LEA ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA QUE TRANSCURRE EN UN COLEGIO

Antes de empezar la clase, dos profesoras que se encuentran en la sala de reuniones mantienen la siguiente conversación:

Laura: Cada vez tengo más claro que a los niños hay que hacerles repetir las frases y las palabras mal dichas para que las puedan emplear correctamente. Como dice el refrán "La letra con sangre entra".

Alicia: Bueno, desde luego que hay que hacerles repetir las cosas como tu dices. Sin llegar al castigo, hay que procurar que los niños te imiten y, además, lo que es muy importante es premiarles cuando consiguen expresarse con corrección.

Estas personas tienen una concepción determinada sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral. Usted tendrá, posiblemente, otra. Pero, en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted opine acerca de qué otras ideas pueden tener estos personajes sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral.

PIENSE QUÉ OTRAS FRASES PODRIAN OCURRIRSELE A UNA PERSONA QUE DIGA ESTO.

¡ PIENSELO !

¿ Lo ha pensado ?

Entonces, siga leyendo

A continuación, le presentamos una serie de frases que coinciden con diversas opiniones sobre este tema. Algunas de ellas diferentes a las que corresponderían a los personajes de nuestra historia.

Su tarea consiste en juzgar en qué medida se ajusta cada frase de esta lista a la opinión anteriormente expuesta en el recuadro.

Puntuará como 10 aquellas frases que correspondan fielmente a las ideas anteriormente señaladas.

Puntuará con 0 aquellas frases que no correspondan en absoluto.

Dará las puntuaciones intermedias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea extrema.

A continuación, se le presentan tres ejemplos del tipo de tarea que usted debe realizar.

Ejemplo 1º

A los niños hay que reforzarles positivamente cuando se expresan para que exista un buen desarrollo del lenguaje .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 2º

Si estimulamos mucho a un bebé es posible que aprenda a hablar antes de lo previsto .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 3º

Si hay un retraso en la madurez del organismo ello repercutirá en el desarrollo del lenguaje .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez.

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Quizás podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En esta tarea, no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese todo el tiempo que considere necesario. Si ha entendido la forma de realizar la tarea, puede empezar. Si tiene alguna duda, levante la mano y le atenderemos rápidamente.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

Cuestionario para el Estudio Representacional  
de la Teoría de la Variabilidad Lingüística

NOMBRE \_\_\_\_\_  
CURSO \_\_\_\_\_ CENTRO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

POR FAVOR, LEA ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA QUE TRANSCURRE EN UN COLEGIO

Antes de empezar la clase, dos profesoras que se encuentran en la sala de reuniones mantienen la siguiente conversación:

Marisa: En clase, me gusta que los niños tengan la oportunidad de hablar y expresarse en grupo, a pesar de que los niños pertenezcan a diferentes ambientes socioeconómicos o culturales. Creo que si se fomenta la comunicación entre ellos, se enriquece mucho el desarrollo de su lenguaje.

Sara: Eso siempre lo he pensado. En clase tengo a niños peninsulares y canarios y procuro que ellos se den cuenta de esas diferencias pero sin menospreciar ninguna de las dos, sino valorando la singularidad de cada una de ellas.

Estas personas tienen una concepción determinada sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral. Usted tendrá, posiblemente, otra. Pero, en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted opine acerca de qué otras ideas pueden tener estos personajes sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral.

PIENSE QUÉ OTRAS FRASES PODRIAN OCURRIRSELE A UNA PERSONA QUE DIGA ESTO.

¡ PIENSELO !

¿ Lo ha pensado ?

Entonces, siga leyendo

A continuación, le presentamos una serie de frases que coinciden con diversas opiniones sobre este tema. Algunas de ellas diferentes a las que corresponderían a los personajes de nuestra historia.

Su tarea consiste en juzgar en qué medida se ajusta cada frase de esta lista a la opinión anteriormente expuesta en el recuadro.

Puntuará como 10 aquellas frases que correspondan fielmente a las ideas anteriormente señaladas.

Puntuará con 0 aquellas frases que no correspondan en absoluto.

Dará las puntuaciones intermedias 1,2,3,4,5,6,7,8,9 a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea extrema.



A continuación, se le presentan tres ejemplos del tipo de tarea que usted debe realizar.

Ejemplo 1º

El lenguaje que aprenden los niños de zonas rurales es tan rico como el que aprenden los niños de zonas urbanas.....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 2º

El medio social es un factor determinante en el desarrollo del lenguaje de los niños .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 3º

Los niños que hablan bien es porque ya nacen dotados de esta cualidad .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez.

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Quizás podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En esta tarea, no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese todo el tiempo que considere necesario. Si ha entendido la forma de realizar la tarea, puede empezar. Si tiene alguna duda, levante la mano y le atenderemos rápidamente.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

Cuestionario para el Estudio Representacional  
de la Teoría Piagetiana

NOMBRE \_\_\_\_\_  
CURSO \_\_\_\_\_ CENTRO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

POR FAVOR, LEA ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA QUE TRANSCURRE EN UN COLEGIO

Antes de empezar la clase, dos profesoras que se encuentran en la sala de reuniones mantienen la siguiente conversación:

María: Tengo a niños en clase que progresan solos. Parece como si ellos mismos fuesen dándose cuenta y mejorando por sí solos su lenguaje oral. Cuando comprenden una tarea la expresan muy bien. Desde que hablan, dicen algo,... se les nota. Casi no tienes que trabajar con ellos el lenguaje oral.

Tere: Eso es verdad. Hay un grupo de alumnos que son los que mejor se expresan, que no necesitan ningún apoyo. Yo les pongo a todos muchos ejercicios para que se expresen y se comuniquen, y al final de curso observo que los que resuelven las tareas son los que mejor se expresan.

Estas personas tienen una concepción determinada sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral. Usted tendrá, posiblemente, otra. Pero, en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted opine acerca de qué otras ideas pueden tener estos personajes sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral.

PIENSE QUÉ OTRAS FRASES PODRIAN OCURRIRSELE A UNA PERSONA QUE DIGA ESTO.

¡ PIENSELO !

¿ Lo ha pensado ?

Entonces, siga leyendo

A continuación, le presentamos una serie de frases que coinciden con diversas opiniones sobre este tema. Algunas de ellas diferentes a las que corresponderían a los personajes de nuestra historia.

Su tarea consiste en juzgar en qué medida se ajusta cada frase de esta lista a la opinión anteriormente expuesta en el recuadro.

Puntuará como 10 aquellas frases que correspondan fielmente a las ideas anteriormente señaladas.

Puntuará con 0 aquellas frases que no correspondan en absoluto.

Dará las puntuaciones intermedias 1,2,3,4,5,6,7,8,9 a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea extrema.

A continuación, se le presentan tres ejemplos del tipo de tarea que usted debe realizar.

Ejemplo 1º

Los niños más despiertos son los que tienen más facilidad para aprender a hablar .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 2º

El medio social junto a la capacidad intelectual de los niños determina el desarrollo del lenguaje .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 3º

A los niños hay que reforzarles positivamente cuando se expresan para que exista un buen desarrollo del lenguaje .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez.

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Quizás podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En esta tarea, no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese todo el tiempo que considere necesario. Si ha entendido la forma de realizar la tarea, puede empezar. Si tiene alguna duda, levante la mano y le atenderemos rápidamente.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

Cuestionario para el Estudio Representacional  
de la Teoría de Lenneberg

NOMBRE \_\_\_\_\_  
CURSO \_\_\_\_\_ CENTRO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

POR FAVOR, LEA ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA QUE TRANSCURRE EN UN COLEGIO

Antes de empezar la clase, dos profesoras que se encuentran en la sala de reuniones mantienen la siguiente conversación:

Ángela: En clase, yo noto los niños que ya están maduros para aprender a hablar. Hay que aprovechar este momento para trabajar ejercicios y actividades con objetos que conocen para despertar y desarrollar el lenguaje. Si el alumno no está biológicamente capacitado nunca aprenderá.

Carmen: ¡Claro que sí! Es igual que si quisiéramos forzar a un niño a caminar cuando todavía no tiene la motricidad necesaria para ello. Lo mismo pasa con el lenguaje, porque si el cerebro no está maduro es ilógico pretender que un niño aprenda a hablar.

Estas personas tienen una concepción determinada sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral. Usted tendrá, posiblemente, otra. Pero, en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted opine acerca de qué otras ideas pueden tener estos personajes sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral.

PIENSE QUÉ OTRAS FRASES PODRIAN OCURRIRSELE A UNA PERSONA QUE DIGA ESTO.

¡ PIENSELO !

¿ Lo ha pensado ?

Entonces, siga leyendo

A continuación, le presentamos una serie de frases que coinciden con diversas opiniones sobre este tema. Algunas de ellas diferentes a las que corresponderían a los personajes de nuestra historia.

Su tarea consiste en juzgar en qué medida se ajusta cada frase de esta lista a la opinión anteriormente expuesta en el recuadro.

Puntuará como 10 aquellas frases que correspondan fielmente a las ideas anteriormente señaladas.

Puntuará con 0 aquellas frases que no correspondan en absoluto.

Dará las puntuaciones intermedias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea extrema.



A continuación, se le presentan tres ejemplos del tipo de tarea que usted debe realizar.

Ejemplo 1º

Si hay un retraso en la madurez del organismo ello repercutirá en el desarrollo del lenguaje .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 2º

La aparición del lenguaje tiene lugar una vez que el niño ha madurado y ejercitado los sonidos .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 3º

Si estimulamos mucho a un bebé es posible que aprenda a hablar antes de lo previsto .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez.

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Quizás podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En esta tarea, no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese todo el tiempo que considere necesario. Si ha entendido la forma de realizar la tarea, puede empezar. Si tiene alguna duda, levante la mano y le atenderemos rápidamente.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

Cuestionario para el Estudio Representacional  
de la Teoría Generativista

NOMBRE \_\_\_\_\_  
CURSO \_\_\_\_\_ CENTRO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

POR FAVOR, LEA ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA QUE TRANSCURRE EN UN COLEGIO

Antes de empezar la clase, dos profesoras que se encuentran en la sala de reuniones mantienen la siguiente conversación:

Tere: Hay niños que parecen como si ya nacieran con una gran soltura en el lenguaje. ¡Es como si ya nacieran con esa virtud!. Son niños despiertos que hablando parecen adultos, se expresan con mucha corrección y no hace falta corregirlos.

Pilar: Eso es cierto. Observo que los que eran habladores desde el principio siguen destacando.

Estas personas tienen una concepción determinada sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral. Usted tendrá, posiblemente, otra. Pero, en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted opine acerca de qué otras ideas pueden tener estos personajes sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral.

PIENSE QUÉ OTRAS FRASES PODRIAN OCURRIRSELE A UNA PERSONA QUE DIGA ESTO.

¡ PIENSELO !

¿ Lo ha pensado ?

Entonces, siga leyendo

A continuación, le presentamos una serie de frases que coinciden con diversas opiniones sobre este tema. Algunas de ellas diferentes a las que corresponderían a los personajes de nuestra historia.

Su tarea consiste en juzgar en qué medida se ajusta cada frase de esta lista a la opinión anteriormente expuesta en el recuadro.

Puntuará como 10 aquellas frases que correspondan fielmente a las ideas anteriormente señaladas.

Puntuará con 0 aquellas frases que no correspondan en absoluto.

Dará las puntuaciones intermedias 1,2,3,4,5,6,7,8,9 a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea extrema.

A continuación, se le presentan tres ejemplos del tipo de tarea que usted debe realizar.

Ejemplo 1º

Los niños que hablan bien  
es porque ya nacen dotados  
de esta cualidad .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 2º

La herencia determina bastante  
el desarrollo del lenguaje  
aunque sin menospreciar la  
influencia de la familia .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 3º

El medio social es un factor  
determinante en el desarrollo  
del lenguaje de los niños .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez.

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Quizás podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En esta tarea, no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese todo el tiempo que considere necesario. Si ha entendido la forma de realizar la tarea, puede empezar. Si tiene alguna duda, levante la mano y le atenderemos rápidamente.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

Cuestionario para el Estudio Representacional  
de la Teoría Estructuralista

NOMBRE \_\_\_\_\_  
CURSO \_\_\_\_\_ CENTRO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

POR FAVOR, LEA ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA QUE TRANSCURRE EN UN COLEGIO

Antes de empezar la clase, dos profesoras que se encuentran en el pasillo mantienen la siguiente conversación:

María: He observado, a través de la experiencia de muchos años en la enseñanza, que el niño viene con una estructura mental heredada. Es decir, hablan como lo hacen sus padres, abuelos,...

Ángela: A través de nosotros, que podemos servir de modelo a imitar, y a base de repetir e insistir en nuevas expresiones, los hablantes mejoran su expresión verbal y aumentan su vocabulario.

Estas personas tienen una concepción determinada sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral. Usted tendrá, posiblemente, otra. Pero, en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted opine acerca de qué otras ideas pueden tener estos personajes sobre cómo los niños aprenden el lenguaje oral.

PIENSE QUÉ OTRAS FRASES PODRIAN OCURRIRSELE A UNA PERSONA QUE DIGA ESTO.

¡ PIENSELO !

¿ Lo ha pensado ?

Entonces, siga leyendo

A continuación, le presentamos una serie de frases que coinciden con diversas opiniones sobre este tema. Algunas de ellas diferentes a las que corresponderían a los personajes de nuestra historia.

Su tarea consiste en juzgar en qué medida se ajusta cada frase de esta lista a la opinión anteriormente expuesta en el recuadro.

Puntuará como 10 aquellas frases que correspondan fielmente a las ideas anteriormente señaladas.

Puntuará con 0 aquellas frases que no correspondan en absoluto.

Dará las puntuaciones intermedias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea extrema.



A continuación, se le presentan tres ejemplos del tipo de tarea que usted debe realizar.

Ejemplo 1º

Cuando observamos el habla de los niños nos recuerda al de sus padres .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 2º

Si tenemos en cuenta el tipo de palabras que emplean los niños podemos saber su nivel de lenguaje .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 3º

Los niños aprenden a hablar en la calle no importando mucho como lo hacen sus padres.....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez.

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Quizás podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En esta tarea, no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese todo el tiempo que considere necesario. Si ha entendido la forma de realizar la tarea, puede empezar. Si tiene alguna duda, levante la mano y le atenderemos rápidamente.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

Questionario para el Estudio Representacional  
de la Teoría Vygotskiana

NOMBRE

CURSO \_\_\_\_\_CENTRO

EDAD \_\_\_\_\_FECHA

POR FAVOR, LEA ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA QUE  
TRANSCURRE EN UN COLEGIO

Antes de empezar la clase, dos profesoras que se encuentran en la sala de  
reuniones mantienen la siguiente conversación:

María: Si estimulamos la conversación y acostumbramos a los niños a  
hablar entre ellos, conseguirán darse cuenta de sus errores e interiorizaran mejor  
el lenguaje.

Ángela: Sí. Si te das cuenta estamos ayudándole también a que su  
pensamiento y lenguaje se desarrolle.

Estas personas tienen una concepción determinada sobre cómo los niños  
aprenden el lenguaje oral. Usted tendrá, posiblemente, otra. Pero, en este caso,  
no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted opine acerca de  
qué otras ideas pueden tener estos personajes sobre cómo los niños aprenden el  
lenguaje oral.

PIENSE QUÉ OTRAS FRASES PODRIAN OCURRIRSELE A UNA  
PERSONA QUE DIGA ESTO.

¡ PIENSELO !

¿ Lo ha pensado ?

Entonces, siga leyendo

A continuación, le presentamos una serie de frases que coinciden con diversas opiniones sobre este tema. Algunas de ellas diferentes a las que corresponderían a los personajes de nuestra historia.

Su tarea consiste en juzgar en qué medida se ajusta cada frase de esta lista a la opinión anteriormente expuesta en el recuadro.

Puntuará como 10 aquellas frases que correspondan fielmente a las ideas anteriormente señaladas.

Puntuará con 0 aquellas frases que no correspondan en absoluto.

Dará las puntuaciones intermedias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea extrema.

A continuación, se le presentan tres ejemplos del tipo de tarea que usted debe realizar.

Ejemplo 1°

Hay que partir de las producciones espontáneas de los niños y nunca imponiendo frases estereotipadas.....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 2°

Es importante respetar las conversaciones espontáneas de los niños sin olvidar que el adulto sirve de modelo .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ejemplo 3°

Se debe interrumpir a los niños cuando están empleando mal las palabras .....0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez.

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Quizás podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En esta tarea, no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese todo el tiempo que considere necesario. Si ha entendido la forma de realizar la tarea, puede empezar. Si tiene alguna duda, levante la mano y le atenderemos rápidamente.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

- 1 El hablante es capaz de diferenciar las distintas modalidades lingüísticas del habla de su lengua (p.e., venezolano, argentino, peninsular,...)..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
10
- 2 Cuanto antes se le hable al niño más pronto aprenderá a hablar ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
10
- 3 Los niños, desde que nacen, ya se comunican a través de la sonrisa, llanto, gestos,... ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
10
- 4 Los niños, al hablar, no reflexionan previamente lo que quieren expresar ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
10
- 5 El habla del niño canario es más monosilábica en comparación con la del niño peninsular ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
10
- 6 Hay hermanos gemelos que hablan de manera distinta a pesar de que viven juntos ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
10
- 7 Al niño hay que corregirle el lenguaje pero respetando las expresiones propias del ambiente en el que vive ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
10
- 8 La inteligencia y el lenguaje se desarrollan de forma independiente en los primeros años de vida ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
10
- 9 Tenemos que ayudar al niño a ampliar su vocabulario utilizando sinónimos ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
10
- 10 El niño repite las palabras porque sabe que lo van a recompensar ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
10
- 11 Los niños tienen que tener una madurez intelectual para adquirir el lenguaje ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 12 El niño debe aprender el lenguaje descubriendo la utilidad del mismo ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 13 La inteligencia motriz no contribuye al desarrollo de la capacidad verbal ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-.14	Un niño que nace en la selva puede que no llegue a hablar al faltarle la estimulación necesaria .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.15	Es imprescindible saber articular los fonemas para no tener errores en el habla.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.16	El niño de hoy recibe más estímulos que hace unos años.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.17	Para el niño es igual de fácil aprender cualquier idioma.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.18	El niño de zona rural tiene un lenguaje más limpio, menos contaminado que el de zona urbana.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.19	Cada lengua tiene una manera distinta de organizar el pensamiento.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.20	Las niñas destacan más en expresión oral que los niños.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.21	Hay que evitar imitar al niño cuando habla de forma incorrecta .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.22	La calidad de lenguaje de un niño se sabe por la cantidad de sustantivos, adjetivos y verbos que utiliza	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.23	La escuela no da la oportunidad al niño para que se exprese verbalmente .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.24	Hay que tener en cuenta las producciones espontáneas del niño para estimular el lenguaje.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.25	El niño peninsular tiene más soltura a la hora de hablar que el niño canario.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.26	Hay que acostumbrar a los niños a expresarse con claridad, corrección y sencillez.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-27	El hablar es una necesidad fisiológica.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-28	Los niños aprenden a dominar mejor el lenguaje si el maestro lo emplea correctamente .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-29	Cuando los niños corrigen sus propios defectos en el lenguaje es porque se les ha premiado.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-30	La inteligencia y el lenguaje se desarrollan de forma independiente en los primeros años de vida .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-31	Hablar supone automatizar la pronunciación para posteriormente no tener que pensar como se dice.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-32	Cada hablante tiene la libertad de ordenar los elementos de la frase a su modo.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-33	En el niño hay que corregir las oraciones mal dichas pero respetando las palabras propias de la zona en la que vive el niño .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-34	Los niños hablan igual que sus padres .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-35	Las diferencias en el habla varían según la clase social.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-36	Hablar supone automatizar la pronunciación para posteriormente no tener que pensar como se dice.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-37	El niño de zona rural tiene un vocabulario diferente en comparación con el de zona urbana .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-38	Los niños que hablan mucho se hacen más inteligentes.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-39	Hay que evitar imitar al niño cuando habla de forma incorrecta .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-40	Los niños aprenden a hablar por imitación .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-41	El niño desarrolla el lenguaje en la medida en que interactúa con el mundo que le rodea .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-42	La aparición del lenguaje en el niño es algo que ya está programado de antemano .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-43	Los niños hablan tal y como hablan sus padres .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-44	Los niños, al hablar, no reflexionan previamente lo que quieren expresar .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-45	Si un niño recién nacido es colocado en otro país con otro idioma, aprenderá la sintaxis de ese idioma .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-46	Hablar se aprende por la necesidad de comunicarse..	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-47	El niño aprende a pronunciar las palabras porque las ha oído .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-48	El individuo va adquiriendo una competencia lingüística general .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-49	Aprender a hablar es más rápido que aprender a leer y escribir .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-50	El niño avanza en el desarrollo del lenguaje sin darse cuenta de sus errores .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-51	Las diferencias de vocabulario entre niños canarios y peninsulares sólo existen a partir de la edad de 8 años.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



-52	Las estructuras gramaticales son distintas en los diferentes idiomas .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-53	Al niño hay que corregirlo haciéndole reflexionar sobre la frase o palabra mal dicha.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-54	Hay que respetar el vocabulario y la pronunciación que se emplea en cada región .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-55	Los niños primero piensan y después aprenden a expresarse.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-56	El profesor debe procurar que el niño aprenda a utilizar términos propios de su ambiente.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-57	Los niños aprenden mejor a hablar si dominan la gramática de la lengua.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-58	El ambiente familiar sirve de estímulo para favorecer el desarrollo del lenguaje .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-59	El niño debe aprender el lenguaje descubriendo la utilidad del mismo.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-60	El niño aprende a utilizar la lengua que su medio le proporciona aunque también es capaz de entender todas las modalidades de la misma (p.e., venezolano, argentino,...).....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-61	En la escuela no se reflexiona sobre el lenguaje que se utiliza.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-62	El habla del niño se enriquece a través de la conversación .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-63	Existe una predisposición genética para desarrollar determinadas habilidades lingüísticas .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-64	Desde el momento en que el niño adquiere las pautas de organización de una lengua le será más fácil aprender ese idioma.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- .65 Las palabras de difícil pronunciación tienen que ser corregidas en el contexto de frases que el niño usa...

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .66 La escuela tiene que enseñar las reglas de la gramática.....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .67 Al niño, desde que comienza a hablar, hay que corregirlo .....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .68 Hay que tener en cuenta las producciones espontáneas del niño para estimular el lenguaje .....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .69 El niño va mejorando su lenguaje en la medida que avanza su desarrollo intelectual .....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .70 Los niños deben aprender los distintos significados que tienen las palabras.....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .71 La corrección del habla es labor de padres, profesores y especialistas .....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .72 Al niño hay que corregirle repitiendo correctamente la palabra mal dicha.....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .73 Los niños que hablan mucho cuando son pequeños tendrán un lenguaje más rico cuando sean adultos....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .74 La herencia genética determina el que desarrollemos más o menos el lenguaje .....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .75 La enseñanza de la gramática es necesaria para que los niños aprendan mejor a hablar .....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .76 Existen estructuras mentales innatas que determinan el desarrollo del lenguaje .....

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-77	El cerebro de los niños ha de estar maduro para que el ambiente influya en el desarrollo del lenguaje.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-78	El niño repite las palabras porque sabe que lo van a recompensar .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-79	Las diferencias de habla entre los niños son debidas al ambiente social en el que viven .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-80	El niño va mejorando su lenguaje en la medida que avanza su desarrollo intelectual.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-81	Es preferible evitar corregir el habla del niño cuando el habla de los adultos es incorrecta.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-82	El lenguaje como código para producir mensajes es igual en cualquier idioma .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-83	El niño de zona urbana tiene un lenguaje más influenciado por los medios de comunicación (T.V., radio, prensa,...) .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-84	El profesor no practica con el niño estrategias concretas de comunicación .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-85	El lenguaje es la facultad que el ser humano posee de comunicar sus pensamientos .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-86	Las palabras de difícil pronunciación se corrigen repitiéndolas al niño incesantemente.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-87	Hay hermanos que a pesar de vivir juntos hablan de forma diferente .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-88	El niño desarrolla el lenguaje en la medida en que interactúa con el mundo que le rodea .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-89	Existen ciertos patrones lingüísticos en la mente de los hablantes disponibles para comunicar mensajes..	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-.90	Los niños que hablan mucho se hacen más inteligentes.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.91	El español como idioma es más fácil de aprender porque se escribe como se pronuncia .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.92	Cuando el niño aprende una lengua aprende el producto heredado del pasado.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.93	Se debe evitar exigir al niño algo que no es capaz de decir correctamente .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.94	Los niños hablan más o menos según su personalidad .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.95	El habla del niño es la expresión de su pensamiento..	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.96	Al niño hay que corregirle el habla inmediatamente después de haber cometido un error .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.97	El lenguaje se desarrolla en la medida que hay mecanismos cerebrales que van madurando .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.98	El niño aprende el lenguaje de vista, oído y tacto.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.99	Al niño hay que corregirlo haciéndole reflexionar sobre la frase o palabra mal dicha .....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.100	Los errores en el habla son menos importantes que en la escritura.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.101	Hablar se aprende por la necesidad de comunicarse..	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.102	El lenguaje aparece en el niño cuando ya tiene una madurez intelectual.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-.103	Los niños heredan el lenguaje de sus padres.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 104 Para los hablantes su lengua es un conjunto de elementos que organiza creativamente en el momento de la comunicación ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 105 Las palabras de difícil pronunciación tienen que ser corregidas en el contexto de frases que el niño usa .. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 106 Hay que enseñar la gramática al niño en función de ciertas estructuras gramaticales ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 107 Todos los niños aprenden a hablar a la misma edad . 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 108 Los niños primero piensan y después aprenden a expresarse..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 109 Las actividades de expresión dinámica ayudan a aprender a hablar ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 110 En la clase de lengua es donde se consigue que los alumnos aprendan a expresarse y pronunciar mejor el lenguaje ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 111 El período de balbuceo del niño es un entrenamiento de lo que posteriormente será el lenguaje ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 112 Al niño hay que hablarle con mucha corrección..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 113 El niño va avanzando en las etapas del lenguaje inconscientemente ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 114 El habla del niño se enriquece a través de la conversación ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 115 Cuando queremos que un niño deje de emplear una palabra tenemos que mostrarle algo desagradable.... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 116 El habla del niño es la expresión de su pensamiento . 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 117 Si los niños imitan bien las oraciones que expresa el adulto aprenderá mejor a emplearlas ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 118 Cada lengua impone al hablante una visión del mundo diferente..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-119	En los niños hay que corregir las expresiones mal dichas para que con sigan una mejor perfección en el habla.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-120	El hablante de una lengua sólo produce oraciones bien formadas en esa lengua.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-121	Se sabe si un niño está maduro para aprender a hablar por la forma en que se expresa.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-122	La estimulación precoz ayuda al niño a desarrollar antes el lenguaje.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-123	El vocabulario del niño canario es más pobre que el del peninsular.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-124	El lenguaje aparece en el niño cuando ya tiene una madurez intelectual.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-125	El ambiente ayuda a desencadenar las potencialidades innatas del niño.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-126	Es necesario que exista movilidad en la lengua para que se pueda dar el habla.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-127	Hay idiomas más difíciles de aprender que otros.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-128	Mayoritariamente, en la escuela no se practica la expresión oral.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-129	La buena fluidez verbal viene determinada genéticamente.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-130	El hablante expresa de forma distinta el mensaje en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-131	A los niños hay que ayudarles a que despierte el lenguaje.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-132	Las niñas aprenden a hablar antes que los niños.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## ANEXO II

### INDICES DE TIPICIDAD Y POLARIDAD



NOTA. Los índices de tipicidad de cada una de las teorías corresponden:

TEORIA 1: Piagetiana

TEORIA 2: Biologicista

TEORIA 3: Estructuralista

TEORIA 4: Déficit lingüístico

TEORIA 5: Generativista

TEORIA 6: Variabilidad lingüística

TEORIA 7: Conductista

TEORIA 8: Vygotskiana

Tip  $n^a$  = Índice de Tipicidad del ítem en la teoría  $n^o$

Polt  $n^a$  = Índice de polaridad del ítem en la teoría  $n^o$

## INDICES DE TIPICIDAD

SPSS/PC+

PAGE 1

ITEM	Tip1	Tip2	Tip3	Tip4	Tip5	Tip6	Tip7	Tip8
ITEM1	5.18	4.04	5.62	5.80	4.37	8.87	4.27	5.28
ITEM2	4.61	2.30	6.39	6.50	5.20	6.33	7.60	7.07
ITEM3	8.96	6.10	7.03	5.57	8.40	6.53	5.67	8.10
ITEM4	4.09	4.43	7.41	5.00	2.57	4.37	5.23	3.97
ITEM5	4.35	3.10	7.21	7.70	2.59	6.87	4.07	4.03
ITEM6	5.87	6.33	2.79	2.03	5.13	5.40	4.33	4.97
ITEM7	3.65	5.42	6.69	2.37	2.90	8.67	5.70	5.37
ITEM8	2.22	3.97	3.68	3.63	5.10	3.50	3.00	2.17
ITEM9	5.91	6.18	8.38	8.63	4.27	6.70	7.40	5.90
ITEM10	4.13	4.33	5.83	5.60	1.73	2.47	8.27	1.70
ITEM11	6.61	9.10	4.24	4.73	3.63	3.10	4.50	4.43
ITEM12	5.13	7.50	5.04	4.50	4.50	7.47	5.03	8.40
ITEM13	5.59	2.77	3.71	5.73	3.34	3.43	4.03	3.07
ITEM14	5.32	6.42	6.93	9.03	3.17	6.77	8.23	7.63
ITEM15	5.96	7.00	7.79	7.30	5.37	5.33	7.80	5.37
ITEM16	6.61	5.77	7.89	7.40	5.80	6.67	6.73	6.97
ITEM17	7.27	5.65	5.64	4.63	8.13	5.83	5.33	6.40
ITEM18	3.48	2.29	4.50	2.53	2.23	3.17	2.03	2.63
ITEM19	6.27	2.22	4.52	4.37	2.67	5.70	3.13	4.00
ITEM20	3.74	4.70	3.66	5.53	1.77	2.33	3.40	2.77
ITEM21	7.41	7.37	7.55	8.70	5.13	6.33	8.20	7.73
ITEM22	7.70	4.93	7.52	9.40	7.47	4.60	6.63	5.33
ITEM23	3.09	3.52	4.31	3.97	3.37	3.93	1.90	5.67
ITEM24	6.30	7.97	6.45	5.03	7.00	8.47	5.83	9.30
ITEM25	4.74	2.63	5.97	7.93	3.00	5.27	4.50	4.33
ITEM26	6.04	8.39	8.72	7.70	6.20	7.53	8.83	6.73
ITEM27	7.09	7.80	7.34	4.70	7.57	5.70	3.03	5.07
ITEM28	5.52	7.55	8.90	8.77	5.30	6.53	9.73	7.00
ITEM29	2.91	3.70	5.31	6.83	3.03	2.33	9.33	2.70
ITEM30	2.65	4.67	4.28	4.13	3.93	2.53	3.33	2.33
ITEM31	5.17	3.37	5.50	5.73	5.17	3.07	6.77	4.33
ITEM32	4.87	3.23	2.10	2.10	3.97	4.17	1.77	3.83
ITEM33	6.30	5.23	6.25	2.90	4.10	8.23	5.93	5.33
ITEM34	5.35	5.67	9.55	9.30	5.93	6.27	7.17	5.67
ITEM35	5.65	6.23	9.38	9.93	5.03	8.29	6.70	6.57

ITEM	Tip1	Tip2	Tip3	Tip4	Tip5	Tip6	Tip7	Tip8
ITEM36	4.86	3.32	5.63	5.90	5.00	2.93	6.43	4.55
ITEM37	6.17	5.48	8.64	9.57	5.10	8.20	6.13	6.62
ITEM38	5.35	2.61	4.38	5.07	6.10	3.47	4.50	5.27
ITEM39	7.04	7.42	8.25	8.60	5.57	6.50	8.53	7.60
ITEM40	4.87	7.13	8.97	9.27	4.13	6.83	9.40	6.80
ITEM41	5.87	6.74	8.24	9.23	4.87	8.97	8.57	8.80
ITEM42	7.26	4.33	6.21	2.90	7.83	1.47	3.13	1.97
ITEM43	5.00	5.10	9.59	8.93	5.20	5.03	6.63	5.23
ITEM44	4.05	5.53	7.07	5.53	3.97	3.23	4.93	4.07
ITEM45	8.57	8.63	8.14	8.90	7.40	7.67	7.70	8.00
ITEM46	7.52	7.61	6.59	6.80	5.10	7.72	6.00	8.27
ITEM47	5.65	6.84	8.62	8.90	5.20	7.63	9.37	7.33
ITEM48	7.13	7.17	6.62	6.03	6.03	6.70	6.07	6.72
ITEM49	8.65	7.48	7.07	7.33	8.00	7.53	7.40	7.27
ITEM50	4.04	5.43	7.50	7.77	4.50	4.73	5.97	3.80
ITEM51	2.41	2.48	2.43	3.70	2.73	1.90	1.90	1.24
ITEM52	6.29	5.58	7.28	6.43	5.67	6.37	6.40	6.40
ITEM53	5.30	6.13	6.25	6.93	5.00	7.27	6.40	5.47
ITEM54	6.26	7.42	6.90	3.67	5.93	9.13	5.10	8.43
ITEM55	3.86	5.60	2.93	3.50	2.87	3.40	3.23	3.17
ITEM56	4.43	6.65	5.48	2.47	3.13	7.40	4.97	6.93
ITEM57	4.74	4.00	4.96	6.77	4.23	3.43	5.90	2.60
ITEM58	6.09	7.87	8.72	8.93	6.53	8.23	7.67	8.07
ITEM59	5.36	8.10	4.39	4.80	4.97	7.13	6.00	7.60
ITEM60	6.38	5.07	5.93	5.90	5.00	7.60	5.93	6.63
ITEM61	4.18	3.27	4.11	4.10	4.53	3.63	3.97	4.33
ITEM62	7.26	8.10	8.36	7.80	8.03	9.17	7.50	9.83
ITEM63	7.30	6.17	7.71	2.03	8.20	2.80	2.20	2.90
ITEM64	5.55	6.83	6.57	6.27	5.50	5.13	6.43	5.33
ITEM65	5.86	6.83	7.24	6.37	5.20	6.83	7.47	6.60
ITEM66	6.39	7.03	7.66	7.97	5.63	5.30	8.23	4.07
ITEM67	5.22	5.40	7.83	7.93	3.57	5.73	8.77	3.47
ITEM68	7.50	8.00	6.36	4.70	6.60	8.07	6.53	9.27
ITEM69	8.09	9.37	6.69	5.33	6.83	7.13	6.23	7.33
ITEM70	6.65	7.50	7.00	7.80	6.27	7.07	6.53	6.03

ITEM	Tip1	Tip2	Tip3	Tip4	Tip5	Tip6	Tip7	Tip8
ITEM71	6.04	8.04	8.45	8.03	6.47	7.43	8.73	5.77
ITEM72	4.77	7.77	9.21	8.27	5.20	6.43	9.67	4.97
ITEM73	6.87	3.97	6.21	6.00	8.27	5.33	5.73	6.73
ITEM74	7.00	5.20	7.69	1.97	7.33	1.80	1.70	1.57
ITEM75	5.09	5.53	6.34	7.33	4.60	4.63	6.73	3.27
ITEM76	7.57	6.57	7.25	2.10	7.53	1.90	2.10	2.53
ITEM77	5.65	9.21	4.97	3.23	4.00	2.97	3.50	4.03
ITEM78	2.91	3.53	5.25	6.20	2.43	2.13	8.83	1.93
ITEM79	5.22	6.20	8.38	9.83	5.62	8.23	6.67	7.17
ITEM80	7.74	9.00	6.97	4.93	6.90	6.27	5.67	7.34
ITEM81	4.61	3.21	3.69	2.30	4.70	4.17	4.17	3.77
ITEM82	6.91	6.17	6.25	4.43	5.17	5.40	4.67	6.57
ITEM83	5.09	4.40	7.32	8.23	5.33	6.13	6.70	4.77
ITEM84	4.83	4.17	3.46	3.33	3.10	3.87	2.43	5.90
ITEM85	7.78	7.97	6.86	5.77	7.63	7.60	6.07	8.27
ITEM86	4.52	4.67	8.36	7.17	4.50	3.60	9.13	1.83
ITEM87	6.87	6.71	3.45	2.70	6.87	5.57	5.87	6.33
ITEM88	5.13	7.19	8.03	9.03	5.20	8.45	7.40	8.67
ITEM89	6.41	5.93	6.44	4.03	6.07	4.69	4.10	4.57
ITEM90	6.14	3.42	4.66	5.73	6.97	3.27	3.87	5.07
ITEM91	5.17	3.53	4.41	5.27	5.07	3.27	3.97	2.83
ITEM92	5.27	4.07	8.17	5.93	5.27	4.60	4.30	4.23
ITEM93	4.65	4.93	3.46	2.07	4.17	4.33	2.50	5.77
ITEM94	6.17	5.61	5.31	3.17	6.70	5.10	3.20	6.40
ITEM95	7.09	6.79	5.28	4.70	6.03	6.83	5.23	7.60
ITEM96	5.78	5.90	8.14	7.53	5.00	5.67	9.57	3.33
ITEM97	7.61	9.23	5.54	3.53	5.48	5.27	3.07	6.03
ITEM98	5.36	6.45	5.29	6.63	3.17	5.03	5.87	5.03
ITEM99	5.59	6.32	5.93	6.41	4.76	6.70	6.13	5.20
ITEM100	3.57	2.48	3.21	2.30	3.07	1.93	1.90	1.37
ITEM101	5.65	6.93	6.41	6.13	5.52	7.83	5.83	8.47
ITEM102	6.04	9.19	4.72	3.97	2.79	3.03	3.87	4.87
ITEM103	4.86	4.23	9.38	8.27	6.57	4.07	4.97	4.23
ITEM104	5.68	4.59	3.59	4.30	4.97	5.57	3.67	5.50
ITEM105	5.73	6.57	7.25	6.10	4.31	6.43	7.53	6.67

ITEM	Tip1	Tip2	Tip3	Tip4	Tip5	Tip6	Tip7	Tip8
ITEM106	6.09	5.87	6.14	7.03	4.77	4.23	6.23	4.07
ITEM107	3.22	1.00	2.38	2.73	2.67	.80	2.03	1.00
ITEM108	4.09	4.00	3.00	4.10	2.50	3.03	3.63	2.87
ITEM109	4.65	6.68	5.24	5.50	3.27	5.33	6.03	6.67
ITEM110	3.57	4.29	5.59	7.37	2.67	4.23	6.47	2.70
ITEM111	7.30	7.35	6.21	5.43	6.20	6.40	5.23	7.72
ITEM112	6.09	8.17	9.14	8.47	6.40	6.53	8.73	6.73
ITEM113	5.18	8.06	7.24	5.20	6.77	6.40	4.57	7.10
ITEM114	7.09	8.03	8.46	8.03	7.66	9.07	8.37	9.77
ITEM115	3.78	2.16	3.17	5.07	1.67	1.67	6.17	1.14
ITEM116	7.00	7.28	4.21	5.00	4.47	6.77	4.30	7.27
ITEM117	4.86	5.81	8.10	7.73	4.87	5.23	8.97	5.23
ITEM118	4.32	2.63	4.68	5.87	2.10	3.87	3.10	3.23
ITEM119	6.61	7.06	9.18	8.70	5.27	7.13	9.67	4.63
ITEM120	3.82	3.43	3.89	3.93	3.37	2.70	3.60	4.00
ITEM121	6.59	5.77	5.58	5.77	5.53	3.50	5.10	4.83
ITEM122	4.26	3.68	6.93	7.93	5.20	4.50	7.03	7.33
ITEM123	4.36	2.80	5.69	7.57	3.00	3.63	4.43	3.77
ITEM124	5.43	8.90	4.41	4.33	2.27	3.63	3.87	4.83
ITEM125	6.22	6.74	7.48	7.37	5.63	7.33	5.33	6.87
ITEM126	4.14	6.23	4.96	5.30	5.28	6.83	5.90	4.93
ITEM127	3.52	4.80	4.52	6.20	3.97	5.87	5.90	4.33
ITEM128	5.57	4.63	3.61	4.50	4.43	5.13	3.37	6.37
ITEM129	6.41	3.61	7.29	1.67	7.30	1.10	1.20	1.48
ITEM130	5.13	6.63	6.66	5.70	5.63	5.60	5.07	6.40
ITEM131	5.36	6.71	6.62	7.97	4.83	7.77	8.07	8.34
ITEM132	3.83	4.81	3.59	4.90	1.30	1.77	3.00	1.57

## INDICE DE POLARIDAD

SPSS/PC+

PAGE 1

ITEM	POLT1	POLT2	POLT3	POLT4	POLT5	POLT6	POLT7	POLT8
ITEM1	-.03	-.16	.02	.04	-.12	.39	-.13	-.02
ITEM2	-.13	-.39	.07	.09	-.06	.07	.21	.15
ITEM3	.22	-.11	-.00	-.17	.15	-.06	-.16	.12
ITEM4	-.06	-.02	.32	.04	-.24	-.03	.07	-.08
ITEM5	-.07	-.22	.25	.31	-.27	.21	-.11	-.11
ITEM6	.14	.20	-.21	-.29	.06	.09	-.03	.04
ITEM7	-.16	.04	.18	-.31	-.25	.41	.07	.03
ITEM8	-.14	.06	.03	.03	.19	.01	-.05	-.14
ITEM9	-.09	-.06	.20	.22	-.27	.00	.08	-.09
ITEM10	-.01	.01	.18	.15	-.29	-.20	.46	-.29
ITEM11	.18	.46	-.09	-.04	-.16	-.22	-.06	-.07
ITEM12	-.09	.18	-.10	-.17	-.17	.17	-.10	.28
ITEM13	.19	-.14	-.03	.20	-.07	-.06	.01	-.10
ITEM14	-.16	-.03	.03	.27	-.40	.01	.18	.11
ITEM15	-.06	.06	.15	.09	-.13	-.13	.15	-.13
ITEM16	-.01	-.11	.13	.08	-.11	-.01	.00	.03
ITEM17	.13	-.05	-.05	-.17	.23	-.03	-.09	.03
ITEM18	.07	-.06	.19	-.04	-.07	.04	-.09	-.03
ITEM19	.25	-.22	.05	.03	-.16	.18	-.11	-.01
ITEM20	.03	.14	.02	.23	-.20	-.13	-.01	-.08
ITEM21	.01	.01	.03	.16	-.25	-.11	.10	.05
ITEM22	.11	-.20	.09	.31	.09	-.24	-.01	-.16
ITEM23	-.07	-.02	.07	.03	-.04	.02	-.21	.22
ITEM24	-.08	.11	-.07	-.23	-.01	.16	-.14	.26
ITEM25	-.01	-.25	.13	.36	-.21	.05	-.03	-.05
ITEM26	-.17	.10	.14	.02	-.15	.00	.15	-.09
ITEM27	.12	.20	.15	-.15	.17	-.04	-.34	-.11
ITEM28	-.22	.02	.17	.15	-.24	-.10	.27	-.05
ITEM29	-.18	-.09	.09	.26	-.17	-.25	.55	-.21
ITEM30	-.09	.14	.09	.07	.05	-.11	-.02	-.13
ITEM31	.03	-.17	.07	.10	.03	-.21	.21	-.06
ITEM32	.18	-.00	-.13	-.13	.08	.10	-.17	.07
ITEM33	.09	-.04	.08	-.30	-.16	.31	.05	-.02
ITEM34	-.17	-.14	.31	.28	-.11	-.07	.03	-.14

ITEM	POLT1	POLT2	POLT3	POLT4	POLT5	POLT6	POLT7	POLT8
ITEM35	-.18	-.11	.25	.31	-.25	.12	-.06	-.07
ITEM36	.00	-.17	.09	.12	.02	-.22	.18	-.03
ITEM37	-.09	-.17	.19	.29	-.22	.14	-.10	-.04
ITEM38	.09	-.23	-.02	.05	.17	-.13	-.01	.08
ITEM39	-.05	-.00	.09	.13	-.21	-.11	.13	.02
ITEM40	-.26	-.00	.20	.24	-.35	-.04	.25	-.04
ITEM41	-.20	-.11	.07	.18	-.32	.15	.10	.13
ITEM42	.33	-.01	.21	-.17	.39	-.33	-.14	-.28
ITEM43	-.15	-.14	.37	.30	-.13	-.15	.03	-.13
ITEM44	-.09	.08	.26	.08	-.10	-.18	.02	-.08
ITEM45	.05	.06	.00	.09	-.08	-.05	-.05	-.01
ITEM46	.07	.08	-.04	-.02	-.21	.09	-.11	.15
ITEM47	-.20	-.07	.13	.17	-.26	.02	.22	-.01
ITEM48	.07	.07	.01	-.06	-.06	.02	-.06	.02
ITEM49	.12	-.01	-.06	-.03	.05	-.01	-.02	-.04
ITEM50	-.16	-.00	.23	.26	-.11	-.08	.06	-.19
ITEM51	.01	.02	.01	.15	.04	-.05	-.05	-.13
ITEM52	-.00	-.08	.11	.02	-.07	.01	.01	.01
ITEM53	-.09	.00	.02	.10	-.13	.13	.03	-.07
ITEM54	-.04	.09	.03	-.34	-.08	.29	-.17	.21
ITEM55	.03	.23	-.07	-.01	-.08	-.02	-.04	-.05
ITEM56	-.09	.17	.03	-.31	-.23	.25	-.02	.20
ITEM57	.02	-.07	.04	.25	-.04	-.13	.15	-.23
ITEM58	-.19	.01	.11	.13	-.14	.05	-.01	.03
ITEM59	-.08	.24	-.19	-.14	-.12	.12	-.01	.18
ITEM60	.04	-.11	-.01	-.02	-.12	.18	-.01	.07
ITEM61	.02	-.09	.01	.01	.06	-.04	-.01	.04
ITEM62	-.11	-.02	.01	-.05	-.03	.10	-.09	.18
ITEM63	.27	.14	.32	-.33	.38	-.24	-.31	-.23
ITEM64	-.05	.10	.07	.04	-.05	-.09	.05	-.07
ITEM65	-.08	.03	.08	-.02	-.15	.03	.10	.01
ITEM66	-.02	.06	.13	.16	-.10	-.14	.19	-.28
ITEM67	-.09	-.07	.21	.22	-.28	-.03	.32	-.29
ITEM68	.04	.10	-.09	-.28	-.06	.11	-.07	.24
ITEM69	.11	.26	-.05	-.20	-.03	.00	-.10	.02

ITEM	POLT1	POLT2	POLT3	POLT4	POLT5	POLT6	POLT7	POLT8
ITEM70	-.02	.07	.02	.11	-.07	.02	-.04	-.09
ITEM71	-.15	.08	.12	.08	-.10	.01	.16	-.18
ITEM72	-.26	.08	.25	.14	-.21	-.07	.30	-.24
ITEM73	.08	-.25	.01	-.02	.24	-.09	-.05	.07
ITEM74	.31	.10	.39	-.26	.35	-.28	-.30	-.31
ITEM75	-.04	.01	.10	.22	-.10	-.09	.15	-.25
ITEM76	.33	.21	.29	-.30	.32	-.32	-.30	-.25
ITEM77	.11	.52	.03	-.17	-.08	-.20	-.14	-.08
ITEM78	-.14	-.07	.13	.23	-.20	-.23	.53	-.25
ITEM79	-.22	-.11	.14	.30	-.18	.12	-.06	.00
ITEM80	.10	.25	.01	-.22	.01	-.07	-.14	.06
ITEM81	.09	-.07	-.02	-.17	.10	.04	.04	-.01
ITEM82	.14	.05	.06	-.14	-.06	-.03	-.12	.10
ITEM83	-.10	-.18	.15	.26	-.08	.02	.08	-.14
ITEM84	.11	.03	-.05	-.06	-.09	-.00	-.17	.23
ITEM85	.06	.08	-.04	-.17	.04	.04	-.13	.12
ITEM86	-.11	-.09	.33	.19	-.11	-.21	.42	-.42
ITEM87	.15	.13	-.24	-.33	.15	.00	.04	.09
ITEM88	-.26	-.02	.07	.19	-.25	.12	.00	.15
ITEM89	.13	.07	.13	-.14	.09	-.07	-.13	-.08
ITEM90	.14	-.17	-.03	.10	.24	-.19	-.12	.02
ITEM91	.11	-.08	.03	.12	.10	-.11	-.03	-.16
ITEM92	.00	-.13	.34	.08	.00	-.07	-.11	-.11
ITEM93	.08	.11	-.06	-.22	.02	.04	-.17	.20
ITEM94	.11	.05	.01	-.23	.17	-.01	-.23	.14
ITEM95	.10	.07	-.10	-.17	-.02	.07	-.11	.16
ITEM96	-.07	-.05	.20	.13	-.16	-.08	.37	-.35
ITEM97	.22	.40	-.02	-.25	-.03	-.05	-.30	.04
ITEM98	.00	.13	-.01	.15	-.25	-.04	.06	-.04
ITEM99	-.03	.05	.01	.06	-.13	.09	.03	-.08
ITEM100	.12	.00	.08	-.02	.07	-.06	-.07	-.13
ITEM101	-.11	.04	-.02	-.05	-.12	.14	-.09	.21
ITEM102	.14	.50	-.01	-.10	-.23	-.20	-.11	.01
ITEM103	-.11	-.18	.41	.28	.09	-.20	-.10	-.18
ITEM104	.11	-.02	-.13	-.05	.03	.10	-.12	.09



ITEM	POLT1	POLT2	POLT3	POLT4	POLT5	POLT6	POLT7	POLT8
ITEM105	-.07	.03	.11	-.03	-.23	.01	.14	.04
ITEM106	.06	.04	.07	.17	-.09	-.15	.08	-.17
ITEM107	.14	-.11	.05	.09	.08	-.13	.01	-.11
ITEM108	.08	.07	-.05	.08	-.10	-.04	.03	-.06
ITEM109	-.09	.14	-.02	.01	-.25	-.01	.07	.14
ITEM110	-.12	-.04	.11	.32	-.22	-.04	.21	-.22
ITEM111	.09	.10	-.03	-.12	-.03	-.01	-.14	.14
ITEM112	-.17	.07	.18	.11	-.13	-.11	.14	-.09
ITEM113	-.13	.20	.11	-.13	.05	.01	-.20	.09
ITEM114	-.14	-.03	.02	-.03	-.07	.09	.01	.17
ITEM115	.08	-.11	.01	.22	-.16	-.16	.35	-.22
ITEM116	.14	.17	-.18	-.09	-.15	.11	-.17	.17
ITEM117	-.17	-.06	.20	.16	-.17	-.13	.30	-.13
ITEM118	.07	-.12	.11	.24	-.19	.02	-.07	-.06
ITEM119	-.08	-.02	.22	.16	-.23	-.02	.27	-.30
ITEM120	.03	-.02	.03	.04	-.03	-.10	.00	.05
ITEM121	.14	.05	.03	.05	.02	-.21	-.03	-.06
ITEM122	-.18	-.25	.12	.24	-.08	-.16	.13	.17
ITEM123	-.00	-.18	.15	.36	-.16	-.09	.00	-.07
ITEM124	.08	.48	-.03	-.04	-.28	-.12	-.10	.01
ITEM125	-.05	.01	.10	.09	-.11	.08	-.15	.03
ITEM126	-.15	.09	-.06	-.02	-.02	.16	.05	-.06
ITEM127	-.16	-.01	-.04	.15	-.11	.11	.12	-.06
ITEM128	.10	-.01	-.12	-.02	-.03	.05	-.15	.19
ITEM129	.30	-.02	.40	-.24	.40	-.30	-.29	-.26
ITEM130	-.08	.09	.09	-.02	-.03	-.03	-.09	.06
ITEM131	-.18	-.03	-.04	.12	-.24	.09	.13	.16
ITEM132	.08	.20	.06	.21	-.21	-.15	-.01	-.17

ANEXO III

CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL

- 1.1 Creo que el hablante es capaz de diferenciar las distintas modalidades lingüísticas del habla de su lengua (p.e., venezolano, argentino, peninsular,...) ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.2 Pienso que cuanto antes se le hable al niño más pronto aprenderá a hablar .... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.3 Yo creo que los niños, desde que nacen, ya se comunican a través de la sonrisa, llanto, gestos,..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.4 Creo que los niños, al hablar, no reflexionan previamente lo que quieren expresar ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.5 Me parece que el habla del niño canario es más monosilábica en comparación con la del niño peninsular ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.6 Pienso que los hermanos gemelos que hablan de manera distinta a pesar de que viven juntos ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.7 En mi opinión, al niño hay que corregirle el lenguaje pero respetando las expresiones propias del ambiente en el que vive ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.8 Creo que tenemos que ayudar al niño a ampliar su vocabulario utilizando sinónimos ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.9 Pienso que el niño repite las palabras porque sabe que lo van a recompensar .. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.10 Yo creo que los niños tienen que tener una madurez intelectual para adquirir el lenguaje ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.11 Pienso que el niño debe aprender el lenguaje descubriendo la utilidad del mismo ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.12 Creo que un niño que nace en la selva puede que no llegue a hablar al faltarle la estimulación necesaria ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 1.13 Creo que el niño de hoy recibe más estímulos que hace unos años ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- .14 Considero que a los niños les resulta fácil aprender cualquier idioma..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .15 En mi opinión, el niño de zona rural tiene un lenguaje más limpio, menos contaminado que el de zona urbana..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .16 Creo que cada lengua tiene una manera distinta de organizar el pensamiento... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .17 Me parece que las niñas destacan más en expresión oral que los niños..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .18 En mi opinión, hay que evitar imitar al niño cuando habla de forma incorrecta.. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .19 Pienso que la calidad de lenguaje de un niño se sabe por la cantidad de sustantivos, adjetivos y verbos que utiliza..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .20 Me parece que la escuela no da la oportunidad al niño para que se exprese verbalmente..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .21 En mi opinión, hay que tener en cuenta las producciones espontáneas del niño para estimular el lenguaje..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .22 Yo pienso que el niño peninsular tiene más soltura a la hora de hablar que el niño canario..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .23 Para mí, el hablar es una necesidad fisiológica..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .24 En mi opinión, los niños aprenden a dominar mejor el lenguaje si el maestro lo emplea correctamente..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .25 Creo que cuando los niños corrigen sus propios defectos en el lenguaje es porque se les ha premiado..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .26 Para mí, hablar supone automatizar la pronunciación para posteriormente no tener que pensar como se dice..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .27 A mi parecer, cada hablante tiene la libertad de ordenar los elementos de la frase a su modo..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .28 Creo que hay que corregir las oraciones mal dichas pero respetando las palabras propias de la zona en la que vive el niño ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .29 Pienso que los niños hablan igual que sus padres..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- .30 Considero que las diferencias en el habla varían según la clase social .... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .31 A mí me parece que el niño de zona rural tiene un vocabulario diferente en comparación con el de zona urbana ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .32 Creo que los niños que hablan mucho se hacen más inteligentes ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .33 Para mí, la aparición del lenguaje en el niño es algo que ya está programado de antemano ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .34 En mi opinión los niños hablan tal y como hablan sus padres ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .35 Pienso que si llevamos a un niño recién nacido a otro país con otro idioma, aprenderá la sintaxis de ese idioma ... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .36 Para mí el niño aprende a pronunciar las palabras porque las ha oído ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .37 Considero que aprender a hablar es más rápido que aprender a leer y escribir . 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .38 Yo creo que el niño avanza en el desarrollo del lenguaje sin darse cuenta de sus errores ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .39 Pienso que las diferencias de vocabulario entre niños canarios y peninsulares sólo existen a partir de la edad de 8 años ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .40 En mi opinión, las estructuras gramaticales son distintas en los diferentes idiomas ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .41 Creo que hay que respetar el vocabulario y la pronunciación que se emplea en cada región ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .42 A mí me parece que los niños primero piensan y después aprenden a expresarse 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .43 Pienso que el profesorado debe procurar que el niño aprenda a utilizar términos propios de su ambiente ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- .44 En mi opinión, los niños aprenden mejor a hablar si dominan la gramática de la lengua..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .45 Creo que el ambiente familiar sirve de estímulo para favorecer el desarrollo del lenguaje..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .46 Yo creo que el niño aprende a utilizar la lengua que su medio le proporciona aunque también es capaz de entender todas las modalidades de la misma (p.e., venezolano, argentino,...) ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .47 Creo que el habla del niño se enriquece a través de la conversación..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .48 A mí me parece que existe una predisposición genética para desarrollar determinadas habilidades lingüísticas.... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .49 Pienso que al niño, desde que comienza a hablar, hay que corregirlo..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .50 Creo que el niño va mejorando su lenguaje en la medida que avanza su desarrollo intelectual..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .51 Yo creo que los niños deben aprender los distintos significados que tienen las palabras..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .52 En mi opinión, la corrección del habla es labor de padres, profesores y especialistas..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .53 Creo que al niño hay que corregirle repitiendo correctamente la palabra mal dicha..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .54 A mi juicio, los niños que hablan mucho cuando son pequeños tendrán un lenguaje más rico cuando sean adultos..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .55 Para mí, la herencia genética determina el que desarrollemos más o menos el lenguaje..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .56 Considero que la enseñanza de la gramática es necesaria para que los niños aprendan mejor a hablar..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .57 Pienso que existen estructuras mentales innatas que determinan el desarrollo del lenguaje..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 58 Para mí, el cerebro de los niños ha de estar maduro para que el ambiente influya en el desarrollo del lenguaje .  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 59 En mi opinión, el niño repite las palabras porque sabe que lo van a recompensar .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 60 A mí me parece que las diferencias de habla entre los niños son debidas al ambiente social en el que viven .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 61 Creo que el lenguaje como código para producir mensajes es igual en cualquier idioma .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 62 Para mí, el niño de zona urbana tiene un lenguaje más influenciado por los medios de comunicación (T.V., radio, prensa,...) .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 63 Creo que el lenguaje es la facultad que el ser humano posee de comunicar sus pensamientos .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 64 Pienso que las palabras de difícil pronunciación se corrigen repitiéndolas al niño incesantemente .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 65 Considero que el niño desarrolla el lenguaje en la medida en que interactúa con el mundo que le rodea .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 66 En mi opinión, cuando el niño aprende una lengua aprende el producto heredado del pasado .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 67 Considero que hay que evitar exigir al niño algo que no es capaz de decir correctamente .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 68 A mí parece que el habla del niño es la expresión de su pensamiento .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 69 Creo que al niño hay que corregirle el habla inmediatamente después de haber cometido un error .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 70 A mí me parece que el lenguaje se desarrolla en la medida que hay mecanismos cerebrales que van madurando .....  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 71 Para mí, los errores en el habla son menos importantes que en la escritura .  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- .72	Creo que hablar se aprende por la necesidad de comunicarse.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .73	Para mí, el lenguaje aparece en el niño cuando ya tiene una madurez intelectual	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .74	Pienso que Los niños heredan el lenguaje de sus padres.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .75	Creo que para los hablantes su lengua es un conjunto de elementos que organiza creativamente en el momento de la comunicación.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .76	Creo que las palabras de difícil pronunciación tienen que ser corregidas en el con texto de frases que el niño usa	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .77	Considero que hay que enseñar la gramática al niño en función de ciertas estructuras gramaticales.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .78	En mi opinión, todos los niños aprenden a hablar a la misma edad.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .79	Para mí, las actividades de expresión dinámica ayudan a aprender a hablar....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .80	Pienso que en la clase de lengua es donde se consigue que los alumnos aprendan a expresarse y pronunciar mejor el lenguaje.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .81	Creo que el período de balbuceo del niño es un entrenamiento de lo que posteriormente será el lenguaje.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .82	En mi opinión, al niño hay que hablarle con mucha corrección.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .83	Creo que el niño va avanzando en las etapas del lenguaje inconscientemente..	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .84	Pienso que cuando queremos que un niño deje de emplear una palabra tenemos que mostrarle algo desagradable.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



- .85 A mi juicio, si los niños imitan bien las oraciones que expresa el adulto aprenderá mejor a emplearlas..... 0 1 2 3 4 5 6 7  
8 9 10
- .86 Para mí, cada lengua impone al hablante una visión del mundo diferente..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .87 Creo que en los niños hay que corregir las expresiones mal dichas para que con sigan una mejor perfección en el habla.... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .88 Para mí, se sabe si un niño está maduro para aprender a hablar por la forma en que se expresa..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .89 Creo que la estimulación precoz ayuda al niño a desarrollar antes el lenguaje... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .90 En mi opinión, el vocabulario del niño canario es más pobre que el del peninsular..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .91 Considero que el ambiente ayuda a desencadenar las potencialidades innatas del niño..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## ANEXO IV

### TABLAS DE SIMETRÍA Y CURTOSIS

ITEMS	SIMETRIA				
		5 (+0.67)	7 (+0.93)	10 (+1.34)	12 (+1.61)
1	-0.78	-	X	X	X
2	-1.31	-	-	X	X
3	-4.19	-	-	-	-
4	-0.58	X	X	X	X
5	-0.57	X	X	X	X
6	-0.59	X	X	X	X
7	-1.36	-	-	-	X
8	-1.71	-	-	-	-
9	0.62	X	X	X	X
10	1.81	-	-	-	-
11	2.13	-	-	-	-
12	-0.71	-	X	X	X
13	-1.64	-	-	-	-
14	-1.38	-	-	-	X
15	0.09	X	X	X	X
16	-0.32	X	X	X	X
17	-0.22	X	X	X	X
18	-2.47	-	-	-	-
19	-0.65	X	X	X	X
20	0.48	X	X	X	X
21	-2.07	-	-	-	-
22	-0.84	-	X	X	X
23	-0.73	-	X	X	X
24	-1.48	-	-	-	X
25	0.45	X	X	X	X
26	0.42	X	X	X	X
27	1.00	-	-	X	X
28	-1.73	-	-	-	-
29	-1.22	-	-	X	X
30	-1.49	-	-	-	X
31	-1.54	-	-	-	X
32	0.23	X	X	X	X
33	0.71	-	X	X	X
34	-0.81	-	X	X	X
35	-1.89	-	-	-	-
36	-2.25	-	-	-	-
37	-1.99	-	-	-	-
38	-1.00	-	-	X	X
39	0.63	X	X	X	X
40	-1.41	-	-	-	X
41	-1.84	-	-	-	X
42	0.00	X	X	X	X
43	-0.83	-	X	X	X
44	0.13	X	X	X	X
45	-4.27	-	-	X	X
46	-1.05	-	-	-	-
47	-3.45	-	-	-	-
48	-0.18	X	X	X	X
49	-0.90	-	X	X	X
50	9.16	-	-	-	-

## SIMETRIA

ITEMS	SIMETRIA				
		5 (+0.67)	7 (+0.93)	10 (+1.34)	12 (+1.61)
51	-1.39	-	-	-	X
52	-2.76	-	-	-	-
53	-1.43	-	-	-	X
54	0.57	X	X	X	X
55	0.11	X	X	X	X
56	-0.34	X	X	X	X
57	-0.36	X	X	X	X
58	-0.28	X	X	X	X
59	1.00	-	-	X	X
60	-1.29	-	-	X	X
61	-1.13	-	-	X	X
62	-0.84	-	X	X	X
63	-2.60	-	-	-	-
64	-0.00	X	X	X	X
65	-1.37	-	-	-	X
66	-0.50	X	X	X	X
67	-0.30	X	X	X	X
68	-0.70	-	X	X	X
69	-1.29	-	-	X	X
70	-1.09	-	-	X	X
71	1.16	-	-	X	X
72	-2.39	-	-	-	-
73	-0.09	X	X	X	X
74	-0.14	X	X	X	X
75	-0.58	X	X	X	X
76	-1.34	-	-	X	X
77	-0.28	X	X	X	X
78	2.57	-	-	-	-
79	-0.67	X	X	X	X
80	0.55	X	X	X	X
81	-1.87	-	-	-	-
82	-2.28	-	-	-	-
83	-1.58	-	-	-	X
84	2.00	-	-	-	-
85	-0.60	X	X	X	X
86	0.61	X	X	X	X
87	-1.44	-	-	-	X
88	-0.14	X	X	X	X
89	-1.06	-	-	X	X
90	-0.33	X	X	X	X
91	-2.13	-	-	-	-

ITEMS	CURTOSIS				
		5 (+1.34)	7 (+1.87)	10 (+2.68)	12 (+3.22)
1	-0.25	X	X	X	X
2	1.13	X	X	X	X
3	19.64	-	-	-	-
4	-0.70	X	X	X	X
5	-0.75	X	X	X	X
6	-0.40	X	X	X	X
7	1.70	-	X	X	X
8	2.67	-	-	X	X
9	-0.44	X	X	X	X
10	11.24	-	-	-	-
11	1.63	-	X	X	X
12	-1.01	X	X	X	X
13	2.68	-	-	X	X
14	2.12	-	-	X	X
15	-0.77	X	X	X	X
16	-1.17	X	X	X	X
17	-1.20	X	X	X	X
18	4.48	-	-	-	-
19	-0.43	X	X	X	X
20	1.22	X	X	X	X
21	4.55	-	-	-	-
22	0.08	X	X	X	X
23	-0.80	X	X	X	X
24	1.84	-	X	X	X
25	-1.10	X	X	X	X
26	-1.27	X	X	X	X
27	0.01	X	X	X	X
28	2.56	-	-	X	X
29	1.41	-	X	X	X
30	2.08	-	-	X	X
31	1.98	-	-	X	X
32	-0.96	X	X	X	X
33	-0.35	X	X	X	X
34	0.16	X	X	X	X
35	2.67	-	-	X	X
36	6.39	-	-	X	X
37	3.33	-	-	-	-
38	0.28	X	X	X	X
39	-0.45	X	X	X	X
40	0.99	X	X	X	X
41	3.27	X	X	X	X
42	1.27	X	X	X	X
43	0.11	X	X	X	X
44	-1.26	X	X	X	X
45	21.60	-	-	-	-
46	0.28	X	X	X	X
47	16.44	-	-	-	-
48	-0.97	X	X	X	X
49	-0.32	X	X	X	X
50	103.03	-	-	-	-

ITEMS	CURTOSIS				
		5 (+1.34)	7 (+1.87)	10 (+2.68)	12 (+3.22)
51	1.70	-	X	X	X
52	8.04	-	-	-	-
53	1.20	X	X	X	X
54	-0.39	X	X	X	X
55	-0.60	X	X	X	X
56	-0.84	X	X	X	X
57	-0.66	X	X	X	X
58	-1.17	X	X	X	X
59	0.13	X	X	X	X
60	1.30	X	X	X	X
61	0.31	X	X	X	X
62	0.15	X	X	X	X
63	7.84	-	-	-	-
64	-1.13	X	X	X	X
65	1.08	X	X	X	X
66	-0.65	X	X	X	X
67	-0.98	X	X	X	X
68	-0.09	X	X	X	X
69	0.70	X	X	X	X
70	0.95	X	X	X	X
71	0.50	X	X	X	X
72	7.32	-	-	-	-
73	-1.31	X	X	X	X
74	-1.12	X	X	X	X
75	-0.56	X	X	X	X
76	-1.05	X	X	X	X
77	-0.23	X	X	X	X
78	7.12	-	-	-	-
79	-0.67	X	X	X	X
80	-0.59	X	X	X	X
81	2.97	-	-	-	X
82	6.65	-	-	-	X
83	2.79	-	-	-	X
84	3.44	-	-	-	-
85	-0.40	X	X	X	X
86	-0.84	X	X	X	X
87	1.44	-	X	X	X
88	-1.30	X	X	X	X
89	0.18	X	X	X	X
90	-1.24	X	X	X	X
91	5.33	-	-	-	-

ANEXO V

CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS

- .4 Creo que los niños, al hablar, no reflexionan previamente lo que quieren expresar ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .5 Me parece que el habla del niño canario es más monosilábica en comparación con la del niño peninsular ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .16 Creo que cada lengua tiene una manera distinta de organizar el pensamiento .. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .17 Me parece que las niñas destacan más en expresión oral que los niños ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .19 Pienso que la calidad de lenguaje de un niño se sabe por la cantidad de sustantivos, adjetivos y verbos que utiliza ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .20 Me parece que la escuela no da la oportunidad al niño para que se exprese verbalmente ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .22 Yo pienso que el niño peninsular tiene más soltura a la hora de hablar que el niño canario ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .25 Creo que cuando los niños corrigen sus propios defectos en el lenguaje es porque se les ha premiado ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .32 Creo que los niños que hablan mucho se hacen más inteligentes ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .34 En mi opinión los niños hablan tal y como hablan sus padres ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .42 A mi me parece que los niños primero piensan y después aprenden a expresarse ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .44 En mi opinión, los niños aprenden mejor a hablar si dominan la gramática de la lengua ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .46 Yo creo que el niño aprende a utilizar la lengua que su medio le proporciona aunque también es capaz de entender todas las modalidades de la misma (p.e., venezolano, argentino,...) ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



- .48 A mí me parece que existe una predisposición genética para desarrollar determinadas habilidades lingüísticas 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .49 Pienso que al niño, desde que comienza a hablar, hay que corregirlo ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .54 A mi juicio, los niños que hablan mucho cuando son pequeños tendrán un lenguaje más rico cuando sean adultos ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .55 Para mí, la herencia genética determina el que desarrollemos más o menos el lenguaje ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .56 Considero que la enseñanza de la gramática es necesaria para que los niños aprendan mejor a hablar ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .57 Pienso que existen estructuras mentales innatas que determinan el desarrollo del lenguaje ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .58 Para mí, el cerebro de los niños ha de estar maduro para que el ambiente influya en el desarrollo del lenguaje . 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .59 En mi opinión, el niño repite las palabras porque sabe que lo van a recompensar ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .64 Pienso que las palabras de difícil pronunciación se corrigen repitiéndolas al niño incesantemente ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .67 Considero que hay que evitar exigir al niño algo que no es capaz de decir correctamente ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .68 A mi parece que el habla del niño es la expresión de su pensamiento ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .69 Creo que al niño hay que corregirle el habla inmediatamente después de haber cometido un error ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .70 A mí me parece que el lenguaje se desarrolla en la medida que hay mecanismos cerebrales que van madurando ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .71 Para mí, los errores en el habla son menos importantes que en la escritura . 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- .86 Para mí, cada lengua impone al hablante una visión del mundo diferente .....
- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .88 Para mí, se sabe si un niño está maduro para aprender a hablar por la forma en que se expresa .....
- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .90 En mi opinión, el vocabulario del niño canario es más pobre que el del peninsular .....
- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ANEXO VI

ANÁLISIS SECUENCIALES

Profesora A

G S E Q General Purpose Sequential Analyzer 1.1		
Copyright (c) 1993, Roger Bakeman & Vicenç Quera		
Roger Bakeman	Vicenç Quera	
Dept. of Psychology	Depto. de Metodología de las	
Georgia State University	Ciencias del Comportamiento	
University Plaza	Facultad de Psicología	
Atlanta, Georgia 30303-3083	Universidad de Barcelona	
U.S.A.	E-08028 España - Spain	
Bitnet: psyrab @ gsumv1.gsu.edu	Internet: v.quera @ ub.es	

Input file: C:\SGUI\PROFESORA A

Output file: C:\SGUI\

GSEQ command file:

```
file "PROFESORA A";
title "PROFESORA A";
simple freq relf;
stats jntf expf adjr xsq;
target *;
lags 1 to 5;
end;
```

Number of FILE commands: 1

Data file name: C:\SGUI\  
Data file type: Modified SDIS  
Case sensitivity when creating MDS file: On  
Case sensitivity for codes in GSEQ command file: On  
Exclusivity checking when creating MDS file: On  
Data type: Event Sequential  
Number of codes declared in original SDIS file: 19

Codes:	Sets:
00	NO_SET
21	NO_SET
14	NO_SET
22	NO_SET
01	NO_SET
11	NO_SET
20	NO_SET
24	NO_SET
13	NO_SET
19	NO_SET
04	NO_SET
12	NO_SET
17	NO_SET
10	NO_SET
08	NO_SET
15	NO_SET
05	NO_SET

23 NO\_SET  
09 NO\_SET

Pooling:

Over sessions	Over subjects	Over variables
Yes	No	No

Title: PROFESORA A

Tables have one dimension

SIMPLE command specifications:

FREQ RELF RATE DURA RELD PROB AVGD

Yes Yes No No No No

SIMPLE statistics for all codes have been requested.

Subject #1, label 'ldialo1'. Subject number in current cell is 1.

Pooling over 1 session (maximum 1 session per subject).

Codes    FREQ   RELF

00	131	0.3047
21	48	0.1116
14	4	0.0093
22	11	0.0256
01	11	0.0256
11	19	0.0442
20	82	0.1907
24	55	0.1279
13	5	0.0116
19	6	0.0140
04	13	0.0302
12	6	0.0140
17	1	0.0023
10	3	0.0070
08	7	0.0163
15	2	0.0047
05	24	0.0558
23	1	0.0023
09	1	0.0023

Totals:    430   1.0000

Total number of events: 430

Title: PROFESORA A

Tables have two dimensions

STATS command specifications:                    Models:  
JNTF EXPF RSDL ADJR COMP XSQ GSQ ODDS YULQ KAPPA MM TEST IPF CK GS  
Yes Yes No    Yes No    Yes No    No    No    No    Yes No    No    No    No

TARGET type: All codes

GIVEN type: All codes

LAGS computed:    1   2   3   4   5

Subject #1, label 'ldialo1'. Subject number in current cell is 1.

Pooling over 1 session (maximum 1 session per subject).

Tallies are events.

Lag 1

JNTF. Observed lag frequencies:

Given	Target							
	00	21	14	22	01	11	20	24
00	49	14	2	2	2	5	24	10
21	12	19	0	2	4	1	3	3

14		1	1	0	0	0	0	0	2	
22		2	0	0	3	1	1	3	0	
01		5	2	0	0	3	0	1	0	
11		6	3	1	0	0	6	0	3	
20		30	3	0	1	0	1	33	3	
24		9	2	1	0	1	4	3	29	
13		2	0	0	0	0	0	1	0	
19		1	0	0	0	0	1	1	1	
04		3	0	0	1	0	0	4	1	
12		1	0	0	1	0	0	1	1	
17		1	0	0	0	0	0	0	0	
10		2	0	0	0	0	0	0	0	
08		1	1	0	0	0	0	2	0	
15		2	0	0	0	0	0	0	0	
05		3	3	0	1	0	0	5	2	
23		0	0	0	0	0	0	1	0	
09		0	0	0	0	0	0	0	0	

---

Totals		130	48	4	11	11	19	82	55	
--------	--	-----	----	---	----	----	----	----	----	--



Given	Target							
	13	19	04	12	17	10	08	15
00	4	4	4	2	1	2	1	1
21	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	1	0	0	0	0	0
01	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	1	0	0	0	2	1
24	0	0	1	0	0	0	2	0
13	0	0	0	1	0	1	0	0
19	0	1	1	0	0	0	0	0
04	1	0	1	0	0	0	0	0
12	0	0	0	2	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	1	0	0	0	0	0	0
08	0	0	0	0	0	0	2	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0
05	0	0	4	1	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0
09	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	5	6	13	6	1	3	7	2

Given	Target			Totals
	05	23	09	
00	3	0	1	131
21	3	1	0	48
14	0	0	0	4
22	0	0	0	11
01	0	0	0	11
11	0	0	0	19
20	7	0	0	82
24	3	0	0	55
13	0	0	0	5
19	0	0	0	6
04	2	0	0	13
12	0	0	0	6
17	0	0	0	1
10	0	0	0	3
08	1	0	0	7
15	0	0	0	2
05	4	0	0	23
23	0	0	0	1
09	1	0	0	1
Totals	24	1	1	429

Expected frequencies are estimated from marginal frequencies.

EXPF. Expected lag frequencies:

Given Target  
00 21 14 22 01 11 20 24

00	39.7	14.7	1.2	3.4	3.4	5.8	25.0	16.8
21	14.5	5.4	0.4	1.2	1.2	2.1	9.2	6.2
14	1.2	0.4	0.0	0.1	0.1	0.2	0.8	0.5
22	3.3	1.2	0.1	0.3	0.3	0.5	2.1	1.4
01	3.3	1.2	0.1	0.3	0.3	0.5	2.1	1.4
11	5.8	2.1	0.2	0.5	0.5	0.8	3.6	2.4
20	24.8	9.2	0.8	2.1	2.1	3.6	15.7	10.5
24	16.7	6.2	0.5	1.4	1.4	2.4	10.5	7.1
13	1.5	0.6	0.0	0.1	0.1	0.2	1	0.6
19	1.8	0.7	0.1	0.2	0.2	0.3	1.1	0.8
04	3.9	1.5	0.1	0.3	0.3	0.6	2.5	1.7
12	1.8	0.7	0.1	0.2	0.2	0.3	1.1	0.8
17	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1
10	0.9	0.3	0.0	0.1	0.1	0.1	0.6	0.4
08	2.1	0.8	0.1	0.2	0.2	0.3	1.3	0.9
15	0.6	0.2	0.0	0.1	0.1	0.1	0.4	0.3
05	7.0	2.6	0.2	0.6	0.6	1.0	4.4	2.9
23	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1
09	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1

Given Target  
13 19 04 12 17 10 08 15

00	1.5	1.8	4.0	1.8	0.3	0.9	2.1	0.6
21	0.6	0.7	1.5	0.7	0.1	0.3	0.8	0.2
14	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
22	0.1	0.2	0.3	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
01	0.1	0.2	0.3	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
11	0.2	0.3	0.6	0.3	0.0	0.1	0.3	0.1
20	1	1.1	2.5	1.1	0.2	0.6	1.3	0.4
24	0.6	0.8	1.7	0.8	0.1	0.4	0.9	0.3
13	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
19	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
04	0.2	0.2	0.4	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
12	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
17	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
10	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
08	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
15	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
05	0.3	0.3	0.7	0.3	0.1	0.2	0.4	0.1
23	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
09	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Given Target  
05 23 09

00	7.3	0.3	0.3
21	2.7	0.1	0.1
14	0.2	0.0	0.0
22	0.6	0.0	0.0

01		0.6	0.0	0.0	
11		1.1	0.0	0.0	
20		4.6	0.2	0.2	
24		3.1	0.1	0.1	
13		0.3	0.0	0.0	
19		0.3	0.0	0.0	
04		0.7	0.0	0.0	
12		0.3	0.0	0.0	
17		0.1	0.0	0.0	
10		0.2	0.0	0.0	
08		0.4	0.0	0.0	
15		0.1	0.0	0.0	
05		1.3	0.1	0.1	
23		0.1	0.0	0.0	
09		0.1	0.0	0.0	

ADJR. Adjusted residuals:

Given	Target									
	00	21	14	22	01	11	20	24		
00		2.12	-0.22	0.85	-0.90	-0.90	-0.41	-0.28	-2.13	
21		-0.85	6.62	-0.71	0.75	2.68	-0.84	-2.41	-1.44	
14		-0.23	0.88	-0.19	-0.33	-0.33	-0.43	-0.98	2.23	
22		-0.89	-1.19	-0.33	5.25	1.39	0.76	0.70	-1.29	
01		1.11	0.75	-0.33	-0.55	5.25	-0.72	-0.86	-1.29	
11		0.12	0.65	2.01	-0.72	-0.72	5.88	-2.17	0.40	
20		1.38	-2.41	-0.98	-0.86	-1.63	-1.57	5.41	-2.76	
24		-2.41	-1.90	0.73	-1.29	-0.37	1.10	-2.76	9.48	
13		0.47	-0.80	-0.22	-0.36	-0.36	-0.48	0.05	-0.86	
19		-0.73	-0.88	-0.24	-0.40	-0.40	1.47	-0.15	0.28	
04		-0.58	-1.30	-0.36	1.19	-0.59	-0.79	1.09	-0.56	
12		-0.73	-0.88	-0.24	2.20	-0.40	-0.53	-0.15	0.28	
17		1.52	-0.36	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	-0.49	-0.38	
10		1.38	-0.62	-0.17	-0.28	-0.28	-0.37	-0.84	-0.67	
08		-0.93	0.26	-0.26	-0.43	-0.43	-0.57	0.64	-1.02	
15		2.15	-0.50	-0.14	-0.23	-0.23	-0.31	-0.69	-0.54	
05		-1.85	0.29	-0.48	0.56	-0.80	-1.06	0.33	-0.61	
23		-0.66	-0.36	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	2.06	-0.38	
09		-0.66	-0.36	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	-0.49	-0.38	

Given Target  
13 19 04 12 17 10 08 15

00		2.42:	1.94:	0.02:	0.15:	1.51:	1.36:	-0.94:	0.60:	
21		-0.80:	-0.88:	-1.30:	-0.88:	-0.36:	-0.62:	-0.95:	-0.50:	
14		-0.22:	-0.24:	-0.36:	-0.24:	-0.1:	-0.17:	-0.26:	-0.14:	
22		-0.36:	-0.40:	1.19:	-0.40:	-0.16:	-0.28:	-0.43:	-0.23:	
01		-0.36:	-0.40:	-0.59:	-0.40:	-0.16:	-0.28:	-0.43:	-0.23:	
11		-0.48:	-0.53:	-0.79:	-0.53:	-0.22:	-0.37:	-0.57:	-0.31:	
20		-1.09:	-1.20:	-1.06:	-1.20:	-0.49:	-0.84:	0.64:	1.11:	
24		-0.86:	-0.95:	-0.56:	-0.95:	-0.38:	-0.67:	1.26:	-0.54:	
13		-0.24:	-0.27:	-0.40:	3.56:	-0.11:	5.21:	-0.29:	-0.15:	
19		-0.27:	3.21:	1.96:	-0.29:	-0.12:	-0.21:	-0.32:	-0.17:	
04		2.23:	-0.44:	1.0:	-0.44:	-0.18:	-0.31:	-0.47:	-0.25:	
12		-0.27:	-0.29:	-0.44:	6.71:	-0.12:	-0.21:	-0.32:	-0.17:	
17		-0.11:	-0.12:	-0.18:	-0.12:	-0.05:	-0.08:	-0.13:	-0.07:	
10		-0.19:	4.73:	-0.31:	-0.21:	-0.08:	-0.15:	-0.22:	-0.12:	
08		-0.29:	-0.32:	-0.47:	-0.32:	-0.13:	-0.22:	5.67:	-0.18:	
15		-0.15:	-0.17:	-0.25:	-0.17:	-0.07:	-0.12:	-0.18:	-0.1:	
05		-0.54:	-0.59:	4.13:	1.24:	-0.24:	-0.41:	-0.63:	-0.34:	
23		-0.11:	-0.12:	-0.18:	-0.12:	-0.05:	-0.08:	-0.13:	-0.07:	
09		-0.11:	-0.12:	-0.18:	-0.12:	-0.05:	-0.08:	-0.13:	-0.07:	

Given Target  
05 23 09

00		-1.97:	-0.66:	1.51:	
21		0.21:	2.82:	-0.36:	
14		-0.49:	-0.1:	-0.1:	
22		-0.82:	-0.16:	-0.16:	
01		-0.82:	-0.16:	-0.16:	
11		-1.09:	-0.22:	-0.22:	
20		1.29:	-0.49:	-0.49:	
24		-0.05:	-0.38:	-0.38:	
13		-0.55:	-0.11:	-0.11:	
19		-0.60:	-0.12:	-0.12:	
04		1.56:	-0.18:	-0.18:	
12		-0.60:	-0.12:	-0.12:	
17		-0.24:	-0.05:	-0.05:	
10		-0.42:	-0.08:	-0.08:	
08		1.01:	-0.13:	-0.13:	
15		-0.35:	-0.07:	-0.07:	
05		2.53:	-0.24:	-0.24:	
23		-0.24:	-0.05:	-0.05:	
09		4.11:	-0.05:	-0.05:	

\* Adjusted residuals not meeting conditions for normal  
\* approximation are followed by a colon.

XSQ:

Pearson's Chi-square = 572.3517  
Degrees of freedom = 324  
Approximative p-value = 0.000000

Expected frequencies < 5 = 94.5%  
Expected frequencies < 3 = 91.4%  
Expected frequencies < 1 = 79.2%

Lag 2

JNTF. Observed lag frequencies:

Given	Target								
	00	21	14	22	01	11	20	24	
00	39	15	0	5	2	5	24	12	
21	14	13	1	1	2	2	4	4	
14	0	1	0	0	0	1	1	1	
22	3	1	0	1	0	1	2	0	
01	3	3	0	0	3	0	1	0	
11	9	2	0	0	0	2	2	4	
20	33	4	1	1	0	0	27	8	
24	8	4	2	1	3	6	5	23	
13	4	0	0	0	0	0	1	0	
19	1	1	0	0	0	1	1	0	
04	5	0	0	0	0	0	6	1	
12	1	0	0	1	0	0	2	0	
17	0	0	0	0	0	0	0	0	
10	1	0	0	0	0	1	0	1	
08	5	1	0	0	0	0	0	0	
15	0	1	0	0	0	0	0	0	
05	4	1	0	1	1	0	5	1	
23	0	0	0	0	0	0	1	0	
09	0	0	0	0	0	0	0	0	
Totals	130	47	4	11	11	19	82	55	

Given	Target							
	13	19	04	12	17	10	08	15
00	5	4	3	2	1	2	2	1
21	0	1	2	0	0	0	1	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	1	1	0	0	0	0
01	0	0	0	1	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	1	0	0	0	1	0
24	0	0	1	1	0	0	1	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	1	1
04	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	1	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	1	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0
08	0	0	0	0	0	0	1	0
15	0	1	0	0	0	0	0	0
05	0	0	5	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0
09	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	5	6	13	6	1	3	7	2

Given Target



00	1.5	1.8	4.0	1.8	0.3	0.9	2.1	0.6
21	0.6	0.7	1.5	0.7	0.1	0.3	0.8	0.2
14	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
22	0.1	0.2	0.3	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
01	0.1	0.2	0.3	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
11	0.2	0.3	0.6	0.3	0.0	0.1	0.3	0.1
20	1	1.1	2.5	1.1	0.2	0.6	1.3	0.4
24	0.6	0.8	1.7	0.8	0.1	0.4	0.9	0.3
13	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
19	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
04	0.2	0.2	0.4	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
12	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
17	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
10	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
08	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
15	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
05	0.3	0.3	0.7	0.3	0.1	0.2	0.4	0.1
23	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
09	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Given Target  
05 23 09

00	7.3	0.3	0.3
21	2.7	0.1	0.1
14	0.2	0.0	0.0
22	0.6	0.0	0.0
01	0.6	0.0	0.0
11	1.1	0.0	0.0
20	4.6	0.2	0.2
24	3.1	0.1	0.1
13	0.3	0.0	0.0
19	0.3	0.0	0.0
04	0.7	0.0	0.0
12	0.3	0.0	0.0
17	0.1	0.0	0.0
10	0.2	0.0	0.0
08	0.4	0.0	0.0
15	0.1	0.0	0.0
05	1.2	0.1	0.1
23	0.1	0.0	0.0
09	0.1	0.0	0.0



ADJR. Adjusted residuals:

Given	Target								
	00	21	14	22	01	11	20	24	
00	-0.18	0.21	-1.33	1.08	-0.91	-0.42	-0.29	-1.52	
21	-0.19	3.79	0.88	-0.23	0.74	-0.1	-2.02	-0.99	
14	-1.33	0.90	-0.20	-0.33	-0.33	2.01	0.30	0.73	
22	-0.23	-0.20	-0.33	1.38	-0.55	0.76	-0.08	-1.29	
01	-0.23	1.75	-0.33	-0.55	5.25	-0.72	-0.86	-1.29	
11	1.65	-0.06	-0.43	-0.72	-0.72	1.32	-0.98	1.09	
20	2.16	-1.97	0.30	-0.86	-1.64	-2.17	3.52	-0.93	
24	-2.73	-0.94	2.23	-0.38	1.45	2.50	-2.03	6.88	
13	2.43	-0.79	-0.22	-0.37	-0.37	-0.48	0.05	-0.86	
19	-0.74	0.45	-0.24	-0.40	-0.40	1.46	-0.16	-0.95	
04	0.64	-1.29	-0.36	-0.59	-0.59	-0.79	2.51	-0.56	
12	-0.74	-0.87	-0.24	2.20	-0.40	-0.53	0.89	-0.95	
17	-0.66	-0.35	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	-0.49	-0.38	
10	0.11	-0.61	-0.17	-0.28	-0.28	2.44	-0.85	1.06	
08	2.38	0.28	-0.26	-0.43	-0.43	-0.57	-1.30	-1.02	
15	-0.94	1.77	-0.14	-0.23	-0.23	-0.31	-0.69	-0.54	
05	-1.28	-0.99	-0.47	0.60	0.60	-1.04	0.44	-1.20	
23	-0.66	-0.35	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	2.06	-0.38	
09	-0.66	-0.35	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	-0.49	-0.38	

Given	Target								
	13	19	04	12	17	10	08	15	
00	3.39	1.93	-0.60	0.15	1.51	1.36	-0.12	0.60	
21	-0.80	0.43	0.48	-0.88	-0.36	-0.62	0.26	-0.50	
14	-0.22	-0.24	-0.36	-0.24	-0.1	-0.17	-0.26	-0.14	
22	-0.37	-0.40	1.19	2.20	-0.16	-0.28	-0.43	-0.23	
01	-0.37	-0.40	-0.59	2.20	-0.16	-0.28	-0.43	-0.23	
11	-0.48	-0.53	-0.79	-0.53	-0.22	-0.37	-0.57	-0.31	
20	-1.09	-1.20	-1.07	-1.20	-0.49	-0.85	-0.33	-0.69	
24	-0.86	-0.95	-0.56	0.28	-0.38	-0.67	0.11	-0.54	
13	-0.24	-0.27	-0.40	-0.27	-0.11	-0.19	-0.29	-0.15	
19	-0.27	-0.29	-0.44	-0.29	-0.12	-0.21	2.92	5.86	
04	-0.40	-0.44	-0.65	-0.44	-0.18	-0.31	-0.47	-0.25	
12	-0.27	-0.29	-0.44	3.20	-0.12	-0.21	-0.32	-0.17	
17	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	11.92	-0.13	-0.07	
10	-0.19	-0.21	-0.31	-0.21	-0.08	-0.15	-0.22	-0.12	
08	-0.29	-0.32	-0.47	-0.32	-0.13	-0.22	2.66	-0.18	
15	-0.15	5.86	-0.25	-0.17	-0.07	-0.12	-0.18	-0.1	
05	-0.52	-0.57	5.53	-0.57	-0.23	-0.40	-0.62	-0.33	
23	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	-0.13	-0.07	
09	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	-0.13	-0.07	

Given	Target			
	05	23	09	
00	0.30	-0.66	1.51	
21	-0.46	2.82	-0.36	

14		-0.49:	-0.1:	-0.1:	
22		0.51:	-0.16:	-0.16:	
01		-0.82:	-0.16:	-0.16:	
11		-1.09:	-0.22:	-0.22:	
20		0.75:	-0.49:	-0.49:	
24		-1.94:	-0.38:	-0.38:	
13		-0.55:	-0.11:	-0.11:	
19		-0.60:	-0.12:	-0.12:	
04		0.33:	-0.18:	-0.18:	
12		1.19:	-0.12:	-0.12:	
17		-0.24:	-0.05:	-0.05:	
10		-0.42:	-0.08:	-0.08:	
08		-0.65:	-0.13:	-0.13:	
15		-0.35:	-0.07:	-0.07:	
05		2.63:	-0.23:	-0.23:	
23		-0.24:	-0.05:	-0.05:	
09		4.11:	-0.05:	-0.05:	

---

\* Adjusted residuals not meeting conditions for normal  
\* approximation are followed by a colon.

XSQ:

Pearson's Chi-square	=	546.5712
Degrees of freedom	=	324
Approximative p-value	=	0.000000
Expected frequencies < 5	=	94.5%
Expected frequencies < 3	=	91.4%
Expected frequencies < 1	=	79.5%

Lag 3

JNTF. Observed lag frequencies:

Given	Target								
	00	21	14	22	01	11	20	24	
00	49	15	2	4	2	5	20	10	
21	4	13	1	2	6	4	6	4	
14	1	1	0	0	0	1	0	1	
22	1	1	0	2	0	1	2	0	
01	5	1	0	1	1	0	1	0	
11	5	4	0	0	0	2	2	5	
20	28	4	1	1	0	1	25	8	
24	12	6	0	1	1	4	8	21	
13	2	0	0	0	0	1	0	0	
19	2	0	0	0	0	0	2	1	
04	4	0	0	0	0	0	4	1	
12	1	0	0	0	0	0	3	1	
17	0	0	0	0	0	0	0	0	
10	1	0	0	0	0	0	0	1	
08	4	0	0	0	1	0	2	0	
15	1	0	0	0	0	0	0	1	
05	9	1	0	0	0	0	6	1	
23	1	0	0	0	0	0	0	0	
09	0	0	0	0	0	0	1	0	
Totals	130	46	4	11	11	19	82	55	

Given	Target							
	13	19	04	12	17	10	08	15
00	1	2	3	3	0	2	2	2
21	1	0	3	1	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	1	0	0	0	0
01	0	0	0	1	1	0	0	0
11	1	0	0	0	0	0	0	0
20	1	1	4	0	0	0	2	0
24	0	0	1	0	0	0	1	0
13	1	1	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	1	0
04	0	1	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	1	0	0
17	0	1	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	1	0
08	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0
05	0	0	2	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0
09	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	5	6	13	6	1	3	7	2

Given Target



00	1.5	1.8	4.0	1.8	0.3	0.9	2.1	0.6
21	0.6	0.7	1.5	0.7	0.1	0.3	0.8	0.2
14	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
22	0.1	0.2	0.3	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
01	0.1	0.2	0.3	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
11	0.2	0.3	0.6	0.3	0.0	0.1	0.3	0.1
20	0.9	1.1	2.5	1.1	0.2	0.6	1.3	0.4
24	0.6	0.8	1.7	0.8	0.1	0.4	0.9	0.3
13	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
19	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
04	0.2	0.2	0.4	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
12	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
17	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
10	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
08	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
15	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
05	0.3	0.3	0.7	0.3	0.1	0.2	0.4	0.1
23	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
09	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Given Target  
05 23 09

00	7.4	0.3	0.3
21	2.7	0.1	0.1
14	0.2	0.0	0.0
22	0.6	0.0	0.0
01	0.6	0.0	0.0
11	1.1	0.0	0.0
20	4.6	0.2	0.2
24	3.1	0.1	0.1
13	0.3	0.0	0.0
19	0.3	0.0	0.0
04	0.7	0.0	0.0
12	0.3	0.0	0.0
17	0.1	0.0	0.0
10	0.2	0.0	0.0
08	0.4	0.0	0.0
15	0.1	0.0	0.0
05	1.2	0.1	0.1
23	0.1	0.0	0.0
09	0.1	0.0	0.0

ADJR. Adjusted residuals:

Given	Target							
	00	21	14	22	01	11	20	24
00	2.08	0.30	0.84	0.41	-0.91	-0.42	-1.37	-2.15
21	-3.53	3.87	0.88	0.74	4.61	1.39	-1.25	-1.0
14	-0.24	0.92	-0.20	-0.33	-0.33	2.00	-0.98	0.73
22	-1.56	-0.18	-0.33	3.31	-0.55	0.76	-0.09	-1.29
01	1.10	-0.18	-0.33	1.38	1.38	-0.73	-0.86	-1.29
11	-0.40	1.48	-0.43	-0.73	-0.73	1.31	-0.98	1.79
20	0.90	-1.88	0.31	-0.85	-1.63	-1.56	2.96	-0.90
24	-1.49	0.03	-0.77	-0.38	-0.38	1.09	-0.94	6.00
13	0.47	-0.78	-0.22	-0.37	-0.37	1.70	-1.10	-0.86
19	0.15	-0.86	-0.24	-0.40	-0.40	-0.53	0.88	0.28
04	0.03	-1.27	-0.36	-0.60	-0.60	-0.79	1.08	-0.57
12	-0.74	-0.86	-0.24	-0.40	-0.40	-0.53	1.93	0.28
17	-0.66	-0.35	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	-0.49	-0.38
10	0.11	-0.60	-0.17	-0.28	-0.28	-0.38	-0.85	1.06
08	1.55	-0.93	-0.26	-0.43	1.97	-0.58	0.63	-1.03
15	0.60	-0.49	-0.14	-0.23	-0.23	-0.31	-0.69	1.57
05	1.10	-0.97	-0.47	-0.78	-0.78	-1.04	0.99	-1.20
23	1.51	-0.35	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	-0.49	-0.38
09	-0.66	-0.35	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	2.05	-0.38

Given	Target							
	13	19	04	12	17	10	08	15
00	-0.52	0.14	-0.60	1.03	-0.67	1.36	-0.12	2.13
21	0.62	-0.88	1.37	0.42	-0.36	-0.62	-0.95	-0.50
14	-0.22	-0.24	-0.36	-0.24	-0.1	-0.17	-0.26	-0.14
22	-0.37	-0.40	-0.60	2.19	-0.16	-0.28	-0.43	-0.23
01	-0.37	-0.40	-0.60	2.19	6.16	-0.28	-0.43	-0.23
11	1.70	-0.53	-0.79	-0.53	-0.22	-0.38	-0.58	-0.31
20	0.06	-0.14	1.10	-1.19	-0.48	-0.84	0.65	-0.69
24	-0.86	-0.95	-0.57	-0.95	-0.38	-0.67	0.11	-0.55
13	3.94	3.55	-0.40	-0.27	-0.11	-0.19	-0.29	-0.15
19	-0.27	-0.29	-0.44	-0.29	-0.12	-0.21	2.92	-0.17
04	-0.40	1.96	-0.65	-0.44	-0.18	-0.31	-0.47	-0.25
12	-0.27	-0.29	-0.44	-0.29	-0.12	4.71	-0.32	-0.17
17	-0.11	8.39	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	-0.13	-0.07
10	-0.19	-0.21	-0.31	-0.21	-0.08	-0.15	4.34	-0.12
08	-0.29	-0.32	-0.47	-0.32	-0.13	-0.22	-0.34	-0.18
15	-0.15	-0.17	-0.25	-0.17	-0.07	-0.12	-0.18	-0.1
05	-0.52	-0.57	1.69	-0.57	-0.23	-0.41	-0.62	-0.33
23	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	-0.13	-0.07
09	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	-0.13	-0.07

Given	Target		
	05	23	09
00	0.75	-0.67	-0.67
21	-1.13	2.81	2.81

14		-0.49:	-0.1:	-0.1:	
22		3.16:	-0.16:	-0.16:	
01		-0.82:	-0.16:	-0.16:	
11		-1.09:	-0.22:	-0.22:	
20		0.24:	-0.48:	-0.48:	
24		-1.94:	-0.38:	-0.38:	
13		-0.55:	-0.11:	-0.11:	
19		-0.60:	-0.12:	-0.12:	
04		2.78:	-0.18:	-0.18:	
12		-0.60:	-0.12:	-0.12:	
17		-0.24:	-0.05:	-0.05:	
10		-0.42:	-0.08:	-0.08:	
08		-0.65:	-0.13:	-0.13:	
15		-0.35:	-0.07:	-0.07:	
05		1.68:	-0.23:	-0.23:	
23		-0.24:	-0.05:	-0.05:	
09		-0.24:	-0.05:	-0.05:	

---



\* Adjusted residuals not meeting conditions for normal  
\* approximation are followed by a colon.

XSQ:

Pearson's Chi-square	=	442.0094
Degrees of freedom	=	324
Approximative p-value	=	0.000014
Expected frequencies < 5	=	94.5%
Expected frequencies < 3	=	91.4%
Expected frequencies < 1	=	79.5%

Lag 4

JNTF. Observed lag frequencies:

Given	Target								
	00	21	14	22	01	11	20	24	
00	42	16	2	3	3	5	25	13	
21	5	13	1	2	4	5	6	6	
14	2	1	0	0	0	0	0	1	
22	4	0	0	2	0	0	3	0	
01	4	2	0	0	1	1	2	0	
11	4	3	1	0	0	2	3	5	
20	28	2	0	2	2	2	23	5	
24	20	5	0	1	1	4	5	17	
13	1	0	0	0	0	0	0	1	
19	1	0	0	0	0	0	0	2	
04	3	1	0	0	0	0	6	0	
12	4	0	0	0	0	0	2	0	
17	0	0	0	0	0	0	0	1	
10	1	0	0	0	0	0	0	1	
08	4	0	0	0	0	0	0	0	
15	0	1	0	0	0	0	0	0	
05	5	2	0	1	0	0	6	3	
23	0	0	0	0	0	0	1	0	
09	1	0	0	0	0	0	0	0	
Totals	129	46	4	11	11	19	82	55	

Given	Target							
	13	19	04	12	17	10	08	15
00	2	3	5	1	1	1	1	0
21	1	0	1	2	0	0	0	1
14	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	1	0	0	0	0
01	0	0	0	1	0	0	0	0
11	1	0	0	0	0	0	0	0
20	1	1	3	1	0	0	1	1
24	0	0	1	0	0	0	0	0
13	0	1	0	0	0	2	0	0
19	0	1	0	0	0	0	1	0
04	0	0	1	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	1	0
08	0	0	1	0	0	0	2	0
15	0	0	0	0	0	0	1	0
05	0	0	1	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0
09	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	5	6	13	6	1	3	7	2

Given Target



00	1.5	1.8	4.0	1.8	0.3	0.9	2.2	0.6
21	0.6	0.7	1.5	0.7	0.1	0.3	0.8	0.2
14	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
22	0.1	0.1	0.3	0.1	0.0	0.1	0.2	0.0
01	0.1	0.2	0.3	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
11	0.2	0.3	0.6	0.3	0.0	0.1	0.3	0.1
20	1	1.1	2.5	1.1	0.2	0.6	1.3	0.4
24	0.6	0.8	1.7	0.8	0.1	0.4	0.9	0.3
13	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
19	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
04	0.2	0.2	0.4	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
12	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
17	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
10	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
08	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
15	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
05	0.3	0.3	0.7	0.3	0.1	0.2	0.4	0.1
23	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
09	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Given Target  
05 23 09

00	7.4	0.3	0.3
21	2.7	0.1	0.1
14	0.2	0.0	0.0
22	0.6	0.0	0.0
01	0.6	0.0	0.0
11	1.1	0.0	0.0
20	4.6	0.2	0.2
24	3.1	0.1	0.1
13	0.3	0.0	0.0
19	0.3	0.0	0.0
04	0.7	0.0	0.0
12	0.3	0.0	0.0
17	0.1	0.0	0.0
10	0.2	0.0	0.0
08	0.4	0.0	0.0
15	0.1	0.0	0.0
05	1.2	0.1	0.1
23	0.1	0.0	0.0
09	0.1	0.0	0.0

ADJR. Adjusted residuals:

Given Target  
00 21 14 22 01 11 20 24

00	0.53	0.63	0.84:	-0.25:	-0.25:	-0.43:	-0.06	-1.23
----	------	------	-------	--------	--------	--------	-------	-------

21	-3.18	3.86	0.87	0.73	2.67	2.12	-1.26	-0.09
14	0.86	0.92	-0.20	-0.33	-0.33	-0.43	-0.98	0.72
22	0.68	-1.11	-0.31	3.51	-0.52	-0.69	0.87	-1.23
01	0.44	0.80	-0.33	-0.55	1.38	0.75	-0.09	-1.29
11	-0.90	0.72	2.00	-0.73	-0.73	1.31	-0.39	1.78
20	0.93	-2.68	-0.97	-0.07	-0.07	-0.96	2.32	-2.01
24	1.05	-0.44	-0.77	-0.38	-0.38	1.08	-2.05	4.27
13	-0.50	-0.78	-0.22	-0.37	-0.37	-0.49	-1.10	0.48
19	-0.73	-0.86	-0.24	-0.40	-0.40	-0.53	-1.20	1.50
04	-0.57	-0.37	-0.36	-0.60	-0.60	-0.79	2.50	-1.41
12	1.95	-0.86	-0.24	-0.40	-0.40	-0.53	0.88	-0.95
17	-0.66	-0.35	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	-0.49	2.60
10	0.12	-0.60	-0.17	-0.28	-0.28	-0.38	-0.85	1.06
08	1.56	-0.93	-0.26	-0.43	-0.43	-0.58	-1.30	-1.03
15	-0.93	1.79	-0.14	-0.23	-0.23	-0.31	-0.69	-0.55
05	-0.79	-0.26	-0.47	0.60	-0.78	-1.04	0.98	0.10
23	-0.66	-0.35	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	2.05	-0.39
09	1.52	-0.35	-0.1	-0.16	-0.16	-0.22	-0.49	-0.39

Given Target  
13 19 04 12 17 10 08 15

00	0.45	1.03	0.61	-0.75	1.50	0.1	-0.95	-0.94
21	0.62	-0.88	-0.41	1.72	-0.36	-0.62	-0.95	1.74
14	-0.22	-0.24	-0.36	-0.24	-0.1	-0.17	-0.26	-0.14
22	-0.35	-0.38	-0.57	2.33	-0.16	-0.27	-0.41	-0.22
01	-0.37	-0.40	-0.60	2.19	-0.16	-0.28	-0.43	-0.23
11	1.69	-0.53	-0.79	-0.53	-0.22	-0.38	-0.58	-0.31
20	0.06	-0.15	0.38	-0.15	-0.49	-0.84	-0.32	1.12
24	-0.87	-0.95	-0.57	-0.95	-0.39	-0.67	-1.03	-0.55
13	-0.25	3.55	-0.40	-0.27	-0.11	10.57	-0.29	-0.15
19	-0.27	3.19	-0.44	-0.29	-0.12	-0.21	2.92	-0.17
04	-0.40	-0.44	0.99	-0.44	-0.18	-0.31	-0.47	-0.25
12	-0.27	-0.29	-0.44	-0.29	-0.12	-0.21	-0.32	-0.17
17	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	-0.13	-0.07
10	-0.19	-0.21	-0.31	-0.21	-0.08	-0.15	4.33	-0.12
08	-0.29	-0.32	1.74	-0.32	-0.13	-0.22	5.65	-0.18
15	-0.15	-0.17	-0.25	-0.17	-0.07	-0.12	5.39	-0.1
05	-0.52	-0.58	0.42	-0.58	-0.23	-0.41	-0.62	-0.33
23	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	-0.13	-0.07
09	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	-0.13	-0.07

Given Target  
05 23 09

00	0.28	-0.67	-0.67
21	-1.13	-0.36	-0.36
14	-0.49	-0.1	-0.1
22	-0.78	-0.16	-0.16
01	-0.82	-0.16	-0.16
11	-1.09	-0.22	-0.22
20	2.38	-0.49	-0.49
24	-1.32	-0.39	-0.39

13		-0.55:	-0.11:	-0.11:	
19		1.18:	-0.12:	-0.12:	
04		1.55:	-0.18:	-0.18:	
12		-0.60:	-0.12:	-0.12:	
17		-0.24:	-0.05:	-0.05:	
10		-0.42:	-0.08:	-0.08:	
08		-0.65:	-0.13:	-0.13:	
15		-0.35:	-0.07:	-0.07:	
05		0.72:	4.29:	4.29:	
23		-0.24:	-0.05:	-0.05:	
09		-0.24:	-0.05:	-0.05:	

---

\* Adjusted residuals not meeting conditions for normal  
\* approximation are followed by a colon.

XSQ:

Pearson's Chi-square	=	460.2617
Degrees of freedom	=	324
Approximative p-value	=	0.000001
Expected frequencies < 5	=	94.5%
Expected frequencies < 3	=	91.4%
Expected frequencies < 1	=	79.5%

Lag 5

JNTF. Observed lag frequencies:

Given	Target								
	00	21	14	22	01	11	20	24	
00	40	20	0	3	1	6	19	11	
21	12	8	1	1	7	2	6	7	
14	2	1	0	0	0	0	0	0	
22	1	1	0	2	0	0	4	0	
01	2	1	0	1	1	1	3	0	
11	5	3	0	1	0	1	2	7	
20	29	6	1	1	1	3	25	2	
24	14	5	0	0	0	5	6	23	
13	2	0	0	0	0	1	0	1	
19	2	0	1	1	0	0	1	1	
04	4	0	0	0	0	0	5	0	
12	4	0	0	0	0	0	2	0	
17	0	0	0	0	0	0	0	0	
10	0	0	0	0	0	0	0	1	
08	4	0	0	0	0	0	1	0	
15	0	1	0	0	0	0	1	0	
05	8	0	0	0	1	0	7	1	
23	0	0	0	1	0	0	0	0	
09	0	0	0	0	0	0	0	1	
Totals	129	46	3	11	11	19	82	55	

Given	Target							
	13	19	04	12	17	10	08	15
00	1	6	6	2	0	2	3	1
21	0	0	0	2	0	0	0	0
14	0	0	1	0	0	0	0	0
22	0	0	1	0	0	0	0	0
01	0	0	0	0	1	1	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	2	2	0	0	2	1
24	1	0	1	0	0	0	0	0
13	1	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0
04	0	0	1	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	1	0
10	1	0	0	0	0	0	1	0
08	1	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0
05	0	0	1	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0
09	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	5	6	13	6	1	3	7	2

Given Target





00	1.5	1.8	4.0	1.8	0.3	0.9	2.2	0.6
21	0.6	0.7	1.5	0.7	0.1	0.3	0.8	0.2
14	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
22	0.1	0.1	0.3	0.1	0.0	0.1	0.2	0.0
01	0.1	0.2	0.3	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
11	0.2	0.3	0.6	0.3	0.0	0.1	0.3	0.1
20	1	1.1	2.5	1.1	0.2	0.6	1.3	0.4
24	0.6	0.8	1.7	0.8	0.1	0.4	0.9	0.3
13	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
19	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
04	0.1	0.2	0.4	0.2	0.0	0.1	0.2	0.1
12	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
17	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
10	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
08	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0
15	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
05	0.3	0.3	0.7	0.3	0.1	0.2	0.4	0.1
23	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
09	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Given Target  
05 23 09

00	7.4	0.3	0.3
21	2.7	0.1	0.1
14	0.2	0.0	0.0
22	0.6	0.0	0.0
01	0.6	0.0	0.0
11	1.1	0.0	0.0
20	4.6	0.2	0.2
24	3.1	0.1	0.1
13	0.3	0.0	0.0
19	0.3	0.0	0.0
04	0.7	0.0	0.0
12	0.3	0.0	0.0
17	0.1	0.0	0.0
10	0.2	0.0	0.0
08	0.4	0.0	0.0
15	0.1	0.0	0.0
05	1.2	0.1	0.1
23	0.1	0.0	0.0
09	0.1	0.0	0.0

ADJR. Adjusted residuals:

Given	Target							
	00	21	14	22	01	11	20	24
00	0.05	1.97	-1.16	-0.26	-1.58	0.07	-1.67	-1.86
21	-0.86	1.38	1.21	-0.23	5.56	-0.11	-1.27	0.36
14	0.86	0.92	-0.17	-0.33	-0.33	-0.43	-0.98	-0.77
22	-1.42	-0.08	-0.27	3.51	-0.52	-0.69	1.68	-1.23
01	-0.89	-0.19	-0.28	1.38	1.38	0.75	0.68	-1.30
11	-0.39	0.71	-0.38	0.75	-0.73	0.17	-0.99	3.18
20	1.19	-1.10	0.63	-0.85	-0.85	-0.37	2.93	-3.12
24	-0.85	-0.44	-0.67	-1.30	-1.30	1.78	-1.69	6.84
13	0.47	-0.78	-0.19	-0.37	-0.37	1.69	-1.10	0.47
19	0.16	-0.86	4.70	2.19	-0.40	-0.53	-0.16	0.27
04	0.23	-1.22	-0.30	-0.57	-0.57	-0.76	1.99	-1.35
12	1.95	-0.86	-0.21	-0.40	-0.40	-0.53	0.88	-0.95
17	-0.66	-0.35	-0.08	-0.16	-0.16	-0.22	-0.49	-0.39
10	-1.15	-0.61	-0.15	-0.28	-0.28	-0.38	-0.85	1.06
08	1.55	-0.93	-0.22	-0.43	-0.43	-0.58	-0.34	-1.03
15	-0.94	1.79	-0.12	-0.23	-0.23	-0.31	1.10	-0.55
05	0.63	-1.68	-0.41	-0.79	0.59	-1.04	1.53	-1.20
23	-0.66	-0.35	-0.08	6.14	-0.16	-0.22	-0.49	-0.39
09	-0.66	-0.35	-0.08	-0.16	-0.16	-0.22	-0.49	2.60

Given	Target							
	13	19	04	12	17	10	08	15
00	-0.53	3.70	1.22	0.13	-0.67	1.35	0.70	0.59
21	-0.80	-0.88	-1.31	1.72	-0.36	-0.62	-0.95	-0.51
14	-0.22	-0.24	2.56	-0.24	-0.1	-0.17	-0.26	-0.14
22	-0.35	-0.38	1.29	-0.38	-0.16	-0.27	-0.41	-0.22
01	-0.37	-0.40	-0.60	-0.40	6.14	3.37	-0.43	-0.23
11	-0.49	-0.53	-0.79	-0.53	-0.22	-0.38	-0.58	-0.31
20	-1.09	-1.20	-0.34	0.90	-0.49	-0.84	0.65	1.12
24	0.47	-0.95	-0.57	-0.95	-0.39	-0.67	-1.03	-0.55
13	3.93	-0.27	-0.40	-0.27	-0.11	-0.19	-0.29	-0.15
19	-0.27	-0.30	-0.44	-0.30	-0.12	-0.21	-0.32	-0.17
04	-0.38	-0.42	1.08	-0.42	-0.17	-0.30	-0.45	-0.24
12	-0.27	-0.30	-0.44	-0.30	-0.12	-0.21	-0.32	-0.17
17	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	7.74	-0.07
10	5.18	-0.21	-0.31	-0.21	-0.08	-0.15	4.33	-0.12
08	3.24	-0.32	-0.47	-0.32	-0.13	-0.22	-0.35	-0.18
15	-0.15	-0.17	-0.25	-0.17	-0.07	-0.12	-0.18	-0.1
05	-0.53	-0.58	0.42	-0.58	-0.23	-0.41	-0.62	-0.33
23	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	-0.13	-0.07
09	-0.11	-0.12	-0.18	-0.12	-0.05	-0.08	-0.13	-0.07

Given	Target		
	05	23	09
00	0.27	1.50	1.50
21	-0.47	-0.36	-0.36

14		-0.49:	-0.1:	-0.1:	
22		0.60:	-0.16:	-0.16:	
01		-0.82:	-0.16:	-0.16:	
11		-1.09:	-0.22:	-0.22:	
20		0.76:	-0.49:	-0.49:	
24		-1.94:	-0.39:	-0.39:	
13		-0.55:	-0.11:	-0.11:	
19		-0.60:	-0.12:	-0.12:	
04		1.68:	-0.17:	-0.17:	
12		-0.60:	-0.12:	-0.12:	
17		-0.24:	-0.05:	-0.05:	
10		-0.43:	-0.08:	-0.08:	
08		1.0:	-0.13:	-0.13:	
15		-0.35:	-0.07:	-0.07:	
05		2.62:	-0.23:	-0.23:	
23		-0.24:	-0.05:	-0.05:	
09		-0.24:	-0.05:	-0.05:	

---

\* Adjusted residuals not meeting conditions for normal  
\* approximation are followed by a colon.

XSQ:

Pearson's Chi-square	=	491.0500
Degrees of freedom	=	324
Approximative p-value	=	0.000000
Expected frequencies < 5	=	94.5%
Expected frequencies < 3	=	91.4%
Expected frequencies < 1	=	79.8%

\* GSEQ is done.

Profesora B

G S E Q General Purpose Sequential Analyzer 1.1		
Copyright (c) 1993, Roger Bakeman & Vicenç Quera		
Roger Bakeman	Vicenç Quera	
Dept. of Psychology	Depto. de Metodología de las	
Georgia State University	Ciencias del Comportamiento	
University Plaza	Facultad de Psicología	
Atlanta, Georgia 30303-3083	Universidad de Barcelona	
U.S.A.	E-08028 España - Spain	
Bitnet: psyrab @ gsumv1.gsu.edu	Internet: v.quera @ ub.es	

Input file: C:\SGUI\PROFESORA B

Output file: C:\SGUI\

GSEQ command file:

```
file "PROFESORA B";
title "PROFESORA B";
simple freq relf;
stats jntf expf adjr xsq;
target *;
lags 1 to 5;
end;
```

Number of FILE commands: 1

```
Data file name:          C:\SGUI\
Data file type:         Modified SDIS
Case sensitivity when creating MDS file:    On
Case sensitivity for codes in GSEQ command file:  On
Exclusivity checking when creating MDS file:  On
Data type:              Event Sequential
Number of codes declared in original SDIS file: 18
```

```
Codes:   Sets:
00      NO_SET
01      NO_SET
04      NO_SET
22      NO_SET
19      NO_SET
21      NO_SET
20      NO_SET
09      NO_SET
14      NO_SET
08      NO_SET
18      NO_SET
10      NO_SET
07      NO_SET
05      NO_SET
17      NO_SET
15      NO_SET
11      NO_SET
```

23 NO\_SET

Pooling:

Over sessions	Over subjects	Over variables
Yes	No	No

Title: PROFESORA B

Tables have one dimension

SIMPLE command specifications:

FREQ RELF RATE DURA RELD PROB AVGD

Yes Yes No No No No

SIMPLE statistics for all codes have been requested.

Subject #1, label 'total'. Subject number in current cell is 1.

Pooling over 1 session (maximum 1 session per subject).





22		5	2	0	1	1	4	0	0	
19		1	0	0	0	0	1	1	0	
21		15	5	0	2	1	11	0	2	
20		9	0	0	1	1	2	15	1	
09		3	2	0	0	1	1	0	0	
14		4	2	0	3	0	1	1	0	
08		0	0	0	0	0	2	0	1	
18		2	0	0	0	0	1	0	0	
10		2	1	0	0	0	0	0	0	
07		0	0	0	0	0	0	0	0	
05		2	0	0	0	0	0	0	1	
17		2	1	0	0	0	0	1	0	
15		7	3	1	0	1	0	0	1	
11		3	1	0	0	0	0	0	2	
23		1	0	0	0	0	0	0	0	

---

Totals		124	38	2	15	6	41	30	10	
--------	--	-----	----	---	----	---	----	----	----	--



00	41.7	12.8	0.7	5.0	2.0	13.8	10.1	3.4
01	12.7	3.9	0.2	1.5	0.6	4.2	3.1	1.0
04	0.7	0.2	0.0	0.1	0.0	0.2	0.2	0.1
22	5.0	1.5	0.1	0.6	0.2	1.7	1.2	0.4
19	2.0	0.6	0.0	0.2	0.1	0.7	0.5	0.2
21	13.7	4.2	0.2	1.7	0.7	4.5	3.3	1.1
20	9.7	3.0	0.2	1.2	0.5	3.2	2.3	0.8
09	3.3	1.0	0.1	0.4	0.2	1.1	0.8	0.3
14	5.7	1.7	0.1	0.7	0.3	1.9	1.4	0.5
08	1.0	0.3	0.0	0.1	0.0	0.3	0.2	0.1
18	1.3	0.4	0.0	0.2	0.1	0.4	0.3	0.1
10	5.0	1.5	0.1	0.6	0.2	1.7	1.2	0.4
07	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0
05	2.0	0.6	0.0	0.2	0.1	0.7	0.5	0.2
17	2.3	0.7	0.0	0.3	0.1	0.8	0.6	0.2
15	13.3	4.1	0.2	1.6	0.6	4.4	3.2	1.1
11	4.0	1.2	0.1	0.5	0.2	1.3	1	0.3
23	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0

Given Target  
14 08 18 10 07 05 17 15

Given	Target	14	08	18	10	07	05	17	15
00		5.7	1.0	1.3	5.0	0.3	2.0	2.4	13.4
01		1.7	0.3	0.4	1.5	0.1	0.6	0.7	4.1
04		0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.2
22		0.7	0.1	0.2	0.6	0.0	0.2	0.3	1.6
19		0.3	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.6
21		1.9	0.3	0.4	1.7	0.1	0.7	0.8	4.4
20		1.3	0.2	0.3	1.2	0.1	0.5	0.5	3.1
09		0.5	0.1	0.1	0.4	0.0	0.2	0.2	1.1
14		0.8	0.1	0.2	0.7	0.0	0.3	0.3	1.8
08		0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	0.3
18		0.2	0.0	0.0	0.2	0.0	0.1	0.1	0.4
10		0.7	0.1	0.2	0.6	0.0	0.2	0.3	1.6
07		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1
05		0.3	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.6
17		0.3	0.1	0.1	0.3	0.0	0.1	0.1	0.8
15		1.8	0.3	0.4	1.6	0.1	0.6	0.8	4.3
11		0.5	0.1	0.1	0.5	0.0	0.2	0.2	1.3
23		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1

Given Target  
11 23

Given	Target	11	23
00		4.0	0.3
01		1.2	0.1
04		0.1	0.0
22		0.5	0.0
19		0.2	0.0
21		1.3	0.1
20		0.9	0.1
09		0.3	0.0
14		0.5	0.0
08		0.1	0.0
18		0.1	0.0
10		0.5	0.0
07		0.0	0.0
05		0.2	0.0
17		0.2	0.0
15		1.3	0.1
11		0.4	0.0
23		0.0	0.0

ADJR. Adjusted residuals:

Given Target  
00 01 04 22 19 21 20 09

Given	Target	00	01	04	22	19	21	20	09
00		3.57	-0.64	-1.01	-0.02	-0.89	0.43	-0.03	-1.60
01		-0.97	3.46	1.86	1.28	-0.83	-0.65	-0.67	-0.02
04		0.50	-0.48	-0.10	-0.29	-0.18	-0.50	-0.42	-0.24

22		0.00:	0.41:	-0.29:	0.53:	1.59:	1.98:	-1.17:	-0.66:	
19		-0.87:	-0.83:	-0.18:	-0.51:	-0.32:	0.45:	0.78:	-0.41:	
21		0.47	0.44	-0.50:	0.29:	0.45:	3.43	-2.01:	0.92:	
20		-0.27:	-1.89:	-0.41:	-0.17:	0.82:	-0.74:	8.99:	0.26:	
09		-0.23:	1.04:	-0.24:	-0.66:	2.13:	-0.10:	-0.95:	-0.53:	
14		-0.88:	0.22:	-0.31:	2.92:	-0.54:	-0.69:	-0.34:	-0.70:	
08		-1.23:	-0.59:	-0.13:	-0.36:	-0.22:	3.09:	-0.52:	3.30:	
18		0.71:	-0.68:	-0.15:	-0.41:	-0.26:	0.90:	-0.60:	-0.33:	
10		-1.68:	-0.46:	-0.29:	-0.81:	-0.51:	-1.39:	-1.17:	-0.66:	
07		-0.71:	-0.34:	-0.07:	-0.21:	-0.13:	-0.35:	-0.30:	-0.17:	
05		0.00:	-0.83:	-0.18:	-0.51:	-0.32:	-0.87:	-0.73:	2.13:	
17		-0.27:	0.36:	-0.20:	-0.55:	-0.34:	-0.94:	0.61:	-0.44:	
15		-2.25	-0.60	1.80:	-1.37:	0.47:	-2.36	-1.98:	-0.08:	
11		-0.62:	-0.22:	-0.26:	-0.72:	-0.45:	-1.24:	-1.04:	3.04:	
23		1.42:	-0.34:	-0.07:	-0.21:	-0.13:	-0.35:	-0.30:	-0.17:	

---

Given	Target
	14 08 18 10 07 05 17 15
00	-1.43: -1.24: 0.70: -1.70: -0.71: 0.86: -0.28: -1.22
01	1.86: -0.59: -0.68: -0.46: 2.97: -0.83: 0.36: -1.71
04	-0.31: -0.13: -0.15: -0.29: -0.07: -0.18: -0.20: 1.80
22	1.66: -0.36: -0.41: -0.81: -0.21: -0.51: -0.55: -1.37
19	1.43: -0.22: -0.26: -0.51: -0.13: -0.32: 2.69: -0.86
21	0.89: -0.61: 0.90: -1.39: -0.35: -0.87: 0.28: -2.36
20	-1.23: -0.51: -0.58: -1.15: -0.29: -0.72: -0.78: -1.95
09	-0.70: 6.88: -0.33: -0.66: -0.17: -0.41: 1.92: -1.11
14	0.27: 2.40: 1.97: 0.40: -0.22: -0.54: -0.58: -1.47
08	-0.38: -0.16: -0.18: -0.36: -0.09: -0.22: -0.24: -0.60
18	-0.44: -0.18: -0.21: -0.41: -0.10: -0.26: -0.28: 0.92
10	1.66: -0.36: -0.41: 8.57: -0.21: -0.51: 1.39: -1.37
07	-0.22: -0.09: -0.10: -0.21: -0.05: 7.82: -0.14: -0.35
05	-0.54: -0.22: -0.26: 1.59: -0.13: 6.22: -0.34: -0.86
17	-0.58: -0.24: -0.28: 1.39: -0.14: -0.34: -0.37: -0.93
15	-1.47: -0.60: -0.70: -1.37: -0.35: -0.86: -0.93: 12.26
11	0.63: -0.32: -0.37: 2.26: -0.18: -0.45: -0.49: -1.22
23	-0.22: -0.09: -0.10: -0.21: -0.05: -0.13: -0.14: -0.35

Given	Target
	11 23
00	-0.64: -0.71
01	-1.19: -0.34
04	-0.26: -0.07
22	-0.72: -0.21
19	1.88: -0.13
21	-1.24: -0.35
20	-1.02: -0.29
09	-0.59: -0.17
14	2.04: -0.22
08	-0.32: -0.09
18	-0.37: -0.10
10	0.77: 4.89
07	-0.18: -0.05
05	-0.45: -0.13
17	3.83: -0.14
15	-1.22: -0.35
11	4.34: -0.18
23	-0.18: -0.05

\* Adjusted residuals not meeting conditions for normal

\* approximation are followed by a colon.

XSQ:

Pearson's Chi-square = 708.7361  
 Degrees of freedom = 289  
 Approximative p-value = 0.000000  
 Expected frequencies < 5 = 95.4%  
 Expected frequencies < 3 = 89.8%

Expected frequencies < 1 = 75.0%



Lag 2

JNTF. Observed lag frequencies:

Given	Target								
	00	01	04	22	19	21	20	09	
00	46	14	1	5	1	12	13	4	
01	12	7	0	4	0	2	3	2	
04	2	0	0	0	0	0	0	0	
22	7	1	0	2	0	3	0	0	
19	1	1	0	0	0	1	1	0	
21	20	4	0	2	0	8	2	0	
20	10	1	0	1	1	2	9	0	
09	0	1	0	1	1	3	0	1	
14	7	2	0	0	1	4	2	0	
08	0	1	0	0	0	1	0	0	
18	0	0	0	0	0	3	0	0	
10	4	0	0	0	0	0	0	1	
07	1	0	0	0	0	0	0	0	
05	2	2	0	0	0	0	0	1	
17	1	0	0	0	0	1	0	0	
15	6	3	1	0	1	0	0	1	
11	4	0	0	0	1	1	0	0	
23	0	1	0	0	0	0	0	0	
Totals	123	38	2	15	6	41	30	10	

Given	Target							
	14	08	18	10	07	05	17	15
00	9	0	0	5	1	2	2	8
01	1	0	1	2	0	1	1	1
04	0	0	0	0	0	0	0	0
22	1	1	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	1
21	2	1	2	0	0	0	0	0
20	0	0	1	0	0	1	1	0
09	0	0	0	1	0	0	0	1
14	0	0	0	0	0	0	0	1
08	0	1	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	1
10	2	0	0	4	0	0	0	0
07	0	0	0	0	0	0	0	0
05	0	0	0	0	0	1	0	0
17	1	0	0	3	0	1	0	0
15	0	0	0	0	0	0	1	27
11	1	0	0	0	0	0	2	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	17	3	4	15	1	6	7	40

Given	Target
11	23
Totals	

00	2	0	125
01	1	0	38
04	0	0	2
22	0	0	15
19	1	0	6
21	0	0	41
20	1	0	28
09	1	0	10
14	0	0	17
08	0	0	3
18	0	0	4
10	3	1	15
07	0	0	1
05	0	0	6
17	0	0	7
15	0	0	40
11	3	0	12
23	0	0	1
Totals	12	1	371

Expected frequencies are estimated from marginal frequencies.

EXPF. Expected lag frequencies:

Given	Target								
	00	01	04	22	19	21	20	09	
00	41.4	12.8	0.7	5.1	2.0	13.8	10.1	3.4	
01	12.6	3.9	0.2	1.5	0.6	4.2	3.1	1.0	
04	0.7	0.2	0.0	0.1	0.0	0.2	0.2	0.1	
22	5.0	1.5	0.1	0.6	0.2	1.7	1.2	0.4	
19	2.0	0.6	0.0	0.2	0.1	0.7	0.5	0.2	
21	13.6	4.2	0.2	1.7	0.7	4.5	3.3	1.1	
20	9.3	2.9	0.2	1.1	0.5	3.1	2.3	0.8	
09	3.3	1.0	0.1	0.4	0.2	1.1	0.8	0.3	
14	5.6	1.7	0.1	0.7	0.3	1.9	1.4	0.5	
08	1	0.3	0.0	0.1	0.0	0.3	0.2	0.1	
18	1.3	0.4	0.0	0.2	0.1	0.4	0.3	0.1	
10	5.0	1.5	0.1	0.6	0.2	1.7	1.2	0.4	
07	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	
05	2.0	0.6	0.0	0.2	0.1	0.7	0.5	0.2	
17	2.3	0.7	0.0	0.3	0.1	0.8	0.6	0.2	
15	13.3	4.1	0.2	1.6	0.6	4.4	3.2	1.1	
11	4.0	1.2	0.1	0.5	0.2	1.3	1	0.3	
23	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	

Given	Target							
	14	08	18	10	07	05	17	15
00	5.7	1.0	1.3	5.1	0.3	2.0	2.4	13.5
01	1.7	0.3	0.4	1.5	0.1	0.6	0.7	4.1
04	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.2

22	0.7	0.1	0.2	0.6	0.0	0.2	0.3	1.6
19	0.3	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.6
21	1.9	0.3	0.4	1.7	0.1	0.7	0.8	4.4
20	1.3	0.2	0.3	1.1	0.1	0.5	0.5	3.0
09	0.5	0.1	0.1	0.4	0.0	0.2	0.2	1.1
14	0.8	0.1	0.2	0.7	0.0	0.3	0.3	1.8
08	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	0.3
18	0.2	0.0	0.0	0.2	0.0	0.1	0.1	0.4
10	0.7	0.1	0.2	0.6	0.0	0.2	0.3	1.6
07	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1
05	0.3	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.6
17	0.3	0.1	0.1	0.3	0.0	0.1	0.1	0.8
15	1.8	0.3	0.4	1.6	0.1	0.6	0.8	4.3
11	0.5	0.1	0.1	0.5	0.0	0.2	0.2	1.3
23	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1

Given Target  
11 23

00	4.0	0.3
01	1.2	0.1
04	0.1	0.0
22	0.5	0.0
19	0.2	0.0
21	1.3	0.1
20	0.9	0.1
09	0.3	0.0
14	0.5	0.0
08	0.1	0.0
18	0.1	0.0
10	0.5	0.0
07	0.0	0.0
05	0.2	0.0
17	0.2	0.0
15	1.3	0.1
11	0.4	0.0
23	0.0	0.0

ADJR. Adjusted residuals:

Given	Target	00	01	04	22	19	21	20	09	
00		1.06	0.43	0.49	-0.03	-0.89	-0.64	1.17	0.43	
01		-0.22	1.76	-0.48	2.14	-0.83	-1.20	-0.05	1.03	
04		2.01	-0.48	-0.10	-0.29	-0.18	-0.50	-0.42	-0.24	
22		1.13	-0.47	-0.29	1.86	-0.51	1.13	-1.17	-0.66	
19		-0.86	0.52	-0.18	-0.51	-0.32	0.44	0.78	-0.41	
21		2.25	-0.11	-0.50	0.29	-0.87	1.83	-0.80	-1.13	
20		0.30	-1.21	-0.41	-0.13	0.85	-0.69	4.86	-0.92	
09		-2.26	-0.03	-0.24	0.97	2.13	1.94	-0.95	1.45	
14		0.72	0.21	-0.31	-0.87	1.43	1.68	0.57	-0.70	
08		-1.22	1.32	-0.13	-0.36	-0.22	1.24	-0.52	-0.29	
18		-1.42	-0.68	-0.15	-0.41	-0.26	4.10	-0.60	-0.33	
10		-0.54	-1.34	-0.29	-0.81	-0.51	-1.39	-1.17	0.97	
07		1.42	-0.34	-0.07	-0.21	-0.13	-0.35	-0.30	-0.17	
05		0.01	1.88	-0.18	-0.51	-0.32	-0.87	-0.73	2.13	
17		-1.07	-0.90	-0.20	-0.55	-0.34	0.28	-0.79	-0.44	
15		-2.58	-0.61	1.79	-1.37	0.47	-2.36	-1.99	-0.08	
11		0.01	-1.19	-0.26	-0.72	1.87	-0.31	-1.04	-0.59	
23		-0.71	2.96	-0.07	-0.21	-0.13	-0.35	-0.30	-0.17	

Given	Target	14	08	18	10	07	05	17	15	
00		1.72	-1.24	-1.43	-0.03	1.40	-0.02	-0.29	-1.94	
01		-0.61	-0.59	0.98	0.40	-0.34	0.52	0.36	-1.71	
04		-0.31	-0.13	-0.15	-0.29	-0.07	-0.18	-0.20	-0.49	
22		0.39	2.59	-0.41	-0.81	-0.21	-0.51	-0.55	-1.37	
19		-0.54	-0.22	-0.26	-0.51	-0.13	-0.32	-0.34	0.47	
21		0.1	1.24	2.50	-1.39	-0.35	-0.87	-0.94	-2.36	
20		-1.21	-0.50	1.33	-1.13	-0.29	0.85	0.68	-1.91	
09		-0.70	-0.29	-0.33	0.97	-0.17	-0.41	-0.44	-0.08	
14		-0.92	-0.38	-0.44	-0.87	-0.22	-0.54	-0.59	-0.67	
08		-0.38	6.32	-0.18	-0.36	-0.09	-0.22	-0.24	-0.60	
18		-0.44	-0.18	-0.21	-0.41	-0.10	-0.26	-0.28	0.92	
10		1.65	-0.36	-0.41	4.54	-0.21	-0.51	-0.55	-1.37	
07		-0.22	-0.09	-0.10	-0.21	-0.05	-0.13	-0.14	-0.35	
05		-0.54	-0.22	-0.26	-0.51	-0.13	2.95	-0.34	-0.86	
17		1.24	-0.24	-0.28	5.26	-0.14	2.68	-0.37	-0.93	
15		-1.47	-0.60	-0.70	-1.37	-0.35	-0.86	0.30	12.24	
11		0.63	-0.32	-0.37	-0.72	-0.18	-0.45	3.83	-1.22	
23		-0.22	-0.09	-0.10	-0.21	-0.05	-0.13	-0.14	-0.35	

Given	Target	11	23	
00		-1.27	-0.71	
01		-0.22	-0.34	
04		-0.26	-0.07	
22		-0.72	-0.21	

19		1.87:	-0.13:	
21		-1.24:	-0.35:	
20		0.10:	-0.29:	
09		1.23:	-0.17:	
14		-0.77:	-0.22:	
08		-0.32:	-0.09:	
18		-0.37:	-0.10:	
10		3.75:	4.88:	
07		-0.18:	-0.05:	
05		-0.45:	-0.13:	
17		-0.49:	-0.14:	
15		-1.22:	-0.35:	
11		4.33:	-0.18:	
23		-0.18:	-0.05:	

---

\* Adjusted residuals not meeting conditions for normal  
\* approximation are followed by a colon.

XSQ:

Pearson's Chi-square	=	517.3804
Degrees of freedom	=	289
Approximative p-value	=	0.000000
Expected frequencies < 5	=	96.0%
Expected frequencies < 3	=	89.8%
Expected frequencies < 1	=	75.3%

Lag 3

JNTF. Observed lag frequencies:

Given	Target								
	00	01	04	22	19	21	20	09	
00	44	12	1	4	2	12	16	0	
01	18	6	0	2	0	5	1	2	
04	0	0	0	1	0	0	0	0	
22	4	5	0	1	0	4	0	0	
19	2	2	0	0	0	0	0	0	
21	14	1	0	3	1	8	4	4	
20	13	2	0	0	1	4	6	0	
09	0	3	0	0	0	0	0	1	
14	5	0	0	4	0	4	1	0	
08	1	0	0	0	0	2	0	0	
18	1	0	0	0	0	1	0	0	
10	5	1	0	0	1	0	0	1	
07	1	0	0	0	0	0	0	0	
05	2	2	0	0	0	0	0	1	
17	2	0	0	0	0	0	0	0	
15	9	3	1	0	1	0	1	1	
11	2	0	0	0	0	1	0	0	
23	0	0	0	0	0	0	1	0	
Totals	123	37	2	15	6	41	30	10	

Given	Target							
	14	08	18	10	07	05	17	15
00	5	2	0	7	1	4	2	11
01	2	0	0	1	0	0	0	1
04	0	0	0	0	0	0	0	1
22	1	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0
21	4	0	2	0	0	0	0	0
20	0	0	1	1	0	0	0	0
09	2	1	0	1	0	0	0	1
14	0	0	0	0	0	0	1	1
08	0	0	0	0	0	0	0	0
18	1	0	0	0	0	0	0	1
10	0	0	0	3	0	0	1	0
07	0	0	0	0	0	0	0	0
05	0	0	0	0	0	1	0	0
17	1	0	1	0	0	1	2	0
15	0	0	0	0	0	0	0	24
11	1	0	0	2	0	0	1	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	17	3	4	15	1	6	7	40

Given	Target	
	11	23
Totals		

00	2	0	125
01	0	0	38
04	0	0	2
22	0	0	15
19	1	0	5
21	0	0	41
20	0	0	28
09	1	0	10
14	1	0	17
08	0	0	3
18	0	0	4
10	2	1	15
07	0	0	1
05	0	0	6
17	0	0	7
15	0	0	40
11	5	0	12
23	0	0	1
<hr/>			
Totals	12	1	370

Expected frequencies are estimated from marginal frequencies.

EXPF. Expected lag frequencies:

Given	Target								
	00	01	04	22	19	21	20	09	
00	41.6	12.5	0.7	5.1	2.0	13.9	10.1	3.4	
01	12.6	3.8	0.2	1.5	0.6	4.2	3.1	1.0	
04	0.7	0.2	0.0	0.1	0.0	0.2	0.2	0.1	
22	5.0	1.5	0.1	0.6	0.2	1.7	1.2	0.4	
19	1.7	0.5	0.0	0.2	0.1	0.6	0.4	0.1	
21	13.6	4.1	0.2	1.7	0.7	4.5	3.3	1.1	
20	9.3	2.8	0.2	1.1	0.5	3.1	2.3	0.8	
09	3.3	1.0	0.1	0.4	0.2	1.1	0.8	0.3	
14	5.7	1.7	0.1	0.7	0.3	1.9	1.4	0.5	
08	1	0.3	0.0	0.1	0.0	0.3	0.2	0.1	
18	1.3	0.4	0.0	0.2	0.1	0.4	0.3	0.1	
10	5.0	1.5	0.1	0.6	0.2	1.7	1.2	0.4	
07	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	
05	2.0	0.6	0.0	0.2	0.1	0.7	0.5	0.2	
17	2.3	0.7	0.0	0.3	0.1	0.8	0.6	0.2	
15	13.3	4.0	0.2	1.6	0.6	4.4	3.2	1.1	
11	4.0	1.2	0.1	0.5	0.2	1.3	1	0.3	
23	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	

Given	Target							
	14	08	18	10	07	05	17	15
00	5.7	1.0	1.4	5.1	0.3	2.0	2.4	13.5
01	1.7	0.3	0.4	1.5	0.1	0.6	0.7	4.1
04	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.2



22	0.7	0.1	0.2	0.6	0.0	0.2	0.3	1.6
19	0.2	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.5
21	1.9	0.3	0.4	1.7	0.1	0.7	0.8	4.4
20	1.3	0.2	0.3	1.1	0.1	0.5	0.5	3.0
09	0.5	0.1	0.1	0.4	0.0	0.2	0.2	1.1
14	0.8	0.1	0.2	0.7	0.0	0.3	0.3	1.8
08	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	0.3
18	0.2	0.0	0.0	0.2	0.0	0.1	0.1	0.4
10	0.7	0.1	0.2	0.6	0.0	0.2	0.3	1.6
07	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1
05	0.3	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.6
17	0.3	0.1	0.1	0.3	0.0	0.1	0.1	0.8
15	1.8	0.3	0.4	1.6	0.1	0.6	0.8	4.3
11	0.6	0.1	0.1	0.5	0.0	0.2	0.2	1.3
23	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1

Given Target  
11 23

00	4.1	0.3
01	1.2	0.1
04	0.1	0.0
22	0.5	0.0
19	0.2	0.0
21	1.3	0.1
20	0.9	0.1
09	0.3	0.0
14	0.6	0.0
08	0.1	0.0
18	0.1	0.0
10	0.5	0.0
07	0.0	0.0
05	0.2	0.0
17	0.2	0.0
15	1.3	0.1
11	0.4	0.0
23	0.0	0.0

ADJR. Adjusted residuals:

Given	Target	00	01	04	22	19	21	20	09	
00		0.57	-0.18	0.49	-0.59	-0.02	-0.65	2.36	-2.29	
01		1.95	1.26	-0.48	0.40	-0.84	0.43	-1.31	1.03	
04		-1.00	-0.47	-0.10	3.30	-0.18	-0.50	-0.42	-0.24	
22		-0.55	3.08	-0.29	0.52	-0.51	1.96	-1.17	-0.66	
19		0.32	2.25	-0.17	-0.46	-0.29	-0.79	-0.67	-0.38	
21		0.13	-1.71	-0.50	1.12	0.44	1.82	0.41	2.95	
20		1.54	-0.52	-0.41	-1.13	0.85	0.56	2.69	-0.92	
09		-2.26	2.14	-0.24	-0.66	-0.41	-1.13	-0.95	1.44	
14		-0.34	-1.41	-0.31	4.17	-0.54	1.67	-0.34	-0.70	
08		0.00	-0.58	-0.13	-0.36	-0.22	3.08	-0.52	-0.29	
18		-0.35	-0.67	-0.15	-0.41	-0.26	0.89	-0.60	-0.34	
10		0.01	-0.44	-0.29	-0.81	1.58	-1.40	-1.17	0.97	
07		1.42	-0.33	-0.07	-0.21	-0.13	-0.35	-0.30	-0.17	
05		0.00	1.92	-0.18	-0.51	-0.32	-0.87	-0.73	2.13	
17		-0.26	-0.89	-0.20	-0.55	-0.34	-0.94	-0.79	-0.45	
15		-1.53	-0.56	1.79	-1.38	0.47	-2.36	-1.38	-0.08	
11		-1.24	-1.17	-0.26	-0.72	-0.45	-0.31	-1.05	-0.59	
23		-0.71	-0.33	-0.07	-0.21	-0.13	-0.35	3.37	-0.17	

Given	Target	14	08	18	10	07	05	17	15	
00		-0.39	1.21	-1.44	1.08	1.40	1.72	-0.29	-0.89	
01		0.21	-0.59	-0.68	-0.47	-0.34	-0.84	-0.90	-1.71	
04		-0.31	-0.13	-0.15	-0.29	-0.07	-0.18	-0.20	1.79	
22		0.39	-0.36	-0.41	-0.81	-0.21	-0.51	-0.55	-1.38	
19		-0.49	-0.20	-0.24	-0.46	-0.12	-0.29	-0.31	-0.78	
21		1.67	-0.61	2.49	-1.40	-0.35	-0.87	-0.94	-2.36	
20		-1.21	-0.50	1.33	-0.13	-0.29	-0.71	-0.76	-1.92	
09		2.36	3.28	-0.34	0.97	-0.17	-0.41	-0.45	-0.08	
14		-0.93	-0.38	-0.44	-0.87	-0.22	-0.54	1.24	-0.67	
08		-0.38	-0.16	-0.18	-0.36	-0.09	-0.22	-0.24	-0.61	
18		1.96	-0.18	-0.21	-0.41	-0.10	-0.26	-0.28	0.92	
10		-0.87	-0.36	-0.41	3.20	-0.21	-0.51	1.39	-1.38	
07		-0.22	-0.09	-0.10	-0.21	-0.05	-0.13	-0.14	-0.35	
05		-0.54	-0.22	-0.26	-0.51	-0.13	2.94	-0.34	-0.86	
17		1.24	-0.24	3.41	-0.55	-0.14	2.68	5.23	-0.93	
15		-1.47	-0.61	-0.70	-1.38	-0.35	-0.86	-0.93	10.61	
11		0.63	-0.32	-0.37	2.25	-0.18	-0.45	1.67	-1.23	
23		-0.22	-0.09	-0.10	-0.21	-0.05	-0.13	-0.14	-0.35	

Given	Target	11	23	
00		-1.27	-0.72	
01		-1.19	-0.34	
04		-0.26	-0.07	
22		-0.72	-0.21	

19		2.13:	-0.12:	
21		-1.24:	-0.35:	
20		-1.01:	-0.29:	
09		1.22:	-0.17:	
14		0.63:	-0.22:	
08		-0.32:	-0.09:	
18		-0.37:	-0.10:	
10		2.25:	4.87:	
07		-0.18:	-0.05:	
05		-0.45:	-0.13:	
17		-0.49:	-0.14:	
15		-1.23:	-0.35:	
11		7.64:	-0.18:	
23		-0.18:	-0.05:	

---

\* Adjusted residuals not meeting conditions for normal  
\* approximation are followed by a colon.

XSQ:

Pearson's Chi-square	=	504.0961
Degrees of freedom	=	289
Approximative p-value	=	0.000000
Expected frequencies < 5	=	96.0%
Expected frequencies < 3	=	89.8%
Expected frequencies < 1	=	75.3%

Lag 4

JNTF. Observed lag frequencies:

Given	Target							
	00	01	04	22	19	21	20	09
00	52	6	0	5	0	15	13	4
01	14	3	0	4	2	3	2	2
04	0	0	0	0	1	0	0	0
22	7	3	0	0	0	2	0	0
19	1	0	0	1	0	0	1	0
21	11	5	0	3	0	11	5	1
20	11	3	0	0	1	3	7	0
09	0	2	0	1	0	2	0	0
14	6	3	0	1	0	3	0	0
08	1	1	0	0	0	0	0	1
18	2	0	0	0	0	1	0	0
10	5	2	0	0	1	0	1	1
07	0	0	0	0	0	0	0	0
05	2	4	0	0	0	0	0	0
17	1	1	0	0	0	0	0	0
15	6	4	1	0	1	1	0	0
11	4	0	0	0	0	0	0	1
23	0	0	0	0	0	0	1	0
Totals	123	37	1	15	6	41	30	10

Given	Target							
	14	08	18	10	07	05	17	15
00	4	1	1	8	1	3	2	7
01	3	0	0	1	0	1	1	1
04	0	0	0	0	0	0	0	1
22	2	0	1	0	0	0	0	0
19	1	0	0	0	0	0	1	0
21	3	1	1	0	0	0	0	0
20	1	0	1	0	0	0	0	0
09	2	1	0	0	0	0	0	1
14	1	0	0	0	0	0	1	1
08	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	1
10	0	0	0	2	0	0	2	0
07	0	0	0	0	0	1	0	0
05	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	1	0	1	0	1
15	0	0	0	0	0	0	0	27
11	0	0	0	3	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	17	3	4	15	1	6	7	40

Given	Target
11	23
Totals	

00	3	0	125
01	1	0	38
04	0	0	2
22	0	0	15
19	0	0	5
21	0	0	41
20	0	0	27
09	1	0	10
14	1	0	17
08	0	0	3
18	0	0	4
10	0	1	15
07	0	0	1
05	0	0	6
17	2	0	7
15	0	0	40
11	4	0	12
23	0	0	1
<hr/>			
Totals	12	1	369

Expected frequencies are estimated from marginal frequencies.

EXPF. Expected lag frequencies:

Given	Target								
	00	01	04	22	19	21	20	09	
00	41.7	12.5	0.3	5.1	2.0	13.9	10.2	3.4	
01	12.7	3.8	0.1	1.5	0.6	4.2	3.1	1.0	
04	0.7	0.2	0.0	0.1	0.0	0.2	0.2	0.1	
22	5.0	1.5	0.0	0.6	0.2	1.7	1.2	0.4	
19	1.7	0.5	0.0	0.2	0.1	0.6	0.4	0.1	
21	13.7	4.1	0.1	1.7	0.7	4.6	3.3	1.1	
20	9.0	2.7	0.1	1.1	0.4	3.0	2.2	0.7	
09	3.3	1.0	0.0	0.4	0.2	1.1	0.8	0.3	
14	5.7	1.7	0.0	0.7	0.3	1.9	1.4	0.5	
08	1.0	0.3	0.0	0.1	0.0	0.3	0.2	0.1	
18	1.3	0.4	0.0	0.2	0.1	0.4	0.3	0.1	
10	5.0	1.5	0.0	0.6	0.2	1.7	1.2	0.4	
07	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	
05	2.0	0.6	0.0	0.2	0.1	0.7	0.5	0.2	
17	2.3	0.7	0.0	0.3	0.1	0.8	0.6	0.2	
15	13.3	4.0	0.1	1.6	0.7	4.4	3.3	1.1	
11	4.0	1.2	0.0	0.5	0.2	1.3	1	0.3	
23	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	

Given	Target							
	14	08	18	10	07	05	17	15
00	5.8	1.0	1.4	5.1	0.3	2.0	2.4	13.6
01	1.8	0.3	0.4	1.5	0.1	0.6	0.7	4.1
04	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.2

22	0.7	0.1	0.2	0.6	0.0	0.2	0.3	1.6
19	0.2	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.5
21	1.9	0.3	0.4	1.7	0.1	0.7	0.8	4.4
20	1.2	0.2	0.3	1.1	0.1	0.4	0.5	2.9
09	0.5	0.1	0.1	0.4	0.0	0.2	0.2	1.1
14	0.8	0.1	0.2	0.7	0.0	0.3	0.3	1.8
08	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	0.3
18	0.2	0.0	0.0	0.2	0.0	0.1	0.1	0.4
10	0.7	0.1	0.2	0.6	0.0	0.2	0.3	1.6
07	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1
05	0.3	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.7
17	0.3	0.1	0.1	0.3	0.0	0.1	0.1	0.8
15	1.8	0.3	0.4	1.6	0.1	0.7	0.8	4.3
11	0.6	0.1	0.1	0.5	0.0	0.2	0.2	1.3
23	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1

Given Target  
11 23

00	4.1	0.3
01	1.2	0.1
04	0.1	0.0
22	0.5	0.0
19	0.2	0.0
21	1.3	0.1
20	0.9	0.1
09	0.3	0.0
14	0.6	0.0
08	0.1	0.0
18	0.1	0.0
10	0.5	0.0
07	0.0	0.0
05	0.2	0.0
17	0.2	0.0
15	1.3	0.1
11	0.4	0.0
23	0.0	0.0

ADJR. Adjusted residuals:

Given	Target								
	00	01	04	22	19	21	20	09	
00	2.41	-2.39	-0.72	-0.05	-1.77	0.39	1.14	0.41	
01	0.48	-0.46	-0.34	2.13	1.87	-0.67	-0.68	1.02	
04	-1.00	-0.47	-0.07	-0.29	5.42	-0.50	-0.42	-0.24	
22	1.12	1.31	-0.21	-0.81	-0.51	0.28	-1.18	-0.66	
19	-0.64	-0.75	-0.12	1.82	-0.29	-0.80	0.98	-0.38	
21	-0.94	0.49	-0.35	1.12	-0.87	3.40	1.01	-0.11	
20	0.85	0.19	-0.28	-1.11	0.89	0.00	3.51	-0.90	
09	-2.27	1.06	-0.17	0.96	-0.41	0.91	-0.95	-0.54	
14	0.18	1.07	-0.22	0.39	-0.54	0.88	-1.26	-0.70	
08	0.00	1.35	-0.09	-0.36	-0.22	-0.61	-0.52	3.28	
18	0.71	-0.67	-0.10	-0.41	-0.26	0.89	-0.60	-0.34	
10	0.00	0.44	-0.21	-0.81	1.58	-1.40	-0.21	0.96	
07	-0.71	-0.33	-0.05	-0.21	-0.13	-0.35	-0.30	-0.17	
05	0.00	4.66	-0.13	-0.51	-0.32	-0.87	-0.73	-0.41	
17	-1.08	0.38	-0.14	-0.55	-0.34	-0.94	-0.79	-0.45	
15	-2.60	-0.01	2.87	-1.38	0.46	-1.84	-1.99	-1.12	
11	0.00	-1.18	-0.18	-0.72	-0.45	-1.25	-1.05	1.22	
23	-0.71	-0.33	-0.05	-0.21	-0.13	-0.35	3.37	-0.17	

Given	Target							
	14	08	18	10	07	05	17	15
00	-0.92	-0.02	-0.38	1.63	1.40	0.84	-0.30	-2.32
01	1.02	-0.59	-0.68	-0.47	-0.34	0.52	0.35	-1.72
04	-0.31	-0.13	-0.15	-0.29	-0.07	-0.18	-0.20	1.79
22	1.65	-0.36	2.13	-0.81	-0.21	-0.51	-0.55	-1.38
19	1.65	-0.20	-0.24	-0.46	-0.12	-0.29	2.99	-0.79
21	0.88	1.23	0.89	-1.40	-0.35	-0.87	-0.94	-2.37
20	-0.23	-0.49	1.37	-1.11	-0.28	-0.69	-0.75	-1.88
09	2.35	3.28	-0.34	-0.66	-0.17	-0.41	-0.45	-0.09
14	0.26	-0.38	-0.44	-0.87	-0.22	-0.54	1.23	-0.67
08	-0.38	-0.16	-0.18	-0.36	-0.09	-0.22	-0.24	-0.61
18	-0.44	-0.18	-0.21	-0.41	-0.10	-0.26	-0.28	0.92
10	-0.87	-0.36	-0.41	1.86	-0.21	-0.51	3.31	-1.38
07	-0.22	-0.09	-0.10	-0.21	-0.05	7.79	-0.14	-0.35
05	-0.54	-0.22	-0.26	-0.51	-0.13	-0.32	-0.34	-0.86
17	-0.59	-0.24	-0.28	1.38	-0.14	2.67	-0.37	0.30
15	-1.47	-0.61	-0.70	-1.38	-0.35	-0.86	-0.93	12.21
11	-0.77	-0.32	-0.37	3.73	-0.18	-0.45	-0.49	-1.23
23	-0.22	-0.09	-0.10	-0.21	-0.05	-0.13	-0.14	-0.35

Given	Target	
	11	23
00	-0.66	-0.72
01	-0.23	-0.34
04	-0.26	-0.07
22	-0.72	-0.21



19		-0.41:	-0.12:	
21		-1.25:	-0.35:	
20		-0.99:	-0.28:	
09		1.22:	-0.17:	
14		0.63:	-0.22:	
08		-0.32:	-0.09:	
18		-0.37:	-0.10:	
10		-0.72:	4.86:	
07		-0.18:	-0.05:	
05		-0.45:	-0.13:	
17		3.81:	-0.14:	
15		-1.23:	-0.35:	
11		5.97:	-0.18:	
23		-0.18:	-0.05:	

---

\* Adjusted residuals not meeting conditions for normal  
\* approximation are followed by a colon.

XSQ:

Pearson's Chi-square	=	559.1099
Degrees of freedom	=	289
Approximative p-value	=	0.000000
Expected frequencies < 5	=	95.4%
Expected frequencies < 3	=	90.1%
Expected frequencies < 1	=	75.0%

Lag 5

JNTF. Observed lag frequencies:

Given	Target								
	00	01	04	22	19	21	20	09	
00	52	7	0	6	1	14	10	3	
01	10	6	0	4	1	2	2	2	
04	0	0	0	0	0	1	0	0	
22	6	4	0	1	0	2	2	0	
19	1	0	0	0	0	1	1	1	
21	11	6	0	3	1	10	4	0	
20	8	2	0	0	1	4	7	0	
09	2	2	0	0	0	0	0	2	
14	9	2	0	1	0	2	0	0	
08	1	0	0	0	0	2	0	0	
18	1	0	1	0	0	2	0	0	
10	3	1	0	0	0	0	2	0	
07	1	0	0	0	0	0	0	0	
05	3	3	0	0	0	0	0	0	
17	1	0	0	0	0	0	1	1	
15	9	4	0	0	1	0	0	1	
11	3	0	0	0	1	1	1	0	
23	1	0	0	0	0	0	0	0	
Totals	122	37	1	15	6	41	30	10	

Given	Target							
	14	08	18	10	07	05	17	15
00	3	2	1	5	0	4	2	10
01	4	0	1	1	0	2	0	2
04	0	0	0	0	0	0	0	1
22	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0
21	3	1	1	0	0	0	0	1
20	2	0	1	0	0	0	0	0
09	2	0	0	0	0	0	0	1
14	1	0	0	0	0	0	0	1
08	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	5	1	0	3	0
07	0	0	0	0	0	0	0	0
05	0	0	0	0	0	0	0	0
17	1	0	0	2	0	0	0	1
15	0	0	0	0	0	0	2	23
11	1	0	0	2	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	17	3	4	15	1	6	7	40

Given	Target
11	23
Totals	

00	4	1	125
01	1	0	38
04	0	0	2
22	0	0	15
19	1	0	5
21	0	0	41
20	1	0	26
09	1	0	10
14	1	0	17
08	0	0	3
18	0	0	4
10	0	0	15
07	0	0	1
05	0	0	6
17	0	0	7
15	0	0	40
11	3	0	12
23	0	0	1
<hr/>			
Totals	12	1	368

Expected frequencies are estimated from marginal frequencies.

EXPF. Expected lag frequencies:

Given	Target								
	00	01	04	22	19	21	20	09	
00	41.4	12.6	0.3	5.1	2.0	13.9	10.2	3.4	
01	12.6	3.8	0.1	1.5	0.6	4.2	3.1	1.0	
04	0.7	0.2	0.0	0.1	0.0	0.2	0.2	0.1	
22	5.0	1.5	0.0	0.6	0.2	1.7	1.2	0.4	
19	1.7	0.5	0.0	0.2	0.1	0.6	0.4	0.1	
21	13.6	4.1	0.1	1.7	0.7	4.6	3.3	1.1	
20	8.6	2.6	0.1	1.1	0.4	2.9	2.1	0.7	
09	3.3	1.0	0.0	0.4	0.2	1.1	0.8	0.3	
14	5.6	1.7	0.0	0.7	0.3	1.9	1.4	0.5	
08	1	0.3	0.0	0.1	0.0	0.3	0.2	0.1	
18	1.3	0.4	0.0	0.2	0.1	0.4	0.3	0.1	
10	5.0	1.5	0.0	0.6	0.2	1.7	1.2	0.4	
07	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	
05	2.0	0.6	0.0	0.2	0.1	0.7	0.5	0.2	
17	2.3	0.7	0.0	0.3	0.1	0.8	0.6	0.2	
15	13.3	4.0	0.1	1.6	0.7	4.5	3.3	1.1	
11	4.0	1.2	0.0	0.5	0.2	1.3	1	0.3	
23	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	

Given	Target							
	14	08	18	10	07	05	17	15
00	5.8	1.0	1.4	5.1	0.3	2.0	2.4	13.6
01	1.8	0.3	0.4	1.5	0.1	0.6	0.7	4.1
04	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.2

22	0.7	0.1	0.2	0.6	0.0	0.2	0.3	1.6
19	0.2	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.5
21	1.9	0.3	0.4	1.7	0.1	0.7	0.8	4.5
20	1.2	0.2	0.3	1.1	0.1	0.4	0.5	2.8
09	0.5	0.1	0.1	0.4	0.0	0.2	0.2	1.1
14	0.8	0.1	0.2	0.7	0.0	0.3	0.3	1.8
08	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	0.3
18	0.2	0.0	0.0	0.2	0.0	0.1	0.1	0.4
10	0.7	0.1	0.2	0.6	0.0	0.2	0.3	1.6
07	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1
05	0.3	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.7
17	0.3	0.1	0.1	0.3	0.0	0.1	0.1	0.8
15	1.8	0.3	0.4	1.6	0.1	0.7	0.8	4.3
11	0.6	0.1	0.1	0.5	0.0	0.2	0.2	1.3
23	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1

Given Target  
11 23

00	4.1	0.3
01	1.2	0.1
04	0.1	0.0
22	0.5	0.0
19	0.2	0.0
21	1.3	0.1
20	0.8	0.1
09	0.3	0.0
14	0.6	0.0
08	0.1	0.0
18	0.1	0.0
10	0.5	0.0
07	0.0	0.0
05	0.2	0.0
17	0.2	0.0
15	1.3	0.1
11	0.4	0.0
23	0.0	0.0

ADJR. Adjusted residuals:

Given	Target								
	00	01	04	22	19	21	20	09	
00	2.47	-2.04	-0.72	0.50	-0.90	0.03	-0.08	-0.27	
01	-0.95	1.24	-0.34	2.12	0.51	-1.22	-0.69	1.02	
04	-1.0	-0.47	-0.07	-0.29	-0.18	1.75	-0.42	-0.24	
22	0.58	2.18	-0.21	0.52	-0.51	0.28	0.75	-0.66	
19	-0.63	-0.75	-0.12	-0.46	-0.29	0.63	0.97	2.39	
21	-0.91	1.03	-0.35	1.11	0.43	2.86	0.40	-1.14	
20	-0.27	-0.42	-0.28	-1.09	0.93	0.71	3.63	-0.88	
09	-0.90	1.06	-0.17	-0.66	-0.41	-1.14	-0.96	3.41	
14	1.77	0.24	-0.22	0.39	-0.54	0.08	-1.26	-0.71	
08	0.01	-0.58	-0.09	-0.36	-0.22	3.07	-0.52	-0.29	
18	-0.35	-0.67	9.55	-0.41	-0.26	2.48	-0.60	-0.34	
10	-1.10	-0.45	-0.21	-0.82	-0.51	-1.40	0.75	-0.66	
07	1.42	-0.33	-0.05	-0.21	-0.13	-0.35	-0.30	-0.17	
05	0.88	3.28	-0.13	-0.51	-0.32	-0.87	-0.74	-0.41	
17	-1.07	-0.89	-0.14	-0.55	-0.34	-0.95	0.60	1.90	
15	-1.52	-0.01	-0.35	-1.38	0.46	-2.37	-2.00	-0.09	
11	-0.61	-1.18	-0.18	-0.73	1.86	-0.31	0.02	-0.59	
23	1.42	-0.33	-0.05	-0.21	-0.13	-0.35	-0.30	-0.17	

Given	Target							
	14	08	18	10	07	05	17	15
00	-1.45	1.20	-0.38	-0.05	-0.72	1.71	-0.30	-1.27
01	1.83	-0.59	0.97	-0.48	-0.34	1.87	-0.91	-1.17
04	-0.31	-0.13	-0.15	-0.29	-0.07	-0.18	-0.20	1.78
22	-0.87	-0.36	-0.41	-0.82	-0.21	-0.51	-0.55	-1.38
19	-0.50	-0.20	-0.24	-0.46	-0.12	-0.29	-0.31	-0.79
21	0.87	1.23	0.89	-1.40	-0.35	-0.87	-0.95	-1.84
20	0.77	-0.48	1.41	-1.09	-0.28	-0.68	-0.74	-1.85
09	2.35	-0.29	-0.34	-0.66	-0.17	-0.41	-0.45	-0.09
14	0.25	-0.38	-0.44	-0.87	-0.22	-0.54	-0.59	-0.68
08	-0.38	-0.16	-0.18	-0.36	-0.09	-0.22	-0.24	-0.61
18	-0.44	-0.18	-0.21	-0.41	-0.10	-0.26	-0.28	-0.70
10	-0.87	-0.36	-0.41	5.85	4.86	-0.51	5.24	-1.38
07	-0.22	-0.09	-0.10	-0.21	-0.05	-0.13	-0.14	-0.35
05	-0.54	-0.22	-0.26	-0.51	-0.13	-0.32	-0.34	-0.86
17	1.23	-0.24	-0.28	3.31	-0.14	-0.34	-0.37	0.29
15	-1.47	-0.61	-0.70	-1.38	-0.35	-0.86	1.52	10.04
11	0.62	-0.32	-0.37	2.24	-0.18	-0.45	-0.49	-1.23
23	-0.22	-0.09	-0.10	-0.21	-0.05	-0.13	-0.14	-0.35

Given	Target	
	11	23
00	-0.05	1.40
01	-0.23	-0.34
04	-0.26	-0.07
22	-0.73	-0.21

19		2.12:	-0.12:	
21		-1.25:	-0.35:	
20		0.17:	-0.28:	
09		1.22:	-0.17:	
14		0.62:	-0.22:	
08		-0.32:	-0.09:	
18		-0.37:	-0.10:	
10		-0.73:	-0.21:	
07		-0.18:	-0.05:	
05		-0.45:	-0.13:	
17		-0.49:	-0.14:	
15		-1.23:	-0.35:	
11		4.31:	-0.18:	
23		-0.18:	-0.05:	

---

\* Adjusted residuals not meeting conditions for normal  
\* approximation are followed by a colon.

XSQ:

Pearson's Chi-square	=	494.7332
Degrees of freedom	=	289
Approximative p-value	=	0.000000
Expected frequencies < 5	=	96.0%
Expected frequencies < 3	=	90.4%
Expected frequencies < 1	=	75.3%

\* GSEQ is done.



ANEXO VII

ENTREVISTA PRELIMINAR

## A. CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

1. ¿Cuándo comenzó a enseñar?; ¿A qué niveles ha enseñado?; ¿Cuántos años en cada nivel?
2. ¿Cómo describiría la situación actual de su enseñanza?; ¿Cuánto tiempo lleva enseñando en este nivel?
3. ¿Cómo está organizada su clase en la actualidad?; ¿Es independiente o existe otra forma de organización?
4. ¿Qué tamaño tiene su escuela?; ¿Número de estudiantes?; ¿Profesores?; ¿Aulas?.
5. ¿Cómo es la enseñanza en este centro?; ¿En qué se parece a otros lugares donde haya ejercido anteriormente la docencia?.
6. ¿Cómo es el entorno del centro?; ¿Hay implicaciones fuertes de los padres y la comunidad en la escuela?.
7. ¿El director le impone su manera de enseñar?; ¿Y la inspección? (En caso afirmativo, de qué manera).

## B. LA CLASE COTIDIANA

8. ¿Qué medios considera importantes como profesor?. Por ejemplo, cosas como equipamientos, espacios,... ¿En qué medida su aula le proporciona estos elementos?.

9. ¿Cuántos alumnos/as tiene en el momento actual?. ¿Cómo los describiría en tanto grupo?. ¿En qué medida se diferencian de los que ha tenido otros años?. ¿Cómo sería un grupo ideal?. ¿Cómo enseñaría a este grupo?.

10. ¿Cómo le fueron adjudicados a su clase los alumnos?. ¿Tuvo usted algo que ver en esa decisión?.

11. ¿Cuenta con otras personas tales como ayudantes, padres voluntarios, o especialistas que le ayudan en su clase?. ¿Cuándo y para qué tipo de actividades?.

## C. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

12. ¿Cómo describiría su estilo de enseñanza?. ¿En qué medida cambiaría si tuviera diez alumnos menos?. ¿Y si tuviera 10 más?.

13. ¿En qué materias se siente más preparado?. ¿Cuáles le causan mayores problemas?. ¿Son éstas con las que disfruta más o menos?. En relación con la enseñanza de (materia), ¿qué nivel/curso preferiría?. ¿Por qué?.

14. Cuando piensa en lo que va a enseñar y cómo lo va a enseñar, ¿qué características de sus alumnos tiene usted en consideración?. ¿Cómo nota usted que ha ido mejorando su rendimiento?. ¿Y empeorándolo?. ¿Cómo piensa usted que aprenden realmente sus alumnos (...)? ¿Cree que es importante remediar el mal aprendizaje?. ¿Qué se podría hacer?. Si responde sí, ¿cómo?. Si responde no, ¿por qué?. ¿Cree que los alumnos con alta habilidad y los alumnos con baja habilidad deben ser enseñados en la misma clase?.

15. ¿Cómo sabe usted que su enseñanza ha tenido éxito?.

16. A menudo los profesores me comentan que han disfrutado a lo largo del día. ¿Podría decirme qué es un buen día para usted?. ¿Cuándo ocurre?.

17. ¿Cuál ha sido su mayor recompensa enseñando a su actual grupo?. ¿Su mayor frustración?.

18. Se que no es fácil precisarlo con claridad, pero ¿podría tratar de explicarme qué es lo que usted intenta conseguir con más ahínco como profesor?. ¿Qué trata de conseguir por encima de todo?.

#### D. CURRICULUM

19. ¿Qué tres cosas considera que son las más importantes en la enseñanza de preescolar?. ¿Qué hace para conseguirlo?. ¿Quién decide sobre el contenido que tiene usted que enseñar?. ¿Cómo decide su elección?. ¿Qué influencia tiene usted en cuanto a lo que tiene que enseñar en su clase?. Si existen guías estrictas, ¿en qué medida se siente usted libre para desviarse de las guías curriculares?.

20. ¿Qué clase de materiales curriculares tiene a su disposición en el centro?  
¿Y en la zona? ¿Qué textos suele utilizar? (Autor o autores y editorial). ¿Lo considera satisfactorio?. En caso positivo, ¿por qué razones?. ¿Agrupa usted los alumnos para aprender?. ¿Qué criterios utiliza para agruparlos? (pruebas; información de otros profesores; tests; otras interacciones,...). ¿Podría agruparlos de más a menos hábiles?. ¿Podría dividirlos ahora en cinco (5) grupos mezclando los más hábiles con los menos hábiles?. ¿Qué clase de evaluación suele utilizar?. ¿Qué información le proporciona?. ¿Cuándo termina el curso espera tener una + o - distancia entre los distintos alumnos de su clase?.

#### E. TIEMPO

21. Si a usted le abonaran cinco (5) horas más a la semana (para dedicarlas a su trabajo), ¿Cuál de las siguientes actividades elegiría para cubrir ese tiempo extra?.

1. Colectivo de Renovación Pedagógica.
2. Preparación personal.
3. Relaciones públicas.
4. Enseñanza en clase.
5. Dar charlas a padres.
6. Tutorías.
7. \_\_\_\_\_ (especifique cuál/es otra/s).

22. De las siguientes materias (áreas), ¿a cuáles les da más énfasis?.

Lenguaje

Matemáticas

Ciencias Naturales

Ciencias Sociales

Plástica

Dinámica

¿Hay alguna otra área que usted valora y que no está aquí indicada?. ¿Su valoración positiva de las áreas cambia a lo largo del año?.

23. Si usted tuviera dos horas más a la semana para dedicarlas a la enseñanza, ¿cómo las distribuiría teniendo en cuenta las siguientes materias?

Lenguaje

Matemáticas

Ciencias Naturales

Ciencias Sociales

Plástica

Dinámica

24. ¿Tiene usted un esquema (planificación) fijo semanal que trata de seguir?.  
¿Nos podría proporcionar una copia?.

25. ¿Me podría describir un día típico?.

## F. FILOSOFÍA DEL PROFESOR

26. ¿Qué cosas considera que han sido más cruciales en su formación como (...)

y que han influido en sus opiniones acerca de la enseñanza de (...) (pruebas de oposición; profesores; libros; otros colegas; la experiencia propia de enseñar...)?.

27. Revisando el desarrollo de sus nociones acerca de (...) ¿usted piensa que sus ideas han cambiado desde que era estudiante hasta el momento presente?. (si así ha sido, ¿podría especificar el momento y las experiencias que han producido estos cambios?).

28. ¿Podría, brevemente, esbozar sus concepciones acerca de lo que debe ser una profesora de preescolar?.

ANEXO VIII

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA  
A LA PROFESORA A



## A. CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

**1. ¿Cuándo comenzó a enseñar? ¿A qué niveles ha enseñado? ¿Cuántos años en cada nivel?**

R: Yo aprobé las oposiciones en el 83. Empecé en el 84, pero en preescolar no empecé hasta el 85.

**2. ¿Cómo describiría la situación actual de su enseñanza? ¿Cuánto tiempo lleva enseñando en este nivel?**

R: Mi enseñanza es activa y me interesa, sobre todo, que los niños cooperen unos con otros. Llevo diez años en preescolar, porque el primer año me cogieron para lo que necesitaban.

**3. ¿Cómo está organizada su clase en la actualidad? ¿Es independiente o existe otra forma de organización?**

R: Mi clase está por zonas. Un método nuevo. Yo creo que de los diez años que llevo trabajando, desde que empecé con este método es cuando me he sentido satisfecha de lo que es un trabajo en preescolar. El método consiste en una metodología global, cambia toda la estructura de la clase. Se rompe primero que nada la estructura de maestro-alumno, esa estructura jerárquica. Se dispone el aula de manera que el niño pueda hacer su propio aprendizaje, ellos solos. Tú, solamente, mediatizas los elementos y ellos son los que construyen su propio proceso. Para eso, sacamos las mesas y dividimos la clase en zonas. Cada zona tiene su programación particular, y está dispuesta de una forma, porque desde que el momento en que los

niños la normalizan, la conocen un poco, y ya los niños pueden trabajar independientemente y autónomamente, y ese es un poco el trabajo de ahora.

**4. ¿Qué tamaño tiene su escuela? ¿Número de estudiantes? ¿Profesores? ¿Aulas?**

R: En la escuela hay 16 unidades y una matrícula de 300 alumnos aproximadamente. Está en los límites, no se considera una escuela grande, se considera una escuela de las pequeñas.

**5. ¿Cómo es la enseñanza en este centro? ¿En qué se parece a otros lugares donde haya ejercido anteriormente la docencia?**

R: Aunque tenemos elaborado un proyecto educativo de centro, yo creo que lo que nos une como línea pedagógica a todos son los temas transversales. Trabajamos todos juntos, pero a la hora de trabajar cada uno en su clase, hay diferencias. En Infantil somos los únicos que tenemos un proyecto y lo llevamos las tres. Pero ya después, cada uno en su aula depende del profesor. Sólo nos une los temas transversales. En cuanto a la docencia en otros lugares, de esto te puedo hablar poco porque he tenido la mala suerte o la buena suerte de no moverme mucho. Es este el tercer colegio en donde he estado de Preescolar, pero por lo que conozco de otros colegios, creo que estoy en un sitio bien. Sí, porque hay un buen entendimiento de claustro. Las familias, excepto en casos aislados, son más o menos tranquilas. Conozco luego el colegio Amarra Berri (País Vasco) donde hay gente que tiene un proyecto educativo de centro y donde hay realmente una metodología común. Sí notas que es mucho más gratificante para los padres y para nosotros, porque a mí lo que me pasa es que en Infantil trabajas una forma y cuando llegan a primero es todo lo

contrario. Tú puedes estar tres años trabajando la autonomía en un niño, y en primero se te va totalmente, porque cambia de metodología. Y, luego, eso causa trastornos en los niños.

**6. ¿Cómo es el entorno del centro? ¿Hay implicaciones fuertes de los padres y la comunidad en la escuela?**

R: Es un entorno rural, tranquilo, no hay muchos comercios, más bien es una zona bastante aislada. No hay mucho transporte, por lo que es una zona bastante marginal con respecto al centro. Los padres se implican muy poco, tenemos una escuela de padres hace cinco años, y viene una media de 20 a 30, pero según dicen los compañeros es bastante grande. En la medida que le damos caña sí se van implicando.

**7. ¿El director le impone su manera de enseñar?; ¿Y la inspección?. (En caso afirmativo, de qué manera).**

R: No, y la inspección tampoco. Hasta la fecha no. ¡ Tampoco nosotros somos irresponsables !.

## B. LA CLASE COTIDIANA

**8. ¿Qué medios considera importantes como profesor?. Por ejemplo, cosas como equipamientos, espacios,... ¿En qué medida su aula le proporciona estos elementos?.**

R: Para nosotros ahora es imprescindible la zona del teatro con la tarima y demás. Que haya una casa bien montada y que tenga una estructura de madera que separe la casa y la mesa de pintura. En realidad, poco, teniendo la casa bien montada y el teatro, lo podemos acondicionar. Lo que sí cuidamos es que los materiales que compramos nosotros con el dinero que nos da los padres sea lo que necesitamos. Procuramos que no haya exceso y vamos cambiando en la medida que los niños van evolucionando y vamos añadiendo más juegos y demás. Pero, con la estructura de clase así nos es suficiente. El aula que nos manda la Consejería no, nos manda mesas y sillas nada más. Nosotras hemos ido montando todo gracias a la colaboración del señor que cuida el colegio que nos hace algo, y este año, como ya estamos más organizados con el dinero que nos dan los padres, hemos pagado a un carpintero que nos hace cosas, porque la Consejería lo que nos manda son juegos. Estamos pensando en el Colectivo mandar un informe para que la Consejería nos dote con dinero en lugar de mandarnos material, porque a veces es un material que no nos sirve para nada. Cocinitas de juguete, cuando nosotros tenemos cocinas de verdad. En realidad, la Consejería nos envía material pero nosotros lo estamos repartiendo por otros niveles, porque no nos sirve para nada.

**9. ¿Cuántos alumnos/as tiene en el momento actual?. ¿Cómo los describiría en tanto grupo?. ¿En qué medida se diferencian de los que ha tenido otros años? ¿Cómo sería un grupo ideal? ¿Cómo enseñaría a este grupo?**

R: Tengo diez alumnos, diez es un número poco escaso. Un número ideal para Infantil son quince, con quince o diecisiete te da tiempo para atenderlos a todos y como a esta edad faltan muchos, para que no se quede un grupo muy escaso. Yo, a veces tengo cinco niños nada más, y esto te rompe un poco el ritmo. Con diez haces muchas

cosas, la verdad, pero el número ideal es quince que es el número que recomiendan los manuales. Yo creo que hay dos cosas, por una parte, a nivel de conocimiento y conceptos, yo creo que han evolucionado, la información de la TV les llega, pero a niveles afectivos y madurativos, yo les veo más inmaduros, como que hay un vacío en las familias en lo que se refiere a los temas de las responsabilidades de la ética y demás. Cuando les coges de la calle tienes que trabajar con ellos muchísimo, porque vienen muy caprichosos, muy mimosos, muy tiranos. En eso sí he notado un cambio de los diez años que llevo, que ya los niños te lloran poco, poquísimos, pero pretenden que tú seas la esclava, que es un poco el modelo que tienen aprendido en su casa y en su ambiente. Para mí no existe un grupo ideal, yo creo que teniendo ese grupo que les puedes atender bien, puedes con este método atender a particularidades, te pueden llegar algún tipo de deficiencia que con este método hay cabida para estos niños. Lo del grupo ideal es un perjuicio, porque siempre estás esperando un grupo de niños que luego no te llegan, entonces yo creo que si algo he aprendido es a trabajar con lo que tienes. Luego, yo sí he notado cambios. Creo que la educación funciona, controlando bien lo que son los refuerzos positivos y negativos, aplicándolos en su momento, escuchando y respetando a los niños te cambian. Y, de hecho, con este método las madres ya no te hablan tanto de los conocimientos sino de los cambios de personalidad. Niños muy tímidos que no hablaban nada, cómo se han soltado. Cómo han sido autónomos, cómo son capaces de exponer sus ideas,... Niñas muy lanzadas que no escuchaban a nadie, cómo son capaces de suavizarse. Yo creo que lo que se trata un poco en la escuela es el aspecto de ir al medio y buscando un equilibrio. Yo no sé si son los años de experiencia pero cada vez me siento más satisfecha porque los vas conociendo y sabes que algunos les tienes que dar un poco más, y a otros les quitas. A unos les tienes que dar un espantón en un momento dado, y a otros se lo explicas. La experiencia te enseña mucho.

**10. ¿Cómo le fueron adjudicados a su clase los alumnos?. ¿Tuvo usted algo que ver en esa decisión?.**

R: Coges Infantil de tres y lo tienes hasta cinco. Yo, en mi caso, cogí de cuatro porque Infantil de tres empezó el año pasado. Y, como yo venía de 2º de Primaria no me quería meter con Infantil de tres, y cogí de cuatro. Tampoco era seguro que fuéramos a tener el de tres. Yo acabo este año con cinco, y el próximo año cojo uno de tres. Si quisiera acogerme al número de registro, estaría siempre en cinco años, donde yo quisiera pero no me interesa. Te interesa coger a los niños desde que llegan de sus casas y tenerlos durante tres años.

**11. ¿Cuenta con otras personas tales como ayudantes, padres voluntarios, o especialistas que le ayudan en su clase? ¿Cuándo y para qué tipo de actividades?.**

R: No, aquí tenemos un buen equipo de coordinación los profesores de Infantil. Tenemos un logopeda, pero como hay que repartirlo entre siete colegios, puede que te venga y puede que no. Yo, el año pasado, tuve un niño, pero este año no lo tiene porque no le da tiempo, y está asistiendo a un logopeda privado.

### C. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

**12. ¿Cómo describiría su estilo de enseñanza?. ¿En qué medida cambiaría si tuviera diez alumnos menos?. ¿Y si tuviera 10 más?.**

R: En este momento, mi estilo es menos directivo cuidando más que el medio y el proceso del aprendizaje esté organizado de forma que los niños me necesiten lo menos posible. Que ellos sean capaces de crear su propio proceso, con lo cual yo soy menos directiva. Si tuviera diez alumnos menos, me iría a mi casa. Y si tuviera diez más, con quince alumnos trabajas de otra forma. La tranquilidad tuya es fundamental, y a veces cuando son veinticinco niños moviéndose y con la actividad que tienen algunos, es más difícil porque los niños se dispersan y tú te dispersas. Yo aquí trabajando con diez niños me doy cuenta que tenemos capacidad de centrarnos más.

**13. ¿En qué materias se siente más preparado?. ¿Cuáles le causan mayores problemas?. ¿Son éstas con las que disfruta más o menos?. En relación con la enseñanza de (materia), ¿qué nivel/curso preferiría?. ¿Por qué?.**

R: Pues, en este momento, yo creo que la lengua la domino mejor que el aspecto matemático. Será porque me he dedicado a formarme más. Como matemáticas en Infantil es muy concreto me parecía a mí que la lengua era más fundamental a la hora del aprendizaje de la lectura cuando fueran a primero, y llegaran con una buena base. Yo no tengo problemas, me coges en un momento de tranquilidad porque sé lo que estoy haciendo y porqué lo estoy haciendo. Quizás, sí me he dado cuenta que en estos años, y el proceso de reflexión empezó cuando nos metimos a trabajar en el tema de la Conciencia Lingüística. Era verdaderamente pensar porque estabas trabajando y porque lo hacías así. Muchas veces, caes en la praxis nada más. El maestro hace las cosas porque la editorial lo dice, y lo haces y no piensas. En estos últimos años, he tenido un proceso de reflexión no solamente yo sino con el equipo que trabajo. Con esta gente, con el equipo vasco, una de las cosas que te dicen que es fundamental es que todo lo que tienes en la clase tiene que tener un porqué y para qué está, con lo cual te ayuda a reflexionar. Con ese planteamiento, no

sueles tener problemas grandes, vas investigando constantemente. Yo estoy contenta en Infantil, lo que pasa es que cuando pasé a primero y segundo me gustó bastante y eso que tenía el hándicap de la inseguridad mía y la novatada. Yo, en este momento, si pasara a primero o segundo, tendría las cosas mucho más claras, y pasar a primero me vino muy bien para tener las cosas claras para lo que tengo que trabajar en Infantil. Quitas mucho la paja y te concentras verdaderamente en lo que los niños necesitan, y le permites estar a ellos mucho mejor. Segunda etapa y Ciclo Medio que nunca me lo he planteado, últimamente sí podría trabajar con ellos perfectamente. Para mí, esta forma de trabajo me parece maravillosa. Si tuviera que dar clase en cualquier sitio, la llevaría.

**14. Cuando piensa en lo que va a enseñar y cómo lo va a enseñar, ¿qué características de sus alumnos tiene usted en consideración?. ¿Cómo nota usted que ha ido mejorando su rendimiento?. ¿Y empeorándolo?. ¿Cómo piensa usted que aprenden realmente sus alumnos a (...)? ¿Cree que es importante remediar el mal aprendizaje?. ¿Qué se podría hacer?. Si responde si, ¿cómo?. Si responde no, ¿por qué?. ¿Cree que los alumnos con alta habilidad y los alumnos con baja habilidad deben ser enseñados en la misma clase?.**

R: Yo creo que he aprendido que para que un niño aprenda o alguien aprenda, lo primero que hay que hacer es escuchar y ver. Sobre todo, escuchar, estar en una posición de atención. Con eso, ya no hay mayor problema. Lo primero que tienes que conseguir con los pequeños es la atención que de alguna forma u otra les atraigas. Yo creo que hay como un trabajo de seducción, y verdaderamente que ellos se enganchen contigo. Que cuando les cuentes un cuento, lo cuentes de una forma que ellos se callen y escuchen, porque si no, no hay nada que hacer. En cuanto a lo del rendimiento, lo noto en su autonomía, en su toma de decisiones, en la elaboración que



tienen ellos de los procesos y luego llevas un registro más o menos diario de cada uno, y sí notas los avances. Y las observaciones de las familias que me lo dicen, y de los propios compañeros cuando se dan situaciones fuera del aula, como cuando se van de excursión,... Es una historia íntegra, es una forma de verlos caminar, de verlos moverse, te das cuenta de que han crecido, y que están atentos a lo que tienen que estar, aunque siempre hay niños más hiperactivos, más disparatados, pero así esos ya saben en qué momento tienen que estar centrados. Los niños aprenden, en realidad, cada uno con su proceso mental, porque yo lo único que hago es ponerle los medios. A lo mejor, motivarlos al principio y presentarles un poco cual es el material con el que van a trabajar y lo que se pretende en cada zona. En el tema de la imprenta, sí les enseñé las canciones de los fonemas, y a abrir el oído para ir buscando los fonemas. Al principio, en cada zona, el objetivo es que ellos aprendan qué se pretende en cada una de ellas, y les enseñé el método de trabajo. El método siempre es el mismo, ellos aprenden e interiorizan el método, y una vez interiorizado ya después particularizan cada uno su proceso de aprendizaje, y ahí te das cuenta lo bueno que es trabajar con poquitos niños. Yo he visto el caso de un niño muy hiperactivo, muy distraído, que aparentemente parecía que no estaba aprendiendo, pero me sorprendió que si tienes paciencia y estás a su lado sin intervenir, llega la solución. Que a lo mejor otro lo hubiera hecho más rápido, hay niños igual que personas que para llegar a un punto dan un rodeo, pero llegan y lo solucionan, entonces he aprendido que el método de trabajo es fundamental, que lo tengas tú claro, y que se lo enseñes a los niños a la edad que sea. Es un método y siempre se aplica, y cuando ya lo tienes todo generalizado, ya luego cada niño lo aplica con su particularidad, y entonces aprenden ellos en realidad. Los descubrimientos que hacen a partir de un momento, son de ellos. En cuanto al mal aprendizaje, el mal aprendizaje te implica aprender otras cosas. ¿ Si hay cosas que reeducar ?, siempre es más latoso que educar. Sí, hay que hacerlo. Yo creo que se aprende mucho unos de otros, pero aparte esto de etiquetar a los niños de

mala habilidad, suelen tener unas habilidades que no tienen los otros, y suelen resolverse cosas que no te resuelve nadie. Y, luego, los que se consideran de buena habilidad y que dominan una serie de técnicas. Yo he aprendido a funcionar con el aprendizaje cooperativo, entonces se ayudan entre unos y otros, y eso es riquísimo porque los alumnos de una clase se tienen que responsabilizar del niño que les llegue si necesita ayuda. Cada uno necesita de un tipo de ayuda, y es fundamental la actuación de los otros.

**15. ¿Cómo sabe usted que su enseñanza ha tenido éxito?**

R: La mía particularmente porque ví los resultados de final de curso del año pasado. Lo he visto yo, y me lo han dicho mis compañeros. Me lo han dicho los padres, y particularmente, con respecto a este método de zonas, porque lleva veinte años funcionando y me consta que está muy bien organizado y tiene éxito.

**16. A menudo los profesores me comentan que han disfrutado a lo largo del día. ¿Podría decirme qué es un buen día para usted?. ¿Cuándo ocurre?**

R: La verdad es que últimamente suelo tener buenos días. Para mí, un buen día es un día donde verdaderamente hay diálogo y hay escucha. Los días que hay receptividad por ambas partes, tanto por la mía, como por la de ellos, es un buen día.

**17. ¿Cuál ha sido su mayor recompensa enseñando a su actual grupo?. ¿Su mayor frustración?**

R: Pues en estos momentos, que los veo que están aprendiendo a leer algunos, y aprendiendo ellos. A mí lo que me alegra últimamente son los descubrimientos que

hacen ellos, que no es que tú se lo des todo hecho, sino que ellos llegan a un proceso y descubren. Por ejemplo, Elena que es la más madura, en Enero de repente se dio cuenta que sabía leer, le di una hoja sin apoyo visual ni gráfico, y fue una maravilla. Lo importante que es trabajar siempre un método porque los niños interiorizan. Toda la historia sobre el aprendizaje por descubrimiento, ahora lo entiendo perfectamente porque nosotros trabajamos con un centro de interés, y ahora vamos a trabajar tal cosa pero no hay un método constante en el cual el niño aprenda a asimilar que le genere autonomía e independencia, entonces, claro, con un proceso siempre igual, ahí es cuando te puedes permitir ir más lejos y atreverte porque tienes más seguridad. Entonces, ahora ya hay unos cuantos que todavía ellos no se creen capaces de darse cuenta verdaderamente de lo que saben. En cuanto a mi mayor frustración, en este curso no tengo ninguna, bueno, tengo una pequeñita, tengo un niño que no viene a clase, tiene una historia muy protegida en su casa, he hablado con su madre muchas veces y es una de las cosas que tengo apuntada para ir a su casa, porque su madre no viene a la escuela, es una mujer analfabeta con una autoestima muy baja, y éste es un niño que necesitaría un cambio familiar, porque, si no, en su familia todos han sido así. No vienen casi nunca, para lo que venía el año pasado, que no venía casi nunca, este año viene mucho más. Ese niño es un niño que no está a ese nivel madurativo que yo te hablo, los otros se sienten los reyes de la escuela y funcionan estupendamente, y éste todavía no tiene mucha independencia.

**18. Se que no es fácil precisarlo con claridad, pero ¿podría tratar de explicarme qué es lo que usted intenta conseguir con más ahínco como profesor?. ¿Qué trata de conseguir por encima de todo?.**

R: Yo, por encima de todo, estoy educando a personas que me interesan que vivan bien y que estén contentas. En estos momentos, la verdad que los aspectos

cognoscitivos los he pasado a un segundo plano, porque sé que con el primero viene lo segundo, y me interesa mucho más el aspecto persona, y que tengas un respeto hacia ti, hacia los demás, que no solamente lo digas en un papel, sino la forma de trabajo se presta a eso. Luego ya, lo que quieras aprender lo aprendes sin problemas, y que estés motivado y te guste la escuela.

#### D. CURRICULUM

**19. ¿Qué tres cosas considera que son las más importantes en la enseñanza de preescolar?. ¿Qué hace para conseguirlo?. ¿Quién decide sobre el contenido que tiene usted que enseñar?. ¿Cómo decide su elección?. ¿Qué influencia tiene usted en cuanto a lo que tiene que enseñar en su clase?. Si existen guías estrictas, ¿en qué medida se siente usted libre para desviarse de las guías curriculares?.**

R: Para mí, es fundamental la autonomía. Ya teniendo autonomía, la capacidad de atención es importante, y verdaderamente la motivación. Yo trato de montar la clase que sea atrayente para los niños, que no se les canse, que no se les agobie con su trabajo, que se les respete su ritmo individual,... Si un niño no quiere trabajar más ese día, se le puede cambiar la actividad, no atosigarle, y, en realidad, hacerle que la escuela sea agradable y bonita, escucharle si quieren cambiar la actividad, escucharles y razonarles, pactar mucho, siempre hay pacto, siempre pactando. Con respecto al contenido a enseñar, nosotros lo tenemos elaborado con nuestro colectivo. Yo creo que yo soy el papel motivador y generador de todo el proceso y, a lo mejor, apaciguador. En principio, yo creo que este es mi papel. Yo me desvíó muy poco actualmente, este método que es un método vasco, nosotros lo que hemos hecho es

adaptar cosas a la realidad canaria, y si me tengo que desviar es por adaptaciones de aquí de la zona, del tipo de familia, de los niños y demás. En cuanto a en qué medida me siento libre para desviarme de las guías curriculares, bueno, yo sí tengo libertad para hacerlo si quisiera, lo que pasa es que ya me planteo que si lo hago es por algo, pero si lo quisiera hacer lo podría hacer.

**20. ¿Qué clase de materiales curriculares tiene a su disposición en el centro?. ¿Y en la zona?. ¿Qué textos suele utilizar?. (Autor o autores y editorial). ¿Lo considera satisfactorio?. En caso positivo, ¿por qué razones?. ¿Agrupa usted los alumnos para aprender?. ¿Qué criterios utiliza para agruparlos? (pruebas; información de otros profesores; tests; otras interacciones,...). ¿Podría agruparlos de más a menos hábiles?. ¿Podría dividirlos ahora en cinco (5) grupos mezclando los más hábiles con los menos hábiles?. ¿Qué clase de evaluación suele utilizar?. ¿Qué información le proporciona?. ¿Cuándo termina el curso espera tener una + o - distancia entre los distintos alumnos de su clase?.**

R: Tenemos las zonas como te dije antes, y como le pedimos dinero a los padres cada año, cada año dotamos de juegos, pinturas, material fungible,... Este año pudimos montar un aula de psicomotricidad, compramos goma espuma, ... lo vamos comprando según las necesidades que vamos viendo. Y tenemos dotación económica. Le pedimos a cada niño 7000 pesetas y con eso nos da. Nosotros no tenemos textos, tenemos elaborados unos cuentos y a partir de aquí trabajamos todos los contenidos y en la venta tenemos elaboradas fichas de verduras, alimentos, pero texto de mercado no hay. La agrupación de los alumnos la hago por rasgos de personalidad, no puedo poner dos hiperactivos juntos, ni dos dominantes juntos, sino que suelo alternar. Tengo un mes más o menos para observarles, y, a veces, me equivoco. Pero, bueno, los

agrupo por características personales más que por otras cosas. Me gusta mezclarlos. La evaluación que suelo utilizar, tenemos unas fichas de registro que son un coñazo y que tienen muchos ítems. Hemos ido simplificándolas, este año ha sido un trabajo de equipo, yo, después de diez años, he logrado un método bien real y que me sirve a mí. Es que en cada zona tengo una libreta, bueno en las zonas más significativas, como son teatro, venta e imprenta. Apunto el nombre de cada niño y voy viendo la actividad que está haciendo y le pregunto y voy captando el proceso y tengo una información escrita por mí con mis palabras, con lo que a mí me interesa, y tengo muchos más datos de ellos que nunca he tenido. Y, luego, cuando ya tengo todo eso, haré el vaciado y, si no, hago un escrito global y lo mando para primero. La información que me proporciona es seguridad, que no se te están escapando cosas, y a la hora de la siguiente actividad que vayas a encontrarte otra vez con ese niño en esa zona, si tienes apuntado cuáles son sus logros y sus metas a conseguir, ya sabes en qué punto incidir o en qué puntos tener cuidado. Cada vez que un niño o una niña se sienta en su zona, lo primero que hay que hacer es sacar su carpeta y ver el trabajo que hizo el último día, y a partir de ahí, ya sabe lo que tiene que hacer, con lo cual a ellos les pones en una actitud de continuidad, de retomar un trabajo no acabado, y qué hiciste para ver a qué saltas y entonces si yo tengo apuntado cómo lo hiciste el otro día, qué pasó, si yo veo que hay que hacerle una observación, también se la hago, con lo cual todos nos beneficiamos, y ellos se benefician de ese registro. El grupo es bastante homogéneo, en muchos casos, pero hay determinados picos. El caso de Elena, es una niña muy madura, entonces es una niña que va muy avanzada, y tiene que aprender a no mandar tanto, a no dirigir tanto, pero a niveles cognoscitivos está bastante avanzada. Y, a los demás, les fomentó que la frenen. Este tipo de cosas, las vas apuntando y lo vas viendo, así también con este método te permite conocerlos mucho más personalmente a cada uno, y saber decidir donde dar y donde quitar.

## E. TIEMPO

**21. Si a usted le abonaran cinco (5) horas más a la semana (para dedicarlas a su trabajo), ¿Cuál de las siguientes actividades elegiría para cubrir ese tiempo extra?.**

- 1. Colectivo de Renovación Pedagógica.**
- 2. Preparación personal.**
- 3. Relaciones públicas.**
- 4. Enseñanza en clase.**
- 5. Dar charlas a padres.**
- 6. Tutorías.**
- 7. \_\_\_\_\_ (especifique cuál/es otra/s).**

R: El Colectivo de Renovación Pedagógica, me gusta porque me parece importante. Y, el tema de los padres, es fundamental. Trabajando con los padres me es más fácil educar después a los hijos.

**22. De las siguientes materias (áreas), ¿a cuáles les da más énfasis?.**

**Lenguaje**

**Matemáticas**

**Ciencias Naturales**

**Ciencias Sociales**

**Plástica**

**Dinámica**

**¿Hay alguna otra área que usted valora y que no está aquí indicada?. ¿Su valoración positiva de las áreas cambia a lo largo del año?.**

R: En preescolar, ciencias naturales y sociales no porque es una edad en la que los niños no tienen método de observación y experimentación, y es una pérdida de tiempo empeñarte en eso. Pero en la zona de la casa, cuando trabajas la casa es un aspecto social que les toca. Yo creo que todas las áreas son expresivas, están todas. Cada una tiene su lenguaje que trata de que ellos vivan y luego se expresen en ese lenguaje. En cuanto a mi valoración positiva de las áreas, yo les doy el mismo énfasis durante todo el año, y además, está hecho de una manera de que unas se refuerzan a las otras.

**23. Si usted tuviera dos horas más a la semana para dedicarlas a la enseñanza, ¿cómo las distribuiría teniendo en cuenta las siguientes materias?**

**Lenguaje**

**Matemáticas**

**Ciencias Naturales**

**Ciencias Sociales**

**Plástica**

**Dinámica**

R: Lo volvería a repartir entre todas por igual.

**24. ¿Tiene usted un esquema (planificación) fijo semanal que trata de seguir?. ¿Nos podría proporcionar una copia?.**

R: Sí, yo tengo un horario que lo he tenido que hacer por tener dos grupos nada



más, porque esto permite tener una rotación constante que permite que aprendan a saber en qué zonas van a estar, y eso se repite siempre añadiendo el horario de religión y música. Y, a mí, me parece interesante que los niños interioricen el tiempo de trabajo, que sepan qué actividad van a hacer por la tarde, y todo eso me parece que es bueno para ellos.

## **25. ¿Me podría describir un día típico?**

R: Pues, un día típico, empieza con la entrada en el cole, el saludo, la dejada de los abrigos, los responsables de cada cosa tienen que hacer sus funciones. Cuando ya está todo organizado nos sentamos y leemos el cuento que estamos trabajando, comentamos algunos conceptos y se reparten los niños por zonas. Estos están en esa zona hasta la hora de recoger que nos vamos al recreo, volvemos del recreo y trabajamos el área colectiva que lo dedicamos a la cuestión de los fonemas y es lo que llamamos sesión de payasos. Y, el tema de los esquemas rítmicos y demás, que van relacionando con el tema de la lectura y luego, volvemos a hacer reparto de zonas. Nos vamos a casa, y, por la tarde, volvemos a hacer una zona colectiva, que la dedico a contar cuentos, porque les encanta que les cuente cuentos. Les puedo leer uno, dos y tres. Es el primer curso que tengo que me piden tanto leer cuentos. Todos los días uno me parece fundamental, ya que se trabaja la entonación, el ritmo,... y, luego, hacemos otra colectiva, bajamos un ratito al recreo, y ya a la subida lo dedicamos a música, canciones, y demás. Y, siempre se hace así. Lo que varía, es que los niños van rotando de zona, es lo que da cambio. Las colectivas siempre suelen ser las mismas, y ellos también saben qué cada colectiva es y qué se va a trabajar en ella. De hecho, hay días que a las nueve hay que hacer algo, yo me bajo a Secretaria y les dejo organizándose y, luego, veo que cada uno está haciendo lo que le toca. Si yo un día no viniera, ellos podrían quedarse trabajando solos.

## F. FILOSOFÍA DEL PROFESOR

**26. ¿Qué cosas considera que han sido más cruciales en su formación como (...) y que han influido en sus opiniones acerca de la enseñanza de (...) (pruebas de oposición; profesores; libros; otros colegas; la experiencia propia de enseñar...)?.**

R: Ha habido algunos cursos que, por ejemplo, personas que te encuentras, algún orientador que te ha hecho llamadas de atención, de reflexión, bajo su experiencia de ver cuál es el fracaso, cuáles son los logros, y ver qué es verdaderamente importante para trabajar el preescolar. Ahí, fue de las primeras cosas que me hicieron pensar. El trabajo de Conciencia Lingüística también creo que me ha ayudado mucho, y los grupos, los colectivos de la enseñanza también son muy interesantes, y, luego, sobre todo, tu experiencia. Libros también, pero, sobre todo, las cuestiones prácticas y, a partir de ahí, basadas en la reflexión, porque los libros al principio son un poco frustrantes. Los libros siempre hablan de una teoría preciosa, que luego en la escuela tiendes a buscar eso y yo ya, cada vez, me leo los libros, a lo práctico. Que manden ejercicios de psicomotricidad, o teorías que te hagan reflexionar sobre el lenguaje. Lo demás, lo evito, porque caen en querer buscar eso que no lo vas a encontrar.

**27. Revisando el desarrollo de sus nociones acerca de (...) ¿usted piensa que sus ideas han cambiado desde que era estudiante hasta el momento presente?. (si así ha sido, ¿podría especificar el momento y las experiencias que han producido estos cambios?).**

R: Sí, han cambiado. Para mí, parece imposible aislar esta profesión de la evolución personal. Yo creo, que en la medida en que uno va evolucionando, eres más consciente de historias tuyas, también eres más consciente de las personas con las que estás trabajando. Y, tienes todo un proceso de maduración profesionalmente y personalmente. Hay personalidades de niños que te ponen, que te despiertan una historia de agresividad, y tienes que descubrir porqué es. Es un trabajo muy humano, que tienes que tener claro tus cosas, que se pueden mezclar perfectamente, y aprender a trabajar en grupo, cosa que al principio no tienes. No tienes conciencia de grupo, eres más individualista, y también, hay un cambio en el sentido que esto no es tu clase con tus niños, sino que es un centro y todo eso te va enseñando y madurando.

**28. ¿Podría, brevemente, esbozar sus concepciones acerca de lo que debe ser una profesora de preescolar?.**

R: Tienes que tener marcha, capacidad teatral, incluso, de interpretación porque el aspecto motivador y generador de todo esto es muy importante. Para eso, tienes que dramatizar mucho, incluso, cuando te tienes que enfadar, tienes que hacer teatro. Yo considero que el teatro es una cosa muy importante en la escuela, luego, tienes que tener alegría, un espíritu alegre, dinamismo en el cuerpo, de que no seas apalancada, que seas capaz de sentarte en el suelo, de revolcarte, y optimismo, en cierta forma, todo eso mezclado con unas dosis de tranquilidad y paciencia.

ANEXO IX

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA  
A LA PROFESORA B

## A. CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

**1. ¿Cuándo comenzó a enseñar?; ¿A qué niveles ha enseñado?; ¿Cuántos años en cada nivel?.**

R: Hace ocho años. En todos los niveles porque estuve de interina, y después en Ciclo Inicial y Preescolar. Dos años en Ciclo Inicial, cinco en Preescolar. ¡Ah!, no porque estuve en comisión de servicios, sólo trabajé en Preescolar tres años.

**2. ¿Cómo describiría la situación actual de su enseñanza?; ¿Cuánto tiempo lleva enseñando en este nivel?.**

R: Tres años.

**3. ¿Cómo está organizada su clase en la actualidad?; ¿Es independiente o existe otra forma de organización?.**

R: Bueno, trabajamos a través de centros de interés y está puesto por trabajos colectivos y por rincones la organización del aula.

**4. ¿Qué tamaño tiene su escuela?; ¿Número de estudiantes?; ¿Profesores?; ¿Aulas?.**

R: Tiene treinta y dos unidades y esta aula tiene treinta y dos metros cuadrados. El número de niños es de veinte y cuatro y somos aquí tres profesores y tres aulas.

**5. ¿Cómo es la enseñanza en este centro?; ¿En qué se parece a otros**

**lugares donde haya ejercido anteriormente la docencia?**

R: Yo creo que es bastante activa y sobre todo colectiva. Trabajamos las tres clases el mismo método y el mismo centro de interés. Y la programación es conjunta. Lo que hago aquí no se parece en nada a lo que he hecho en otros centros.

**6. ¿Cómo es el entorno del centro?; ¿Hay implicaciones fuertes de los padres y la comunidad en la escuela?**

R: Bastante. A veces demasiado. Pero sí una implicación de unos cuantos. Normalmente las actividades son colectivas.

**7. ¿El director le impone su manera de enseñar?; ¿Y la inspección?. (En caso afirmativo, de qué manera).**

R: Yo no me impongo nada. Soy yo. No porque es un centro de tres. La inspección sí, pero a nosotros nos tiene un poco abandonados porque la Educación Infantil la Consejería de Educación no la promueve mucho, la tiene ahí....

## B. LA CLASE COTIDIANA

**8. ¿Qué medios considera importantes como profesor?. Por ejemplo, cosas como equipamientos, espacios,... ¿En qué medida su aula le proporciona estos elementos?.**

R: Lo mínimo que yo tendría para poder enseñar yo creo que es un cassette y

una alfombra. Con eso, porque creo que es muy importante la expresión oral, comunicarse y hablar le doy más que a cualquier otra cosa.

**9. ¿Cuántos alumnos/as tiene en el momento actual?. ¿Cómo los describiría en tanto grupo?. ¿En qué medida se diferencian de los que ha tenido otros años?. ¿Cómo sería un grupo ideal?. ¿Cómo enseñaría a este grupo?.**

R: Justo en este momento hay veinte y dos. Yo creo que aunque tengo más niñas que niños, está bastante unificado. Al principio no. Al principio estaban divididos por grupos, los que habían estado en una guardería juntos, y los que estaban solos. Pero ahora están como grupo, como colectivo. Sí, en el sentido de las relaciones interpersonales con ellos, y la agresividad es menor. Sería sobre todo que no hubiese agresividad, es lo más... para mí es lo ideal.

**10. ¿Cómo le fueron adjudicados a su clase los alumnos?. ¿Tuvo usted algo que ver en esa decisión?.**

R: Esta clase fue por ser yo la más antigua. Yo además fui la última que entré, aunque después este curso no me tocaba cuatro años sino tres, pero por enfermedad me metieron en cuatro. Sí porque soy la más nueva. Ellas dos no, la otra lleva diez años, esta que está ahora está sustituyendo a la de cinco, y yo hace seis que estamos aquí juntas, pero como yo me fui durante tres años a una comisión de servicio, llevo menos con ellas.

**11. ¿Cuenta con otras personas tales como ayudantes, padres voluntarios, o especialistas que le ayudan en su clase?. ¿Cuándo y para qué tipo de actividades?.**

R: Sí, viene una logopeda una vez en semana y coge a niños. La orientadora también y padres cuando lo necesito.

### C. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

**12. ¿Cómo describiría su estilo de enseñanza?. ¿En qué medida cambiarías si tuvieras diez alumnos menos?. ¿Y si tuviera 10 más?.**

R: Yo creo que activo. Yo me implico como uno más de ellos. En el aspecto de atención más individual y más afectiva, porque los niños no se lo que les pasa, tienen más falta de afectividad. Más trabajos colectivos que individuales porque no podría atenderlos.

**13. ¿En qué materias se siente más preparado?. ¿Cuáles le causan mayores problemas?. ¿Son éstas con las que disfruta más o menos?. En relación con la enseñanza de (materia), ¿qué nivel/curso preferiría?. ¿Por qué?.**

R: Yo creo que en las tres, porque al ser globalizada, pero la que prescindo más y me siento más insegura es en plástica y la música. Ahora en las demás no, pero en la plástica y la música me siento bastante insegura y, de hecho, verás que yo casi no trabajo eso, porque tendría que pintar y yo no sé pintar. Yo, en Infantil porque los niños son menos conflictivos y gratificantes. Es un trabajo gratificante aunque es cansado, es gratificante por ser la edad que tienen.



**14. Cuando piensa en lo que va a enseñar y cómo lo va a enseñar, ¿qué características de sus alumnos tiene usted en consideración?. ¿Cómo nota usted que ha ido mejorando su rendimiento?. ¿Y empeorándolo?. ¿Cómo piensa usted que aprenden realmente sus alumnos a (...)? ¿Cree que es importante remediar el mal aprendizaje?. ¿Qué se podría hacer?. Si responde sí, ¿cómo?. Si responde no, ¿por qué?. ¿Cree que los alumnos con alta habilidad y los alumnos con baja habilidad deben ser enseñados en la misma clase?.**

R: Yo creo que todas, pero sobre todo la edad que tienen y su nivel madurativo, pero no con ninguna prueba sino lo que yo creo. Yo llevo mi registro más o menos con ellos. Los Lunes cuando vienen de la casa de familiares, peor vienen y cuando hay un período grande de vacaciones entonces noto que no he dado nada. Yo creo que ellos solos dándose cuenta investigando y analizando. Yo creo que aquí muy mal aprendizaje no han tenido, es lo que traen de hábitos, no es que traen hábitos sino que vienen sin normas. En cambio, los que vienen de guardería vienen con más normas. Los que vienen de sus casas no. Creo que sí, que deben ser enseñados en la misma clase.

**15. ¿Cómo sabe usted que su enseñanza ha tenido éxito?.**

R: Ahí yo me doy cuenta cuando llegan a primero porque avanzan muy bien, y porque vienen contentos.

**16. A menudo los profesores me comentan que han disfrutado a lo largo del día. ¿Podría decirme qué es un buen día para usted?. ¿Cuándo ocurre?.**

R: Siempre lo mismo, cuando estoy segura de que me he preparado bien la

clase. Eso sobre todo y cuando no hay conflicto, agresividad e interrupciones en la clase, por lo menos en este caso es cuando puedo decir que he tenido un día bueno.

**17. ¿Cuál ha sido su mayor recompensa enseñando a su actual grupo?  
¿Su mayor frustración?**

R: Que Ángel Yeray dice algunas palabras y su madre lo ha llevado al logopeda por fin. Mi mayor frustración ha sido que la madre de una niña se la llevó porque dice que en el colegio le enseñaban palabrotas y que no quería ese ambiente. Esa fue mi mayor frustración.

**18. Sé que no es fácil precisarlo con claridad, pero ¿podría tratar de explicarme qué es lo que usted intenta conseguir con más ahínco como profesor?. ¿Qué trata de conseguir por encima de todo?.**

R: Que se acostumbren a pensar y no a actuar sin pensar. Y que tengan una serie de normas y yo a veces me enfado y soy bastante dura....un poco para aprender a vivir en sociedad con respeto.

#### D. CURRICULUM

**19. ¿Qué tres cosas considera que son las más importantes en la enseñanza de preescolar?. ¿Qué hace para conseguirlo?. ¿Quién decide sobre el contenido que tiene usted que enseñar?. ¿Cómo decide su elección?. ¿Qué influencia tiene usted en cuanto a lo que tiene que enseñar en su clase?. Si**

**existen guías estrictas, ¿en qué medida se siente usted libre para desviarse de las guías curriculares?**

R: La enseñanza de preescolar yo creo que son los hábitos, la comunicación oral, comunicación y representación... Todo lo referido al área de comunicación y representación. Pues trabajamos a nivel de centro de interés a través de esa área, por eso empezamos por la imagen y la lectura de cuentos para que haya esas cosas. El equipo de centro es el que decide el contenido que tenemos que enseñar. Pero yo tengo toda la influencia.

**20. ¿Qué clase de materiales curriculares tiene a su disposición en el centro?. ¿Y en la zona?. ¿Qué textos suele utilizar?. (Autor o autores y editorial). ¿Lo considera satisfactorio?. En caso positivo, ¿por qué razones?. ¿Agrupa usted los alumnos para aprender?. ¿Qué criterios utiliza para agruparlos? (pruebas; información de otros profesores; tests; otras interacciones,...). ¿Podría agruparlos de más a menos hábiles?. ¿Podría dividirlos ahora en cinco (5) grupos mezclando los más hábiles con los menos hábiles?. ¿Qué clase de evaluación suele utilizar?. ¿Qué información le proporciona?. ¿Cuándo termina el curso espera tener una + o - distancia entre los distintos alumnos de su clase?.**

R: Solamente los diseños curriculares de Canarias, materiales tenemos de todo SM, Salta-Salta, tiene muchas fichas de trabajo de pintar, de estar sentado, lo uso poco. A lo mejor un día me pongo a hacer unas cuantas, pero no me gusta eso. Yo no los grupo, se sientan como ellos quieran. A mí no me gusta, los niños aprenden muchas veces por imitación y más la imitación de sus iguales, entonces sí los separo. La evaluación que utilizo es sobre todo la oral, la que hago en la alfombra después de

acabar un centro de interés a ver que tal ha evolucionado y después lo registro, y suelo tener un registro, pero lo que pasa que con los de cuatro no. Un registro para que ellos se pongan un gomet y eso lo hago con cinco años, porque para cuatro años me parecen muy pequeños.

#### E. TIEMPO

**21. Si a usted le abonaran cinco (5) horas más a la semana (para dedicarlas a su trabajo), ¿Cuál de las siguientes actividades elegiría para cubrir ese tiempo extra?.**

- a) Colectivo de Renovación Pedagógica.**
- b) Preparación personal.**
- c) Relaciones públicas.**
- d) Enseñanza en clase.**
- e) Dar charlas a padres.**
- f) Tutorías.**
- g) \_\_\_\_\_ (especifique cuál/es otra/s).**

R: Yo, reuniones de equipo docente para programar. Aquí hablo de todo el diseño y evaluar también.

**22. De las siguientes materias (áreas), ¿a cuáles les da más énfasis?.**

**Lenguaje**

**Matemáticas**

**Ciencias Naturales**

**Ciencias Sociales**

**Plástica**

**Dinámica**

**¿Hay alguna otra área que usted valora y que no está aquí indicada?. ¿Su valoración positiva de las áreas cambia a lo largo del año?.**

R: La que dije antes, comunicación y representación. Entra lengua, matemáticas, plástica y dinámica, conocimiento del medio. No, es la misma.

**23. Si usted tuviera dos horas más a la semana para dedicarlas a la enseñanza, ¿cómo las distribuiría teniendo en cuenta las siguientes materias?**

**Lenguaje**

**Matemáticas**

**Ciencias Naturales**

**Ciencias Sociales**

**Plástica**

**Dinámica**

R: La misma que la anterior. Nosotros no dividimos por áreas. En preescolar son tres áreas curriculares, y en cada área hay diferentes bloques de contenidos, pero nosotros trabajamos por centros de interés y no dividimos por áreas o por bloques, sino que lo que dicen los programas renovados lo hacemos a través del centro de interés. Vamos cogiendo de todos los contenidos de todos los objetivos al centro de interés.

**24. ¿Tiene usted un esquema (planificación) fijo semanal que trata de seguir?. ¿Nos podría proporcionar una copia?.**

R: Sí.

**25. ¿Me podría describir un día típico?.**

R: Entramos, saludamos. El saludo empieza con los buenos días, que he logrado que se unan y lo digan, después solemos hacer ejercicios de respiración, soplo o relajación del cuerpo. Después a la alfombra y hacemos el diálogo. Todos los días hacemos el diálogo y precisamente recordar lo de ayer, la idea del diálogo es recordar lo de ayer, tanto si fue en la casa como aquí. O iniciar lo que íbamos a hacer cuando hay un cambio del centro de interés y después trabajar a través del centro de interés tocando plástica y todas las áreas. En un día trabajamos todas las áreas.

F. FILOSOFÍA DEL PROFESOR

**26. ¿Qué cosas considera que han sido más cruciales en su formación como (...) y que han influido en sus opiniones acerca de la enseñanza de (...) (pruebas de oposición; profesores; libros; otros colegas; la experiencia propia de enseñar...)?.**

R: Yo creo que compartir con otras personas la enseñanza y un poco reflexionando e investigando sobre la misma práctica. Yo creo que ha sido lo más. La experiencia de enseñar y compartir con otras personas con colectivos porque estamos

en un grupo estable y en un grupo de formación y eso ha influido en mí.

**27. Revisando el desarrollo de sus nociones acerca de (...) ¿usted piensa que sus ideas han cambiado desde que era estudiante hasta el momento presente?. (si así ha sido, ¿podría especificar el momento y las experiencias que han producido estos cambios?).**

R: Yo creo que las ideas sí han cambiado, además yo me encuentro cada año más segura, sobre todo este año que nos hemos tomado en serio la programación y la planificación, y entonces eso también te da mayor seguridad y más viendo cómo avanzas y qué cosas se están dando y otras no. Además, y compartes con otra en qué aspectos, mira esto hay que quitarlo porque los niños no lo hacen, eso es lo que a mí me ha dado mayor seguridad, por lo menos tranquilidad, y he descubierto que entre menos libros usemos con ellos de fichas mejor, porque al final ves que lo tienes que hacer por los padres. Lo haces para salir del paso, mejor sin eso.

**28. ¿Podría, brevemente, esbozar sus concepciones acerca de lo que debe ser una profesora de preescolar?.**

R: Eso es muy difícil porque yo pienso que debería saber música y plástica y entonces yo no serviría. Yo creo que sobre todo que haya un diálogo y una empatía con ellos. Creo que se necesita mayor preparación para estar en preescolar. Yo he dado en otros cursos, y más o menos bien, pero en preescolar trabajar hábitos, normas, tiene que ser constante y segura de lo que estás haciendo y saber que no tienes hora de descanso. Uno de los perfiles es que en preescolar tienes que estar tú y nadie más, sobre todo por la parte afectiva y no que lo hagas mejor o peor que otros, deben de tener un profesor fijo porque necesitan una referencia.