



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO PSICOLOGÍA CLÍNICA

**MODALIDAD DE PRESENTACIÓN DEL REFERENTE Y SU
EFECTO SOBRE PROCESOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE
ASOCIADOS AL DESARROLLO DEL USO DE ADVERBIOS
TEMPORALES EN NIÑOS PREESCOLARES.**

TUTORA:

Rosa Lacasella

AUTOR:

Ludwin García

CARACAS, JULIO DE 2018



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento Psicología Clínica

**MODALIDAD DE PRESENTACIÓN DEL REFERENTE Y SU EFECTO
SOBRE PROCESOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE ASOCIADOS AL
DESARROLLO DEL USO DE ADVERBIOS TEMPORALES EN
NIÑOS PREESCOLARES.**

(Trabajo Especial de Grado presentado ante la Escuela de Psicología [de la Universidad Central de Venezuela](#), como requisito parcial para Optar al Título de Licenciado en Psicología)

Tutora:

Rosa Lacasella

Autor:

Ludwin García ¹

Caracas, julio de 2018.

1

Ludwin García, Departamento Psicología Clínica, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.

Para correspondencia en relación con el presente trabajo de investigación, favor comunicarse a la siguiente dirección: ludwinvasquez1@gmail.com

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a:

A Dios todopoderoso.

A mi madre por el apoyo incondicional durante toda mi carrera.

A mis maestros y profesores, quienes han sido parte muy importante de mi proceso de formación académica de pregrado, en especial a los profesores Eduardo Santoro y Rosa Lacasella.

A mi colaboradora Mariana Michelena por su apoyo desinteresado durante la fase de intervención de esta investigación.

Modalidad de Presentación del Referente y su Efecto sobre Procesos Básicos de Aprendizaje Asociados al Desarrollo del uso de Adverbios Temporales en Niños Prescolares.

Resumen

García, Ludwin

Ludwinvasquez1@gmail.com

El lenguaje es un fenómeno abordado desde múltiples disciplinas y enfoques. Desde una visión interconductual, el lenguaje se refiere a actos que facilitan el ajuste a eventos, objetos, actividades u otras personas, manifestados a través de expresiones verbales, gestos, escritura o utilizando conducta simbólica como medio para lograr el fin comunicativo. El objetivo de esta investigación fue evaluar el efecto de diferentes modalidades de presentación del referente sobre la adquisición, generalización y transferencia del uso de adverbios temporales en niños preescolares. Para ello, se empleó un diseño cuasi-experimental de dos grupos experimentales y uno control. Cada grupo estaba constituido por 5 niños, para un total de 15, con edades comprendidas entre los 3 y 6 años. Los resultados obtenidos indican que: la variable contextual discurso simultáneo produjo cambios importantes en la variable dependiente, en ambos grupos experimentales; igualmente, el grupo 1 (abstracto) mostró mayores calificaciones en la fase de entrenamiento y posttest, mientras que el grupo 2 (concreto) solo en el posttest; en ambos se evidenció la adquisición, transferencia y generalización. Se concluye que la modalidad de presentación del referente “concreto” facilita en mayor medida la adquisición, transferencia y generalización del uso de los adverbios temporales en niños preescolares.

Palabras clave: discurso simultáneo, lenguaje, referente concreto, referente abstracto y adverbios temporales.

**Modality of Presentation of the Reference and its Effect on Basic Learning Processes
Associated with the Development of the use of Temporary Adverbs in Preschool
Children.**

Abstract

Garcia, Ludwin
Ludwinvasquez1@gmail.com

Language is a phenomenon approached from multiple disciplines and approaches. From an interconductual vision, language refers to acts that facilitate adjustment to events, objects, activities or other people, manifested through verbal expressions, gestures, writing or using symbolic behavior as a means to achieve the communicative purpose. The objective of this research was to evaluate the effect of different modalities of presentation of the referent on the acquisition, generalization and transfer of the use of temporary adverbs in preschool children. For this, a quasi-experimental design of two experimental and one control groups was used. Each group consisted of 5 children, for a total of 15, aged between 3 and 6 years. The results obtained indicate that: the contextual variable simultaneous speech produced important changes in the dependent variable, in both experimental groups; likewise, group 1 (abstract) showed higher scores in the training and posttest phase, while group 2 (concrete) only in the posttest; in both, acquisition, transfer and generalization were evidenced. It is concluded that the modality of presentation of the "concrete" referent facilitates to a greater extent the acquisition, transfer and generalization of the use of temporal adverbs in preschool children.

Keywords: simultaneous speech, language, concrete referent, abstract referent and temporal adverbs.

ÍNDICE GENERAL.

AGRADECIMIENTOS.....	II
RESUMEN.....	III
INDICE GENERAL.....	V.
ÍNDICE DE CUADROS.....	VI
INDICE DE FIGURAS Y GRAFICOS.....	VII;
INTRODUCCIÓN.....	1.
I. MARCO REFERENCIAL.....	4.
1.1. EL COMPORTAMIENTO LINGÜÍSTICO DESDE EL MODELO KANTORIANO.....	4.
1.2. TIPOS DE INTERACCIONES LINGÜÍSTICAS.....	7.
1.3. ETAPAS DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO.....	9.
1.4. INVESTIGACIONES EN EL ÁREA.....	11.
1.5. GENERALIZACIÓN Y TRANSFERENCIA.....	15.
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17.
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	24
2.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
III. MARCO METODOLÓGICO.....	26
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	26
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	27
3.3. PARTICIPANTES:.....	29
3.3.1 PARTICIPANTES DE LA FASE PRELIMINAR.....	29
3.3.2 PARTICIPANTES DE LA FASE EXPERIMENTAL.....	29
3.4. MATERIALES.....	29
3.4.1. Fase Preliminar: evaluación de precuentes:.....	29.
3.4.2. Fase experimental:.....	29.
3.5. SISTEMA DE VARIABLES.....	30.
3.5.1. <i>Variable estímulo</i>	30.
3.5.2 VARIABLE DE RESPUESTA:.....	32.

3.5.2.1. Definición conceptual de adverbios temporales.....	33
3.5.2.2. Definición de medida.....	33
3.5.3. VARIABLES CONTROLADAS.....	34.
3.5.4. VARIABLES EXTRAÑAS NO CONTROLADAS.....	35.
3.6. CONFIABILIDAD:.....	36
3.7. PROCEDIMIENTO.....	37.
3.7.1. Fase preliminar:.....	38.
3.7.2. Fase experimental.....	38
3.7.3. Intervención.....	38.
IV. RESULTADOS.....	39.
4.1. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DE LOS DATOS.....	39
4.2. RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL 1 (TIPO DE PRESENTACIÓN: REFERENTE ABSTRACTO) TRANSFORMADOS EN PROPORCIÓN.....	40.
4.3. RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL 2 (TIPO DE PRESENTACIÓN: REFERENTE CONCRETO) TRANSFORMADOS EN PROPORCIÓN.....	42.
4.4. RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL TRANSFORMADOS EN PROPORCIÓN.....	45.
4.5. RESULTADOS INDIVIDUALES (UN EJEMPLO REPRESENTATIVO DE CADA GRUPO EXPERIMENTAL).....	52.
V. DISCUSION Y CONCLUSION.....	62
5.1. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DE DATOS.....	62
5.2. EJECUCIÓN DE LOS GRUPOS PREVIAMENTE EQUIPARADOS.....	62
5.3. TÉCNICAS CONDUCTUALES EMPLEADAS.....	75
VI. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	76
VII. REFERENCIAS.....	78
ANEXOS	

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Etapas del desarrollo lingüístico del infante.....	10
Cuadro 2. Diagrama de diseño Cuasi-experimental de dos grupos relacionados con pretest, postest y grupo control.....	27
Cuadro 3. Variables extrañas controladas en el experimento.....	33
Cuadro 4. Variables extrañas no controladas en el experimento.....	34
Cuadro 5. Fórmula para el cálculo de confiabilidad.....	36
Cuadro 6. Porcentaje de acuerdo entre observadores.....	39
Cuadro 7. Proporción de respuestas correctas obtenidas por los participantes del grupo experimental 1 (tipo de presentación del referente: “abstracto”), en la fase de pre-test, entrenamiento y pos-test.....	40
Cuadro 8. Cantidad de adverbios temporales empleados por el grupo abstracto a lo largo de la fase de entrenamiento del grupo.....	42
Cuadro 9. Proporción de respuestas correctas obtenidas por los participantes del grupo experimental 2 (tipo de presentación del referente: “concreto”), en la fase de pre-test, entrenamiento y pos-test.....	43
Cuadro 10. Cantidad de adverbios temporales empleados por el grupo concreto a lo largo de la fase de entrenamiento del grupo 2.....	44
Cuadro 11. Proporción de respuestas adecuadas obtenidas por los participantes del grupo control, en la fase de pretest, entrenamiento y postest.....	45
Cuadro 12. Proporción promedio de respuestas correctas en las tres modalidades de respuesta (ordenar, responder preguntas y contar una historia) por ambos grupos experimentales en las fases de entrenamiento.....	48
Cuadro 13. Ejecución del sujeto R.C., del grupo de modalidad de presentación abstracto, en las tres medidas de la variable, fases de pre y post.....	52
Cuadro 14. Respuestas del sujeto de R.C., del grupo “abstracto”, evidenciadas durante el entrenamiento para las secuencias “frutas” y “camión”, en las tres modalidades de respuesta...53	53
Cuadro 15. Respuesta de la participante R.C., del grupo “abstracto”, evidenciadas durante el segundo entrenamiento para la secuencia “camión”, en las tres modalidades de respuesta.....	54

Cuadro 16. Respuesta de la participante R.C., del grupo “abstracto”, evidenciadas durante el tercer entrenamiento para la secuencia “frutas”, en las tres modalidades de respuesta.....	55
Cuadro 17. Ejecución del sujeto K.C., del grupo de modalidad de presentación concreto, en las tres medidas de la variable, fases de pre y post.....	57
Cuadro 18. Respuestas del sujeto K.C., evidenciadas durante el primer entrenamiento para la secuencia “mamá” y “manzana”, en las tres modalidades respuestas.....	58
Cuadro 19. Respuestas del sujeto K.C., evidenciadas durante el segundo entrenamiento para la secuencia “manzana” y “mamá”, en las tres modalidades de respuesta.....	59
Cuadro 20. Respuestas del sujeto K.C., evidenciadas durante el tercer entrenamiento para la secuencia “manzana” y “mamá”, en las tres modalidades de respuesta.....	59

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRAFICOS

Figura 1. Segmento interconductual kantoriano.....	5
Figura 2. Interacciones lingüística referencial.....	8
Figura 3. Interacciones lingüística simbólica.....	9
Grafico 1. Proporción promedio de respuestas correctas por grupos (pretest y postest) experimentales y control	47
Grafico 2. Ganancia de cada grupo en las tres modalidades de respuesta	51
Grafico 3. Ejecución del participante R.C., del grupo experimental abstracto.....	56
Grafico 4. Ejecución del participante K.C., del grupo experimental concreto.....	61

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es objeto de estudio de una multiplicidad de abordajes: filosóficos, teológicos, lógicos, biológicos, lingüísticos, antropológicos, psicológicos entre otros, los cuales, intentan dar explicación de su génesis, funciones, desarrollo y complejidad; en este sentido, al no poseer una ciencia exacta que describa el lenguaje, se suelen entrelazar las distintas disciplinas lo que dificulta la claridad del campo científico al cual pertenece. De acuerdo a Montgomery (1999), el lenguaje es tratado a veces como acción, otras como descripción, otras como producto, incluso como conjunto de reglas formales.

Lo que es cierto, es que el lenguaje se encuentra vigente como objeto de estudio porque nos permite entender nuestras relaciones con otros, nuestro desarrollo, la comunicación, los mensajes, significados, las construcciones sociales, nuestro comportamiento lingüístico, en síntesis, nuestra conducta. Tal como lo afirma Owens (2003), la ciencia estudia el lenguaje por dos razones fundamentales, la primera es porque nos ayuda a comprender nuestra propia conducta, y la segunda es porque el lenguaje es una relación exclusivamente de la conducta humana. El mundo en que vivimos es lingüístico, lo que se aprende, lo que se piensa y todo lo que necesitamos para transmitir información tiene una importancia en el ámbito psicológico y está moldeado por los usos del lenguaje (Montgomery, 1999).

En virtud de lo expuesto, según Kantor (1977), el lenguaje podría explicarse sobre la base de la conducta lingüística actual y proponía la visión de que todas las gramáticas eran estilos de ajustes comunicativos reflejando las historias personales y culturales de los individuos hablantes. Estos ajustes lingüísticos, son producto de la estimulación que ha recibido la persona y la respuesta que ésta emite. Es decir, estas relaciones de ajuste del lenguaje, son producto de una interacción.

Entonces, al ser el lenguaje lo que se aprende, lo que se piensa y necesitamos para transmitir información producto de la interacción y ajustes lingüísticos, también cabe destacar la importancia de explicar los orígenes del lenguaje en el ser humano. Al respecto, Echeverría (2006), plantea que los humanos somos seres lingüísticos por nuestra biología, es decir, somos capaces de hablar porque se debe a ciertas condiciones biológicas que lo permiten. Sin embargo, hay una vasta cantidad de investigaciones y estudios que plantean que el lenguaje es la interacción entre un individuo y otro (Echeverría, 2006).

Por ejemplo, desde los primeros años de vida, el lenguaje tiene lugar en la interacción íntima con los adultos cercanos al niño, por tanto, su adquisición es una interacción ligada a lo socio afectivo. A priori, la familia es el lugar idóneo para el desarrollo del lenguaje gracias a las primeras interacciones niños-padres, los niños “aprenden a hablar” a través del juego, las actividades conjuntas, las tareas compartidas, la narración de historias o acontecimientos, entre otras. La contribución lingüística de los padres viene inserta en la interacción social y adapta al niño siempre y cuando se estimule al momento evolutivo y a las capacidades del niño (Moreno, García y Blázquez., 2010; Del Rio, 1987; Echeverría, 2006; Shum, 1988).

Asimismo, lo confirma Skinner (1981), cuando refiere que el aprendizaje de la conducta verbal se produce como el resultado de mecanismos de condicionamiento, es decir, el individuo se condiciona a las características de su entorno, desde la etapa inicial, imitará las conductas fonéticas para posteriormente complejizarlas a palabras que pueden ser reforzadas o sancionadas por otros o sancionadas. Entonces, podemos establecer que el lenguaje ocurre desde el momento en que nacemos e interactuamos con diferentes personas, como precondition fundamental. Entonces, de acuerdo a Arbe y Echeberria (1982), el lenguaje puede entenderse como un modo de conocimiento, una forma de manifestar los contenidos o significados culturales además de ser un importante medio de comunicación. Dicho de otro modo, el lenguaje se deduce como un sistema de signos, acciones o acontecimientos compartidos por los participantes de una interacción social. Por tanto, el lenguaje no puede ser considerado como una propiedad individual ya que fundamentalmente es consensual y se constituye en la interacción con otros en un espacio físico y social (Echeverría, 2006).

Según Del Rio, (1987) aun cuando existe una gran diversidad de publicaciones sobre el desarrollo del lenguaje infantil de corte empírico, son escasos los intentos de integrar todos estos datos en una teoría general y explicativa de cuáles son las condiciones socio-ambientales y afectivas necesarias y suficientes, para que el desarrollo del lenguaje se produzca de forma fluida en las edades previstas. Bijou (1989), expone que el proceso de adquisición del lenguaje se encuentra mediado por etapas de desarrollo flexibles que resaltan la importancia de los eventos que permiten la aparición de nuevos comportamientos más allá del indicador cronológico de los mismos, en consonancia con la evolución biológica del infante; las condiciones y el desarrollo necesario y suficiente, es producto de interacciones progresivas entre la conducta del infante y las secuencias de estímulos discriminativos y

contingentes que son producidos por los eventos ambientales que componen su medio funcional (Bijou, 1982). Según este mismo autor, el conocimiento de las variables contextuales, disposicionales y estimulantes permitirá la aproximación a la comprensión del desarrollo la adquisición, transferencia y generalización del lenguaje.

Es evidente que es indispensable mantener investigaciones que permitan visibilizar las condiciones o la estimulación contextual necesaria y suficiente para lograr la adquisición y desarrollo del lenguaje. Específicamente, esta investigación se fundamenta en las investigaciones llevadas a cabo por Rondón y Wong (2011) y Ascanio y Corredor (2014), las cuales buscaban mediante un diseño cuasi-experimental determinar las diferencias entre el tipo de presentación *concreta* y *abstracta* en la adquisición, transferencia y generalización del lenguaje, hallando resultados poco concluyentes sobre cuál tipo de referente es más efectivo. En este sentido, la presente investigación busca determinar cuál tipo de presentación del referente *abstracto* y *concreto* probabiliza en mayor medida los procesos de adquisición transferencia y generalización de los **adverbios temporales antes, primero, luego y ya** en niños preescolares regulares de edades comprendidas entre tres y cinco años, con la finalidad, de avanzar teóricamente en el modelo del comportamiento lingüístico y construir tecnologías que permitan facilitar la adquisición del lenguaje en los procesos educativos y de enseñanza de los niños.

Entonces, la presente investigación se desarrollará describiendo un apartado de marco referencial donde se expondrán todos los conceptos, en el marco de la teoría de interconductismo. Seguidamente, se desarrollarán el planteamiento y los objetivos que guiarán toda la investigación. Posteriormente, se planteará un diseño metodológico adaptado a la investigación y que permitirá dar respuesta al planteamiento realizado. Subsiguientemente, se expondrán los resultados hallados durante la aplicación de la intervención experimental. Desarrollado el apartado anterior, se expondrán las conclusiones y recomendaciones de la presente investigación.

I. MARCO REFERENCIAL

1.1. El comportamiento lingüístico desde el modelo kantoriano.

Gracias a los hallazgos del análisis experimental de la conducta, podemos determinar que el comportamiento de los individuos ocurre, se desarrolla y modifica en función de las condiciones ambientales específicas. Es decir, aunque la conducta es del organismo, está en función de las situaciones ambientales (Kantor, 1977). Entonces, un ambiente físico, cultural y social preexistente posibilita y determina al individuo psicológico, es decir, estas condiciones preexistentes constituyen, junto con los estímulos específicos, el entorno estimulante para el desarrollo del adulto y el niño, con el cual interactúa y paralelamente desarrolla el repertorio de conductas precisas para adaptarse al medio al cual estará expuesto (Bijou, 1989).

El comportamiento lingüístico forma parte de este desarrollo psicológico del individuo. De acuerdo a Kantor (1977), el lenguaje es un evento psicológico en tanto que es una interacción entre personas y objetos estimulantes que forman parte del contexto del individuo, es decir, el lenguaje es una interacción del individuo. Desde el enfoque interconductual, el lenguaje es considerado como una interacción del individuo con su entorno, constituida fundamentalmente de actos que facilitan el ajuste a eventos, objetos, actividades u otras personas; estos actos pueden ser comportamientos lingüísticos como expresiones verbales, gestos, escritura o conducta simbólica, como medio para lograr el fin comunicativo.

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

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

En síntesis, podemos concluir que el comportamiento lingüístico es fundamentalmente actos del individuo que le permiten ajustarse a su entorno, estos actos son funcionales, por tanto, facilitan la interacción del organismo en condiciones específicas de su entorno, en una relación objeto-estímulo, dando como resultante un segmento conductual que conforma un campo interconductual. El campo interconductual es la representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con otros organismos u objetos bajo condiciones definidas, denominadas factores del contexto, los cuales son elementos del campo que no están directamente configurados en la función estímulo-respuesta, pero influyen sobre ésta alterando la fuerza y característica de la función implicada en tal campo interactivo (Kantor & Smith, 1975). Entonces, los factores disposicionales son el contexto donde ocurren las funciones estímulo-respuesta. A continuación, en la figura 1, ilustra los elementos que constituyen el segmento interconductual propuesto por Kantor (1975) (tomado de Kantor & Smith, 1975).

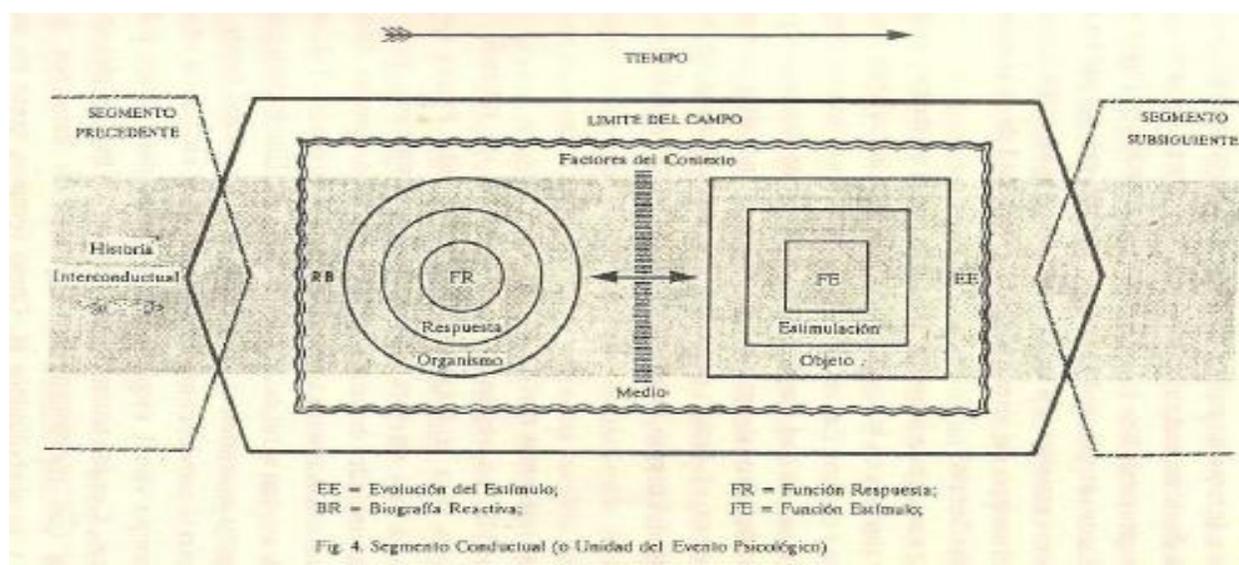


Figura 1. Segmento interconductual kantoriano (Kantor & Smith, 1975).

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

El objeto-estímulo es la acción específica de una parte de dicho objeto en términos físicos y la función estímulo se plantea como el rol que desempeña el objeto-estímulo en el evento psicológico, el

cual siempre se encuentra asociado con la función respuesta (Kantor, 1977). Por su parte, *la función estímulo y de respuesta*, se entiende como la adquisición de funciones del *objeto* en la forma de estímulo-respuesta, es decir, es la relación funcional del objeto estímulo de un organismo particular que hace contacto funcional en un determinado sistema de relaciones. El contacto funcional al que nos referimos, alude a una bi-estimulación recíproca presente en el contacto, más no hace referencia al contacto directo de naturaleza mecánica, sino que en la relación funcional, uno y otro se afectan recíprocamente (Kantor, 1977).

La respuesta es otro factor que se encuentra en el campo interconductual. Es perteneciente a cada especie y su evolución, por ende, puede ser analizada en términos tanto filogenéticos como ontogenéticos. Se refiere a las formas de actividad del organismo, específicas de la reactividad frente a los objetos y eventos de estímulo particulares refiriéndonos a sus propiedades físicas. Por otra parte, *la función-respuesta* se define como la interacción particular con una función estímulo, en donde se habla de función porque una respuesta puede estar relacionada de diferentes maneras, con diversos estímulos y factores del campo interconductual (Kantor, 1978; Ribes y López, 1985).

Según Kantor & Smith, (1975), los eventos naturales tienen lugar solo bajo ciertas condiciones. Precisamente, para que una interacción psicológica pueda ocurrir es esencial que el organismo sea capaz de entrar en contacto con el objeto-estímulo. El medio de contacto lo permite. *El medio de contacto*, se refiere a las condiciones o circunstancias que median la interacción de las funciones estímulo-respuesta. Cabe destacar, que este factor no es un transmisor, es más un conjunto de circunstancias físico-químicas, ecológicas, o normativas que posibilitan la relación particular implicada en una función estímulo respuesta. Puntualmente, el medio de contacto, determina exclusivamente las condiciones que hacen posible una interacción pero que no forman parte de ella (Ribes y López, 1985).

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

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

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

En suma, los factores o elementos involucrados en el campo interconductual se vinculan funcionalmente en tres grupos, la *función estímulo-respuesta*, *el medio de contacto* y *los factores disposicionales* (Lacasella, 1999). El medio de contacto se define como un posibilitador, es decir, el elemento que permite el contacto funcional y los factores situacionales y la historia interconductual del individuo, se definen como categorías disposicionales, que se entienden como probabilizadores que determinan tendencias que pueden facilitar o interferir una función estímulo-respuesta ya que incluyen todos los segmentos de interacción anteriores al que se está estudiando (Ribes y López, 1985). Por último, *la función estímulo-respuesta*, la cual se define como la función principal de la interacción bajo estudio.

1.2. Tipos de interacciones lingüísticas.

Sobre la base de lo expuesto, es válido establecer que el lenguaje es una interacción que puede variar según los actos del individuo. Según Kantor (1977), el evento lingüístico o comportamiento lingüístico está conformado por dos tipos de interacciones: referenciales y simbólicas. Así, las interacciones lingüísticas referenciales son analizadas como un proceso psicológico bi-estimulativo,

constituido por las conductas de un hablante en interacción con un oyente, y con un referente; es la interconexión de dos funciones estímulo-respuesta que operan simultáneamente. En la conducta referencial, se tiene una situación única, en la cual dos interconductas integradas ocurren a la vez.

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

La interacción lingüística biestimulativa se ilustra de la siguiente forma:

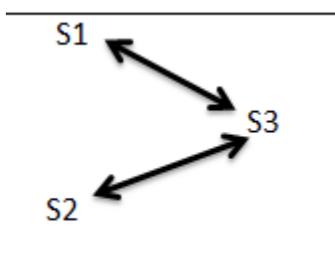


Figura 2. Interacciones lingüísticas referencial.

De acuerdo con la figura 2, el hablante S3 interactúa con dos estímulos, el oyente (1) y el referente sobre el cual habla (S2).

Las interacciones lingüísticas referenciales, pueden clasificarse en *narrativas* donde la conducta referencial del hablante está coordinada con la conducta referencial del oyente, y en *mediativas* donde la conducta referencial del hablante mediatiza o resulta en una interacción no referencial (Lacasella 1999).

Asimismo, también en las interacciones de tipo referencial, se consideran aquellas interacciones expresadas en la modalidad concreta, que describe elementos específicos de la realidad, como es el caso de observar el paso del tiempo por medio de una tarea específica que permita estar en contacto con los cambios que se van pronunciando a lo largo del transcurso del mismo, y aquellas interacciones que poseen referentes abstractos que reflejan la capacidad de los signos de representar una clase de elementos extralingüístico, como por ejemplo, la asignación de un orden a imágenes que describen una serie de sucesos, pero que no pueden ser directamente experimentados (Campos y Ortega, 2005).

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

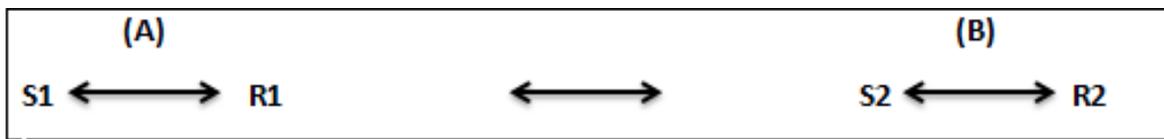


Figura 3. Interacciones lingüísticas simbólicas.

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

1.3. Etapas del desarrollo lingüístico.

Haciendo especial énfasis en la adquisición y desarrollo de conductas lingüísticas, sean referenciales o simbólicas, Bijou (1989) ha elaborado grupo de estadios flexibles del desarrollo del lenguaje, siendo este un intento de describir el fenómeno evolutivo. El término etapa, es utilizado para sistematizar las interacciones durante este desarrollo psicológico del niño, tienen carácter descriptivo más no explicativo.

Cuadro 1.

Etapas del desarrollo lingüístico del infante.

Etapas	Características
Etapa I: comunicación preverbal-vocal	Se extiende desde los nueve meses hasta los quince meses de edad aproximadamente. En esta etapa se desarrollan los movimientos aleatorios que abarcan el manejo del cuerpo, destrezas locomotoras y manuales, las cuales permitirán que el niño se involucre con actividades de juego. Aparece la primera forma de comunicación social, denominada gestual, la cual es seguida por repertorios receptivos, en donde el niño aprende a reaccionar ante requerimientos verbo-vocales simples y luego los repertorios expresivos. Se evidencian además, balbuceos aleatorios que van progresando desde sonidos universales del lenguaje hacia los patrones particulares de entonaciones e inflexiones semejantes a las de la comunidad inmediata a la que pertenecen (Bijou, 1989).
Etapa II: Interacciones verbo-vocales referenciales primitivas	El segundo periodo de desarrollo lingüístico se extiende a lo largo del segundo año de vida del infante. El niño comienza a utilizar expresiones idiosincráticas y aproximaciones burdas a los patrones de sonidos reales. El lenguaje a su vez, se caracteriza por ser holofrástico (expresiones con sentido, pero sintetizadas en una palabra, y es de carácter principalmente mediativo. Como consecuencia de las interacciones lingüísticas a las cuales se encuentra expuesto, el niño aprende a obedecer órdenes sencillas, a responder preguntas simples y a indicar cambios en el medio ambiente (Bijou, 1989). Aunque la preminencia continúa siendo de tipo biológico, las condiciones sociales van ejerciendo mayor control en el desarrollo del lenguaje (Bijou, 1989).
Etapa III Primera aproximaciones a las interacciones referenciales	La etapa inicia a partir de los treinta meses de edad. Las destrezas de lenguaje son descritas como primeras aproximaciones referenciales; éstas son más extensas y detalladas, incluyen algunos intercambios narrativos y pueden referirse a eventos del pasado y del futuro. El niño suele hablarse a sí mismo, lo que se denomina habla egocéntrica y va extendiendo sus interacciones referenciales tanto de tipo narrativo como mediativo (Bijou, 1989).
Etapa IV segunda aproximación a	En esta cuarta etapa, el niño alcanza la edad de cinco años aproximadamente y comienza la segunda

las interacciones referenciales y comienzo de la conducta simbólica	aproximación al lenguaje referencial. En este momento, el aparato fonador o vocal está suficientemente desarrollado para permitir que el niño logre los sonidos de la mayoría de las letras y el aumento de las destrezas lingüísticas dan la ocasión para que el niño tenga intercambios lingüísticos más frecuentes. Los niños comienzan a responder a símbolos y otras representaciones de objetos y eventos (manifestación de conducta simbólica) (Bijou, 1989).

1.4. Investigaciones en el área

Esta investigación se suscribe al área de estudio de la conducta lingüística desde el modelo kantoriano, considerando fielmente las premisas propuestas para explicar la interacción lingüística referencial y sus distintas modalidades de presentación. Por otra parte, al referirnos principalmente a la adquisición del lenguaje, este estudio se basa en las proposiciones que establece el modelo de Bijou (1989), sobre el desarrollo del lenguaje infantil sustentado sobre las bases de la psicología interconductual y los principios del análisis experimental de la conducta. En este apartado, se describirán estudios del área relacionados sobre el tema de investigaciones relevantes que estudian el lenguaje desde estos modelos del cual parte este estudio.

En relación con la influencia de las variables estímulo, Wolf (1958a, 1958b) estudió los efectos de las condiciones del contexto en la capacidad de habla de personas diagnosticadas con afasia. Se manipularon dos condiciones contextuales: 1) la presentación de 12 objetos pertenecientes a una categoría específica “alimentación” que se encontraban ordenados de forma predeterminada en una superficie; y 2) presentación de los mismos objetos expuestos en la primera condición, pero en un orden elaborado aleatoriamente. Ante estas condiciones los sujetos debían nombrar mediante la pregunta “¿Qué es esto?”, señalando el objeto y señalar, pidiendo al sujeto que apuntara el objeto que se le nombraba. En esta investigación, Wolf (1958a, 1958b) halló que la tarea era facilitada para los participantes en el caso cuando los objetos se encontraban en contextos usuales o contextos organizados, mientras que si se encontraban en contextos inusuales, las respuestas se veían afectadas disminuyendo la precisión.

Por otro lado, Ratner (1957), aclaró que el evento psicológico lingüístico referencial no solo estaba compuesto por la interacción entre el hablante, el oyente y el referente, sino que agregó una cuarta variable la cual denominó “acción concurrente”, cuya importancia está inmersa en los estudios sobre “*retroalimentación auditiva demorada*” (RAD) realizados en el tratamiento para la tartamudez; está incluye las interconductas que el hablante mantiene consigo mismo al tiempo que ocurre el habla; pueden mantener o competir con la interacción del hablante, dependiendo esto de la situación en donde se está dando la interacción.

En consecuencia, Ratner, Gawronski y Rice (1964), afirmaron que dichos estudios demostraban que la acción concurrente funge de mantenimiento en una situación de habla normal, por lo que realizaron una investigación en donde evaluaron los efectos que podía tener la RAD en el lenguaje de niños en distintas etapas etarias, para lo cual examinaron a 50 niños con edades comprendidas entre 6 y 13 años catalogados con capacidad lenta de aprendizaje o que tenían un bajo índice de asistencia a la escuela. Dichos niños fueron expuestos a distintas condiciones experimentales o variables independientes, las cuales fueron: adaptación a los aparatos, *retroalimentación auditiva sincronizada* (RAS) y RAD, mientras que las variables dependientes que midieron fueron la intensidad del habla, la duración silábica y número de errores articulatorios. Entre los resultados más importantes hallaron que ante la RAS, los sujetos, de la edad que fuera, mostraban la misma intensidad al hablar, cometiendo el mismo número de errores al articular. Por otro lado, bajo la condición de RAD, los niños, en su mayoría, aumentaron tanto la intensidad como la cantidad de errores articulatorios. De lo cual pudieron concluir que, 1) los niños y los adultos reaccionan de forma similar ante la RAD; 2) el oírse a sí mismo funciona para el mantenimiento de la acción concurrente; 3) posterior a los primeros ensayos con la RAD se perciben efectos diferenciales en las variables dependientes; y 4) en los niños de mayor edad se obtuvo que se producía un decremento en la velocidad al hablar como en la cantidad de errores articulatorios cometidos, lo cual indicaba que los participantes fueron afectados por la RAD en menor medida.

A raíz de estas investigaciones impresiona existir puntos de incisión entre lo que significa el desarrollo del lenguaje en las primeras etapas de la niñez y el desarrollo del lenguaje en la adultez, al igual que la consideración de las acciones concurrentes como variables relevantes sobre la interacción del hablante.

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

Entre los resultados más importantes destacan los siguientes: el número de las interacciones y la duración de las mismas aumentaron en presencia de oyentes adultos; con oyentes de la misma edad, las interacciones tendieron a ser vocales y gestuales, mientras que, con adultos oyentes, las interacciones fueron en su mayoría vocales. Por último, en ambos casos (niños hablantes a oyentes adultos o a niños de la misma edad), las interacciones resultaron narrativas independientemente del tipo de oyente presente. Lacasella (1996), confirmó como exitosa la replicación que llevó a cabo, ya que encontró la mayoría de las relaciones reportadas en el estudio original.

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

En virtud de ello, se trabajó con niños (cinco hembras y cuatro varones), con edades que oscilaban entre los tres y cuatro años, cursantes del nivel preescolar. Se dividió a los niños en dos grupos y bajo condiciones de laboratorio se manipularon dos modalidades específicas de contexto, la primera, consistía en la presentación de una serie de veinte objetos dispuestos en un orden predeterminado sobre una mesa, estando dichos objetos relacionados con categorías de utensilios de cocina, como: taza, salero, cuchillo, plato, etc. (contexto denominado estructurado debido a la presencia de relación directa entre los objetos estímulo). En la segunda condición se presentaban los mismos objetos en un orden aleatorio indeterminado, es decir, como afirman las autoras, se trataba de un contexto no estructurado. Aunada a dichas condiciones, se emplearon estrategias del análisis experimental de la conducta que incluían el modelamiento, reforzamiento positivo e instigación además de otras estrategias.

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

Entre los resultados obtenidos en esta investigación, se encontraron los siguientes: el grupo sometido a la condición de contexto estructurado, obtuvo la mayor cantidad de respuestas correctas en promedio, en el nombramiento y señalización acertada de los objetos; en comparación con el grupo 2 (contexto no estructurado); los sujetos del primer grupo aprendieron de forma más rápida a nombrar y señalar los objetos presentados. Por último, las autoras Martínez y Mucci (1997), concluyeron que la réplica de la investigación de Wolf resultó exitosa, ya que encontraron los resultados similares al autor mencionado.

En la investigación realizada por Lacasella, Cardozo y Becerra (2007), se plantearon determinar si la influencia de la presencia de una relación ajustada entre los objetos estímulo (contexto estructurado) o convencional y la influencia de la ausencia de tal relación (contexto no estructurado) o no convencional sobre las conductas de nombrar y señalar en niños preescolares, trabajaron con 8 niños de 5 a 7 años, con hipoacusia neurosensorial profunda bilateral, siendo seis de sexo masculino y dos de sexo femenino. Se evaluó el efecto modulador de la disposición de los estímulos en el contexto sobre la adquisición de la conducta verbo-vocal. El entrenamiento consistió en instaurar las conductas de señalar y nombrar objetos. Como resultados, obtuvieron que, el grupo 1 tuvo un mejor desempeño y mejores resultados que el grupo 2. El grupo 1 empleó menor número de sesiones, obtuvo puntajes destacados en la conducta nombrar y señalar, ya que tuvieron menores latencias y valores más bajos en las últimas sesiones, entonces, se puede establecer que los resultados, en este caso, la variable de contexto convencional moduló de manera positiva el aprendizaje de la conducta verbo-vocal en niños con déficits auditivo. El grupo 1 que estuvo expuesto a una disposición convencional de los objetos obtuvo mayor ganancia en el aprendizaje de señalar y nombrar. Concluyendo que los resultados obtenidos en esta réplica sistemática son consistentes con la investigación original, lo cual confirma que la disposición convencional de los objetos en el contexto, modula positivamente el aprendizaje de la conducta verbo-vocal.

1.5 Generalización y transferencia

De acuerdo a Sidman (1973), la generalización de respuesta se define como el proceso por el que distintas respuestas, en algunos aspectos similares, son generadas ante el estímulo que ha sido previamente asociado con el reforzador. Por su parte, de acuerdo a Kalish, (1976, c.p. Lacasella, 2006), define la generalización de estímulo como la respuesta que ocurre a partir del condicionamiento de un estímulo que es provocada también por otros estímulos en la misma dimensión. En este sentido, se obtiene un gradiente de respuestas, en donde la amplitud o frecuencia decreciente conforma exista la diferencia psicológica o física, entre el estímulo originalmente condicionado y los otros estímulos.

Otros autores como Kazdin, (1978, c.p. Lacasella, 2006), señala que la generalización de estímulos tiene que ver con la transferencia de una respuesta a otras situaciones diferentes de aquellas en donde se efectúa el condicionamiento o entrenamiento previo.

Mientras que Stokes y Baer, (1977, c.p. Lacasella, 2006), definen la noción de generalización desarrollada por ellos con una naturaleza netamente procedimental o “pragmática”. En este sentido, la generalización es considerada como la ocurrencia de una conducta relevante en condiciones distintas, estas condiciones distintas no han sido entrenadas previamente, pueden ser a través de sujetos, personas, conductas y/o tiempo, sin que estos eventos se hayan presentado en las condiciones de entrenamiento.

Por último, Johnston, (1979, c.p. Lacasella, 2006), afirma que la generalización de estímulos es considerada como la respuestas que son reforzadas ante la presencia exclusiva de un estímulo, ellas pueden ocurrir, con menor frecuencia, ante otros estímulos similares pero diferentes.

Es importante esta aclaratoria porque en diferentes investigaciones de carácter clínico o educativo se hace referencia de forma imprecisa del termino de generalización soslayado al proceso de transferencia.

Entonces, existe el proceso de generalización, el cual es referido a estímulos, en este sentido, corresponde a las definiciones de Johnston (1979), mientras que el otro gradiente de definiciones bajo el rotulo de generalización de respuesta, es en realidad, el proceso de transferencia de respuesta, la cual es definida por Kazdin (1978) y Stokes y Baer (1977).

En otras palabras, todo lo referente a generalización corresponde a lo descrito por Sidman, (1973 c.p. Lacasella, 2006), el cual define la generalización como la inducción de la respuesta, refiriéndose, al

proceso en que las respuestas diferentes pero similares son producidas exclusivamente por un estímulo que fue asociado con un reforzador. De manera que, la generalización de respuesta es mejor conocida como transferencia de aprendizaje, donde se estudia en términos de la ejecución previa o del aprendizaje, sobre una ejecución subsecuente, es decir, se compara la ocurrencia de una conducta relevante en condiciones distintas, condiciones diferentes que no han sido entrenadas previamente Ellis (1976, c.p. Lacasella, 2006).

En virtud de lo expuesto, en la presente investigación, se evaluará el proceso de generalización por estímulo, donde la respuesta del participante será reforzada ante la presencia exclusiva de un estímulo el cual será referente concreto o abstracto, entonces, esta respuesta puede ocurrir con menor frecuencia, ante otros estímulos similares pero diferentes, tal como responder preguntas y contar una historia. De manera que, el proceso de generalización al que se afianza esta investigación está definido en las propuestas conceptuales de Kalish (1976) y Johnston (1979).

Por otra parte, el proceso de transferencia, se refiere al efecto de las respuestas generadas previamente sobre una ejecución o lo que es lo mismo, el nivel en el que una respuesta puede ser repetida en una situación nueva o distinta a la inicial. Tal como plantean Stokes y Baer, (1977, c.p. Lacasella, 2006), la transferencia se refiere al grado en el que una conducta será repetida en una situación nueva por lo que es entendida en términos del efecto de la ejecución previa o del aprendizaje, sobre una ejecución subsecuente, tal como se mencionó previamente, la generalización es, las respuestas que fueron reforzada ante la presencia exclusiva de un estímulo, que puede ocurrir ante otros estímulos similares pero diferentes en menor cantidad de respuestas, mientras que la transferencia es el efecto de la ejecución aprendida, sobre una ejecución subsecuente.

Entonces, la transferencia para ser más precisos posee elementos asociados, a saber: instrucciones dadas en una situación de aprendizaje, la retroalimentación, el tiempo entre el entrenamiento y la evaluación posterior, la variedad de tareas usadas durante el entrenamiento, la similitud entre las tareas (Lacasella, 2006). En esta investigación, al igual que el proceso de generalización, se evaluará la transferencia de aprendizaje al observar la conducta lingüística de expresión del uso de adverbios temporales adecuadamente, en una actividad en la cual no ha sido entrenado el participante, en este caso las actividades entrenadas son, concreto y abstracto. Sin embargo, si el niño logra expresar los adverbios temporales en una tarea de naturaleza distinta, se observará el

proceso de transferencia, es decir, que en el caso de los niños que recibieron el entrenamiento en una tarea abstracta deberán expresar los adverbios temporales en una tarea concreta y viceversa.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudios relacionados con el desarrollo del lenguaje han logrado recoger datos sobre los procesos de adquisición en el infante. Inicialmente, estos estudios han buscado describir la gramática infantil hasta poder pretender analizar las emisiones verbales en función de su uso social, así como los conceptos de contexto, imitación, repetición, interacción lingüística, el lenguaje del adulto y procesos de aprendizaje asociados al lenguaje infantil los cuales poco a poco se han integrado en los estudios de esta área (Del Río, 1987).

Actualmente, los estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil tienden a evitar únicamente la descripción de los datos, aspiran explicar la adquisición del lenguaje a través de las interacciones lingüísticas (Wells, 1981 c.p Del Río, 1987). En este sentido, Shum (1988), plantea que las interacciones lingüísticas posibilitan el paso a otros conocimientos y experiencias de la realidad, logrando que el niño comience con el paso del tiempo a hacer uso del lenguaje lingüístico como instrumento fundamental de la comunicación. Asimismo, con el inicio de las interacciones lingüísticas, de forma gradual se adquieren diferentes repertorios lingüísticos. En virtud de ello, Llindis y Messina (1998), se interesaron en evaluar la influencia de una variable estímulo asociada a un referente en la adquisición y transferencia de expresiones temporales en niños preescolares.

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

unidades de medida cónsonas con el porcentaje de respuestas correctas y el número de expresiones temporales utilizadas (Llindis y Messina, 1998).

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

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

En este orden de ideas y con la finalidad de subsanar las faltas metodológicas-prácticas de estudios como el de Llindis y Messina (1998), Iglesias y La Chica (2002), se plantearon evaluar los efectos de un programa de entrenamiento dirigido a instaurar y lograr la transferencia de conectores

lingüísticos temporales en niños preescolares. En esta investigación, la muestra estuvo conformada por seis sujetos entre 3 y 5 años de edad. En principio, se les entrenó en el uso adecuado de los conectores temporales, mediante el empleo de dos modalidades de presentación de la tarea (concreta-abstracta), permitiendo definir más específicamente la variable contextual, principal problema evidenciado en la tesis de Llandis y Messina (1998). La primera modalidad de presentación (referente concreto) consistió en una maqueta compuesta por cinco planetas de distintos colores, colocados en forma de media luna, en donde con la manipulación manual de una nave debía recogerse un muñeco del color de cada planeta, mientras que la segunda tarea (referente abstracto), que mostraban dos juegos de tarjetas con el cual debía formarse una historia luego de ver imágenes de la evolución progresiva del tiempo (una niña inflando un globo y un niño pintando una pared).

Para la enseñanza de las tareas antes mencionadas, se emplearon técnicas conductuales como el moldeamiento, el reforzamiento positivo, la corrección, clave verbal y clave visual, conjuntamente con dos variables de estímulo: información relevante y discurso simultáneo. Se midió la transferencia del aprendizaje mediante el uso de una tarea de naturaleza distinta pero que poseía las modalidades consideradas. Las medidas de las variables se obtuvieron mediante tres formas de respuestas: contar una historia, ordenamiento de tarjetas y responder preguntas, en donde se esperaba el uso adecuado de conectores lingüísticos temporales (antes/después; primero/ultimo).

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

En conclusión, se indica que los resultados obtenidos no son estadísticamente significativos, como para establecer una marcada diferencia entre ambas modalidades de enseñanza de conectores temporales como conducta verbal, aunque el referente concreto facilitó en mayor medida la adquisición de la conducta lingüística en comparación al abstracto, por lo tanto, los autores Iglesias y La Chica

(2002), recomendaron ahondar más profundamente sobre la influencia de las variables contextuales que fueron utilizadas como referentes concretos y abstractos sobre la adquisición del comportamiento lingüístico en infantes, determinando la diferenciación entre ambas modalidades de presentación, así como también ampliar el abordaje y aplicación de procedimientos conductuales que garanticen la generación de transferencia en el comportamiento lingüístico.

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

Este estudio contó con la participación de 16 niños con edades comprendidas entre los 3 y 5 años, que se encontraban en etapa preescolar y se generaron tres grupos, dos experimentales y uno control. El primer grupo experimental fue expuesto a las verbalizaciones coherentes con información relevante acerca del referente (presentado mediante el computador). Al segundo grupo experimental, se le contó una narración acerca del referente (también presentada a través del computador). En ambas condiciones se empleó un procedimiento de enseñanza que revestía la aplicación de técnicas tales como modelado, instrucciones programáticas, instigaciones, reforzamiento positivo y sobrecorrección. Finalmente, al grupo control, se le presentó un juego en computadora no relacionado de manera alguna con la utilización de conectores temporales (Rondón y Wong, 2011).

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

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

Asimismo, se evidenció ganancia respecto al uso de conectores temporales en las tres actividades en el primer grupo experimental; sin embargo, en el segundo experimental, solo se observaron en la modalidad de contar una historia, lo que confirma que cada forma de variable es efectiva para entrenar cierta modalidad de respuesta. Igualmente se manifestó, que el primer grupo experimental logró transferir el aprendizaje adquirido de la modalidad de ordenar a la modalidad de responder preguntas, mientras que el segundo grupo experimental transfirió en mayor medida a la modalidad de contar una historia.

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

En tal sentido, con el objetivo de enmendar las lagunas metodológicas resultantes en la investigación de Rondón y Wong (2011), Ascanio y Corredor (2014), se plantearon evaluar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto en la facilitación de la adquisición, transferencia y generalización del uso adecuado de conectores temporales (antes/después, primero y último) en niños preescolares.

Para este estudio participaron 17 niños entre 3 y 6 años de edad agrupados de acuerdo a las variables de sexo, edad y nivel académico. Seguidamente, se contó con una fase preliminar en la cual se evaluaron las precurrentes de los participantes de manera individual con la finalidad de dividirlos en grupos experimentales y un grupo control. Posteriormente, se entrenan a los participantes introduciendo las variables estímulo, modalidad de presentación del referente concreto-abstracto asociada con la variable contextual discurso simultáneo. La modalidad concreto-abstracto para el grupo experimental 1 y la modalidad abstracto-concreto para el grupo experimental 2. En ambos grupos se entrenaron a los niños en ordenación temporal y lineal de los eventos presentados en el computador (tarjetas y planetas) a la vez el experimentador, narraba el orden correcto con el uso de los conectores temporales, además en ambos grupos experimentales se emplearon técnicas conductuales, tales como: modelado, reforzamiento, en contraste, al grupo control no se le introdujo ninguna variable estímulo o entrenamiento sino se expuso a los participantes al computador por un tiempo determinado.

Los resultados obtenidos por las autoras, resaltan que el grupo experimental 1 cuya modalidad de presentación fue concreto-abstracto, demostró una diferencia en la medida final respecto a la medida inicial en relación con el uso de conectores temporales en las tres unidades de medida, correspondientes a ordenamiento de respuesta, responder preguntas y contar una historia. Por su parte, el grupo experimental 2, donde la modalidad de presentación era abstracto-concreto se observó, una diferencia en el uso de conectores temporales en las tres unidades de medida mencionadas. Adicionalmente, el grupo experimental de presentación concreto-abstracto obtuvo mayor cantidad de respuestas correctas a diferencia de los demás grupos que conformaron el experimento.

Las autoras Ascanio y Corredor (2014), concluyeron que para el grupo concreto-abstracto y el grupo abstracto-concreto, la variable contextual “discurso simultáneo” fue efectiva junto a las técnicas conductuales mencionadas para la adquisición de los conectores temporales, sin embargo, se observó el

uso de tres cuartas partes de los conectores hasta la segunda modalidad de medida (responder preguntas), en la tercera modalidad (contar una historia) el uso de conectores temporales fue inferior. En contraste, en el grupo abstracto-concreto sucede de manera inversa, en la segunda modalidad de medida (responder preguntas) no cumplieron con el criterio de adquisición del repertorio lingüístico, en contraste, en la tercera modalidad de medida (contar una historia) las proporciones promedio se acercaban al criterio preestablecido dando lugar a la posible adquisición de los conectores temporales en el repertorio lingüístico.

Aunado a lo anterior, las autoras ratifican que la modalidad de presentación concreta facilita en mayor medida la adquisición del comportamiento lingüístico de conectores temporales, tal como lo reportaron los hallazgos del estudio realizado por Iglesias y La Chica (2002), en el cual encontraron que había mayor facilitación en la adquisición del comportamiento lingüístico cuando la modalidad del referente presentado, es concreto. Del mismo modo, en el grupo que estuvo expuesto bajo la modalidad de referente mencionada, se observó mayor transferencia de aprendizaje a una tarea no entrenada previamente, así como se obtuvo información sobre la predominancia del efecto de la modalidad de presentación en la cual, el grupo de presentación del referente concreto aparentemente proporciona una consolidación mayor del uso de los conectores temporales, sin embargo, estos datos no son concluyentes ya que las autoras tuvieron dificultades con el entrenamiento del grupo cuya modalidad de presentación del referente era abstracto. Se recomienda ahondar en la clasificación y definición de los conectores temporales, especificando la correspondencia de los referentes de tiempo y los referentes de espacio.

A partir de las limitantes metodológicas encontradas en la investigación de Ascanio y Corredor (2014), la presente investigación se fundamenta principalmente en establecer cuál modalidad de presentación del referente (concreto/abstracto) o (abstracto/concreto) probabiliza en mayor medida la adquisición, transferencia y generalización de los adverbios temporales en niños preescolares, tomando en cuenta la naturaleza de los adverbios temporales en relación con las tareas. Dicho de otro modo, se pretende concretar finalmente cuál de las dos presentaciones del referente facilita en mayor medida la adquisición, transferencia y generalización adecuada de este repertorio lingüístico.

Cabe destacar, que el estudio del desarrollo del lenguaje infantil es significativo para el campo de la investigación de procesos básicos relacionados con el comportamiento lingüístico llevados a cabo en

el Centro de Desarrollo Infantil del Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, este estudio suministra mayor cantidad de soporte teórico que permite caracterizar y especificar a través de una metodología cuasi-experimental, el efecto de las claves referenciales sobre el comportamiento lingüístico, determinando si facilita o interfiere la adquisición de este repertorio, las cuales son importantes para el desarrollo de la narrativa del niño, específicamente, la referencia temporal.

La pretensión de la presente investigación, versa sobre establecer la predominancia en la consecuencia resultante del tipo de presentación concreto o abstracto sobre el comportamiento lingüístico, de manera de corroborar, refutar o complementar lo planteado por Bijou (1989), en cuanto a que es sólo a partir de los cinco o seis años donde el niño empieza a manifestar la segunda etapa de las conductas referenciales, por lo que las actividades de tipo concreto facilitan en mejor medida la adquisición del repertorio lingüístico, en contraste, según los hallazgos de la investigación de Rondón y Wong (2011), que plantean que son las claves referenciales de índole abstracta las que facilitan en buena medida que se adquiera, el uso adecuado de conectores temporales. Al no ser concluyente cuál modalidad de presentación es predominante, es importante hallar resultados que contrasten para avanzar en la investigación del desarrollo del lenguaje y generar una tecnología que se adecúe a las necesidades sociales de la población infantil para mejorar los procesos de adquisición del repertorio lingüístico.

2.1. Objetivo General.

Determinar cuál modalidad de presentación del referente (concreto/abstracto) o (abstracto/concreto) probabilizan en mayor medida los procesos de adquisición, transferencia y generalización del uso de adverbios temporales en niños preescolares.

2.1.1 Objetivos Específicos.

1. Especificar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del uso de adverbios temporales en niños preescolares.
2. Especificar el efecto de la modalidad de presentación del referente abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del uso de adverbios temporales en niños preescolares

3. Comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la transferencia del aprendizaje del uso de adverbios temporales de una tarea entrenada a otra que no ha sido entrenada.

4. Comparar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto y el empleo de técnicas conductuales, en la transferencia del aprendizaje del uso de adverbios temporales de una tarea entrenada a otra que no ha sido entrenada.

5. Evaluar la generalización del entrenamiento abstracto y concreto en las medidas de respuesta, ordenar tarjetas, responder preguntas y contar una historia.

6. Contrastar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto con la modalidad de presentación abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición del uso de adverbios temporales en niños preescolares.

III. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se presenta todo lo referente al tipo de investigación, diseño, participantes, materiales y procedimiento a seguir en este estudio. Asimismo, se especificarán las variables empleadas y sus formas de medida, con los controles necesarios para determinar el logro de los objetivos de esta investigación.

3.1. Tipo de Investigación.

La presente investigación es de tipo experimental de campo con alcance explicativo. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), el experimento de campo se realiza en una situación real, donde son manipuladas una o más variables independientes por parte del experimentador bajo condiciones cuidadosamente controladas como la situación lo permita. En este sentido, el estudio se llevará a cabo en una situación natural donde se encuentran ubicados los infantes de preescolar, pretendiendo controlar en mayor medida las variables independientes y medir la dependiente, condicionando el ambiente de tal forma de reducir el impacto de las variables extrañas.

Igualmente, Kerlinger y Lee (2002), plantean que el experimento de campo se ajusta de forma meritoria a los problemas sociales y educativos, implicando una fortaleza y a la vez una debilidad. En este sentido, la primera hace referencia a que el experimento de campo es poderoso debido a que es posible tener mayor confianza en que las relaciones conceptuales que ocurren como en realidad son. De manera que, en los experimentos de campo mientras más real la situación mayor será la influencia de las variables manipuladas. Por ejemplo, la ventaja de llevar investigaciones en ambientes educativos, consiste en que los participantes no suelen percibirlos necesariamente como algo especial y separado del ambiente académico. El realismo contribuye a incrementar la fortaleza de las variables como también contribuye a la validez externa, por lo que la situación real, posibilita que las generalizaciones a otras situaciones resulten más válidas. Mientras que la segunda, se refiere a la manipulación de variables y su contaminación con las variables ambientales no controladas. Por último, los experimentos de campo son apropiados para estudiar influencias, procesos, cambios sociales y psicológicos complejos, en situaciones similares a la vida real.

Así mismo, el experimento de campo nos permite comparar métodos, buscando con frecuencia cuál de dos o tres métodos es el mejor para lograr cierto propósito. En efecto, en esta investigación, se plantea determinar cuál de las dos modalidades de presentación del referente abstracto/concreto y concreto/abstracto probabiliza en mayor medida en la adquisición, transferencia y generalización de los adverbios temporales referentes a tiempo y espacio en niños preescolares, considerando dos grupos experimentales con un grupo control en las mismas condiciones con la finalidad de controlar en mayor medida la influencia de variables extrañas.

Además, esta investigación tiene un alcance explicativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), contempla más que la descripción de fenómenos, en el sentido que se centra en el establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, se concentra en explicar por qué ocurren los fenómenos y en qué condiciones se manifiesta, así como por qué se relacionan dos o más variables.

En consecuencia, esta investigación aspira explicar e incrementar los fundamentos teóricos y prácticos en relación con las causas directas de la adquisición de adverbios temporales en niños de edad preescolar, mediante la comparación del efecto del tipo de modalidad de presentación del referente, procurando determinar el más eficaz para el aprendizaje del repertorio lingüístico relativo a los adverbios temporales en infantes, cuyas edades oscilan entre tres y cinco años.

3.2. Diseño de Investigación.

El diseño de investigación es el plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De acuerdo con esto, se debe emplear una estrategia que responda y concuerde con el tipo de investigación experimental de campo concebido en esta investigación, siendo el diseño cuasi-experimental el más adecuado. De acuerdo a McGuigan (1996), el diseño cuasi-experimental es aquel donde los participantes no son asignados aleatoriamente, por azar o emparejamiento a las diferentes condiciones presentadas en el estudio; en este sentido, según lo referido por Cozby (2005), en los diseños cuasi experimentales se mantiene la necesidad de evaluar el efecto de las variables independientes sobre las dependientes. Este diseño permite aplicar una prueba antes de introducir la manipulación experimental asegurando de cierta manera que los grupos sean equivalentes al inicio del experimento; también, permite evaluar luego de la intervención experimental, con la

finalidad de apreciar los efectos de la manipulación de la variable independiente. Además, posee diferentes bondades, a saber son: 1) De acuerdo a Cozby (2005), el pretest permite medir la magnitud de cambio en cada individuo. De acuerdo a esto, el experimento procura reducir la influencia de variables no controladas garantizando en mayor medida, que los cambios ocurridos sean por el efecto del tipo de modalidad de presentación del referente, para lograr obtener diferencias importantes que se puedan atribuir a la manipulación de variables, 2) la equivalencia o constancia de cada grupo, seleccionando a los participantes para que cuenten con las características, precurrentes necesarias y suficientes que le permitan ejecutar adecuadamente las actividades propuestas en este estudio. Y 3) Señala McGuigan (1996), el investigador que tome en consideración este diseño, se encuentra en una posición que le facilita evaluar de manera sistemática programas y políticas para desarrollar gradualmente prácticas objetivas que sean benéficas para la sociedad donde se realiza la investigación.

Entonces, tomando en cuenta lo expuesto, sobre la base de los objetivos, se pretende garantizar que cada grupo tenga las mismas características académicas, cronológicas y madurativas; también, se debe asegurar que cada niño sometido a los grupos experimentales propuestos, posean determinadas conductas precurrentes que le permitan llevar a cabo, en buena medida, la serie de tareas a las cuales serán expuestos. Por ende, los niños deben, entre otros comportamientos, discriminar formas y colores, seguir instrucciones de uno o más comandos en la utilización de computador y maniobra del mouse. Así mismo, los niños que participarán en la investigación provienen de un colegio en específico y no abarcarán una muestra representativa de la población venezolana.

La diagramación de este diseño se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro 2.

Diagrama de diseño Cuasi-experimental de dos grupos relacionados con pretest, posttest y grupo control.

G1	O ₁	X ₁	O ₂
G2	O ₃	X ₂	O ₄
G3	O ₁	—	O ₂

G= Grupo

O= Aplicación de Prueba (Pretest) y (Posttest).

X 1= Tratamiento experimental del referente abstracto

X 2= Tratamiento experimental del referente concreto

___ = Ausencia de la variable estímulo (nivel “cero” en la variable independiente) se trata del grupo control.

3.3. Participantes:

3.3.1 Participantes de la fase preliminar (evaluación de precurrentes): 30 niños, entre 3 y 6 años de edad, cursantes del preescolar del colegio “Unidad Educativa Básica Casa Grande”

3.3.2. Participantes de la fase experimental: 15 niños con edades comprendidas entre los 3 y 6 años, de ambos sexos, pertenecientes al área Metropolitana de Caracas-Venezuela, cursantes de etapa preescolar del colegio “Unidad Educativa Básica Casa Grande”, sin ninguna afección psicológica u otra dificultad que le impidiese realizar la actividad.

3.4. Materiales.

3.4.1. Fase Preliminar: evaluación de precurrentes: Se compraron juguetes y artículos necesarios para la evaluación de precurrentes, se elaboró el formato de evaluación y registro para llevar a cabo la misma, con hojas de respuesta construidas *ad hoc* para el caso.

Además, se utilizaron los siguientes equipos materiales:

- Escritorio
- Computador (CPU, monitor, teclado, ratón, cornetas y regulador de energía)
- Mesa
- Sillas
- Plastilina
- Juguetes de Piñatería de diversos colores
- Tarjetones de 3, 4 y 5 objetos
- Tarjetas de distintos tamaños, colores y cantidad de objetos
- Hojas de registro
- Lápices
- Reforzadores (Calcomanías, sellos, caramelos, entre otros.).

3.4.2. Fase experimental: se usaron los siguientes materiales, recursos e instrumentos de evaluación que fueron empleados para llevar a cabo la fase de pretest, intervención y entrenamiento.

- Escritorio
- Computadora (CPU, monitor, teclado, ratón, cornetas y regulador de energía).
- Programas con secuencia para el pretest y el postest
- Programa con secuencias para el entrenamiento
- Mesa
- Sillas
- Grabadora de voz
- Hojas de registro
- Lápices
- Instructivos para el experimentador y el observador
- Reforzadores (calcomanías, sellos y caramelos).

3.5. Sistema de Variables.

3.5.1. Variable estímulo

Presentación del referente asociado con el discurso simultáneo conjuntamente con el uso de técnicas conductuales

- De acuerdo a Valdés (1991), el referente se concibe como la acción de señalar un objeto físico, persona o hecho, el fin último o sentido con que se hace uso de las palabras, es decir, es el significado de un concepto o idea asociado a un signo. El referente puede ser abstracto, cuando el objeto está representado en cuerpos extralingüísticos o designados. Por su parte, el referente concreto, se concibe como elementos ceñidos a la realidad, a los que se le hace alusión en expresiones concretas (Kantor, 1977).

La presentación del discurso simultáneo consiste en la expresión lingüística concurrente que interactúa con el participante mientras que paralelamente se presenta el referente concreto o abstracto usando adverbios temporales (Rondón y Wong, 2011). En este caso, a partir de las recomendaciones de Ascanio y Corredor (2014), se emplearon adverbios temporales, los cuales expresan circunstancia exclusivamente temporales, en virtud de ello, se emplearon los adverbios antes, después, luego y ya, entonces, para que el

discurso simultáneo facilite los procesos básicos de aprendizaje, no basta con la sola expresión del adverbio sino que se le indica al participante la relación temporal existente asociada con la presentación del referente

➤ Modalidades

Tomando en cuenta los objetivos planteados, se emplearon en esta investigación ambos tipos de referente, concreto/abstracto y abstracto/concreto como variable estímulo, comparando cuál modo de presentación del referente concreto o abstracto probabilizan en mayor medida la adquisición, transferencia y generalización de los adverbios temporales, acompañado del discurso simultáneo para ambas presentaciones.

- **Grupo experimental 1. Modalidad de presentación del referente abstracto, asociado al discurso simultáneo:** En esta modalidad, se presentó una actividad concreta, acompañada del discurso simultáneo de los adverbios temporales. Para lograr esto, se hizo uso del computador, con la finalidad de mostrar cuatro planetas de distintos colores que, con la ayuda del mouse, el participante debía ubicar un muñeco del color del planeta al que pertenece. Por otra parte, sobre la base del diseño, tanto en el pretest como en el postest se evaluó este grupo con una tarea del tipo abstracto, mientras que el entrenamiento fue con el tipo de referente concreto.

- **Grupo experimental 2. Modalidad de presentación del referente concreto, asociado al discurso simultáneo:** En este grupo experimental, se presentó una actividad constituida por el referente abstracto conjuntamente con el discurso simultáneo de los adverbios temporales. Para exponer este referente, se hizo uso de un computador que exponga cuatro imágenes donde se observará el nacimiento de un pollito, cuyo orden de nacimiento debe ser organizado por el participante con el mouse. En relación a este grupo, en el pretest y postest se evaluó con una tarea de tipo concreto, mientras que el entrenamiento se llevó a cabo con la exposición del referente abstracto.

- **Grupo control. Ausencia de presentación de referente concreto/abstracto asociado al discurso simultáneo:** en esta condición, no se presentó algún tipo de referente concreto o abstracto acompañado del discurso simultáneo. Por tanto, este grupo se evaluó con una medida inicial del referente concreto/abstracto (pretest). Seguidamente, los participantes fueron expuestos a una actividad relacionada con un juego de computadora que no poseía contenido sobre los referentes y el uso de adverbios temporales. Finalmente, se evaluó mediante una medida posttest del tipo de referente concreto/abstracto.

Para probabilizar en mayor medida el proceso de adquisición, transferencia y generalización de adverbios temporales, se emplearon estrategias del análisis experimental de la conducta, siendo las siguientes estrategias:

- ✓ **Moldeamiento:** se refiere al reforzamiento de aproximaciones progresivas a una respuesta terminal, dividida en pequeños pasos cada vez más semejantes a la conducta final (Domjan, 2010; Riviére y Martos 2001).
- ✓ **Reforzamiento positivo:** según Martín y Pear (1999), el refuerzo positivo, es el estímulo que aparece como consecuencia de una respuesta que resulta en una mayor probabilidad de que la respuesta ocurra en el futuro.
- ✓ **Instigación:** la cual puede ser tres tipos:
 - **Verbal:** es la indicación verbal de una sugerencia, la cual representa una ayuda para el participante, en la conducta que se espera (Royd y Bluma, 1977).
 - **Gesticular** según Martín y Pear (1999), son los movimientos ejecutados por el experimentador, para así ayudarlo en la ejecución de la tarea (sin tocar al participante).
 - **Física:** en este caso, el investigador tiene contacto físico con el sujeto (tocándolo) para sí ayudarlo o guiarlo en la ejecución de la actividad (Martín y Pear, 1999).

3.5.2 Variable de respuesta:

3.5.2.1. Definición conceptual de adverbios temporales: son palabras, por regla general invariables, que expresan circunstancias temporales, referidas al verbo, al nombre, al adjetivo, a otro adverbio o a la oración entera (Castell, 2008).

En este caso, el experimentador fungió como el hablante en la interacción, presentándole mediante el discurso simultáneo los adverbios temporales (antes, después, luego y ya) al oyente (participante), durante la presentación del referente abstracto y concreto.

3.5.2.2. Definición de medida: la variable de medida de la respuesta se concretó mediante la proporción de las respuestas correctas.

- **Valores:** en esta investigación se hizo uso de tres medidas de respuestas, a saber:
 - **Ordenamiento:** esta medida se dividió en dos actividades. Para el grupo experimental uno, fue una actividad relacionada con el ordenamiento de planetas, donde el participante hizo clic en cada planeta para movilizar a través de una nave espacial, un habitante del mismo color del planeta, hasta que finalmente estuviesen todos los habitantes ordenados en la nave. Para el grupo dos, la tarea consistía en movilizar tarjetas desordenadas con la finalidad de ordenarlas lineal y cronológicamente en los espacios correspondientes para ello.

Para considerar correcta una respuesta, el participante de forma independiente debía ordenar las secuencias como era esperado. Dicho orden, es prerequisite para continuar con la siguiente modalidad de presentación (Rondón y Wong, 2011).

- **Responder preguntas:** medida de respuesta que se llevó a cabo por medio de expresiones lingüísticas de los participantes, ante las preguntas que realizaba el experimentador en relación con la actividad, en ambas modalidades de presentación concreto y abstracto.

En esta modalidad, la respuesta correcta dependía de que el participante hiciera uso de por lo menos tres de los cuatro adverbios temporales (antes, después, luego y ya)

de manera pertinente, es decir, haciendo referencia a la secuencia de dibujos que se le presentó (Rondón y Wong, 2011).

- **Contar una historia:** esta forma de medida se expresa mediante la narración lingüística del participante en relación con un evento pasado, haciendo uso de los conectores temporales. Respecto a esta medida, se consideró una respuesta correcta cuando el participante narraba una historia que aludía a la tarea que se le presentaba, de forma adecuada y empleando tres conectores temporales lingüísticos de forma pertinente (Rondón y Wong, 2011).

3.5.3. Variables Controladas:

Como se mencionó anteriormente, en el diagrama de *Cuasi-experimental de dos grupos relacionados con pretest, postest y grupo control* se garantiza en parte la validez interna; según Kazdin (2001), este tipo de validez se refiere al grado por el cual un experimento descarta las explicaciones alternativas de los resultados. Se presenta en el cuadro 3 un resumen de las variables controladas.

Cuadro 3.

Variables extrañas controladas en el experimento.

Variables Controladas	Descripción	Técnica de Control
Experimentadores	El experimento fue llevado a cabo por una persona, quien indicó instrucciones similares, historias. Asimismo, aplicó las mismas técnicas conductuales y se hicieron preguntas idénticas.	De acuerdo a Fishner (1992), el ambiente es el conjunto formado por todos aquellos elementos del entorno que pueden ejercer influencia sobre el individuo. Por tanto, para mantener las condiciones experimentales deseadas se planteó la constancia de condiciones. De acuerdo con McGuigan (1996), la constancia de las condiciones, consiste en mantener las mismas condiciones durante todo el experimento, para todos los participantes por igual
Numero de sesiones de entrenamiento.	Se controló el número de sesiones de entrenamiento, siendo un total de cinco sesiones debido a que las autoras Ascanio y Corredor (2014), plantearon la posibilidad de aumentar el número de sesiones de entrenamiento por encima de tres	
Difusión o imitación del tratamiento	Se mantuvieron las condiciones experimentales idénticas para cada grupo que fue expuesto a los referentes, por su parte, el grupo	

	control mantuvo condiciones idénticas cumpliendo con la constancia de condiciones.	
Materiales, equipos recursos.	Se utilizaron los mismos materiales, equipos e instrucciones a lo largo de la investigación.	
Nivel de escolaridad	Todos los participantes cursaban educación pre-escolar.	Tanto los materiales, recursos físicos y humanos como las variables edad, nivel de escolaridad, nivel socio económico y precurrentes se controlaron debido a que estos criterios de control corresponden al diseño cuasi-experimental. Por ende, se deben mantener la constancia de las condiciones, según McGuigan (1996) “para mantener constantes diversas variables orgánicas (nivel de educación, sexo, edad) deberemos seleccionar a participantes con las características que necesitamos” (p. 66).
Sexo	Los grupos estuvieron conformados por niños de ambos sexos.	
Edad de los participantes	Se escogieron como participantes niños con edades comprendidas de 3 a 6 años.	
Precurrentes	Se pretendió garantizar que los niños poseyeran competencias indispensables para llevar a cabo actividades propias de cada condición experimental, como discriminación de formas, colores y formas, pinza fina, manipulación del mouse del computador, seguimiento de instrucciones entre otras.	
Condición experimental	Se asignó cada niño a las condiciones propuestas aleatoriamente, teniendo en cuenta que los participantes seleccionados tuviesen las precurrentes necesarias, siendo un grupo con la condición referente abstracto, un grupo con la condición referente concreto y un grupo control donde hay ausencia de presentación del referente.	

3.5.4. Variables extrañas no controladas

Las variables extrañas no controladas se presentan resumidas en el cuadro 4

Cuadro 4.

Variables extrañas no controladas en el experimento.

Variables extrañas no controladas	Descripción
Pérdida de la población	La pérdida de participante funge como amenaza de la validez interna del experimento. Se refiere a que con el tiempo los participantes se retiran del experimento sin relacionarse con las variables que se manipulan (Kazdin, 2001).
Novedad de la actividad	Los efectos por novedad señalan la posibilidad de que una intervención en parte dependa de su innovación o novedad para los participantes en la situación (Kazdin, 2001).
Reactividad de la evaluación	Hace referencia a las diferentes facetas de la evaluación dentro de un estudio pudiendo afectar la generalidad de resultados (Kazdin, 2001).
Historia	Se refiere a cualquier suceso que ocurra en el experimento o fuera del mismo que pudiera interferir en los resultados. La historia se refiere a los efectos de los acontecimientos comunes a todos los sujetos en sus vidas diarias.
Maduración	Alude a procesos que cambian con el tiempo e incluye hacerse más viejo, más fuerte, más sabio, más cansado o aburrido.

El valor de descubrimiento implica poder identificar las condiciones bajo las cuales los descubrimientos pueden no aplicarse y las razones para las aparentes excepciones (Kazdin, 2001). Es decir, conociendo las variables controladas y no controladas que conforman las condiciones experimentales, se podrá corroborar con mayor certeza científica sobre la influencia de las variables de intervención en los cambios ocurridos durante la prueba final.

3.6. Confiabilidad: partiendo de la característica de la investigación, pretendiendo observar cambios diarios en las conductas de los participantes, sobre el curso de condiciones previas a la intervención, con frecuencia se hace uso de la confiabilidad entre observadores. Para Silva (1992), esta confiabilidad plantea que los observadores registran si la conducta ha ocurrido, basados en sus juicios y en la definición de la respuesta. Por su parte, según Dembo (1983), el acuerdo entre observadores permite tener la consistencia en los juicios emitidos, es una forma de evidencia indispensable para el establecimiento de confianza en los datos obtenidos. Específicamente, consistió en la medida que toman

dos o más observadores en la cual están de acuerdo entre sí mientras que se registre el mismo comportamiento definido (Arnau, Anguera y Gómez (2009).

Según Silva (1992), el control de la confiabilidad debe ser distribuido en todas las condiciones experimentales para asegurar que el sesgo de los observadores y los cambios de criterio en el registro de las respuestas no se estén confundiendo con el efecto del tratamiento. Es preciso, que la confiabilidad entre observadores se evalúe de forma discreta, ya que compartir hallazgos antes de finalizar el experimento puede influir en el registro de respuestas. Por último, de acuerdo a Bakeman y Gottman (1977), se necesita garantizar a quien fuere, que los observadores son precisos y que los procedimientos pueden ser reproducidos en el futuro. En el cuadro 5, se muestra la fórmula para el cálculo de confiabilidad de hará uso de la formula

Cuadro 5.

Fórmula para el cálculo de confiabilidad.

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

Con el objetivo de precisar con mayor fiabilidad los datos que se recolectaron se hizo uso de un sistema de anotación y observación por parte de cada experimentador, así como una grabadora de audio con la finalidad de que se comparasen al final los comportamientos lingüísticos registrados por cada observador en conjunto con las grabaciones realizadas en tiempo real con cada participante del experimento, buscando sincronía en los acuerdos y desacuerdos.

3.7. Procedimiento.

Para la consecución del experimento, se llevó a cabo el proceso de elaboración, compra y adaptación de los materiales e instrumentos de evaluación y programas de computación requeridos para realizar el experimento, considerando necesarias tres semanas previas al inicio de la fase de evaluación de precurrentes.

Fue necesario para lograr los objetivos de la investigación, contactar con una institución académica que estuviese ubicada en la zona metropolitana de Caracas, de manera de redactar una solicitud de permiso firmada, sellada y avalada por las autoridades de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, dirigida a la actual directora de la misma, con el fin de obtener la autorización respectiva para la ejecución de la investigación.

Con el consentimiento de la institución, se procedió a iniciar el experimento. En principio se realizó un conteo inicial con la cantidad de niños de preescolar indispensable para los grupos, los cuales debían ubicarse bajo los criterios de la muestra, seguidamente, se llevó a cabo una fase preliminar, en donde fue necesaria la evaluación de precurrentes que debían presentar los niños para lograr ser seleccionados en la fase del experimento.

A continuación, se esboza el procedimiento que se llevó a cabo tanto en la fase preliminar como en la fase experimental.

3.7.1. Fase preliminar: constituye la evaluación de precurrentes. Para ello, se evaluaron a los niños de forma individual, en el aula de computación de la institución seleccionada para ello; de acuerdo con el formato de evaluación diseñado por Rondón y Wong (2011), se valoraron las precurrentes de los niños. Según recomendación de Rondón y Wong (2011), se aumentó el número de sesiones de entrenamiento a 6, se entrenó a una colaboradora en la evaluación e intervención de los adverbios temporales con la finalidad de mantener el criterio de confiabilidad. En relación con el uso del computador, sugerencia hecha por Rondón y Wong, (2011), se evaluó el uso del computador, mouse/ratón, discriminación de forma, tamaño, colores y cantidades, destrezas relevantes para la fase experimental de la presente investigación.

3.7.2. Fase experimental: Pretest y Posttest. Los participantes seleccionados de la fase preliminar se asignaron de manera aleatoria a los diferentes grupos experimentales y control, con el fin de garantizar la constancia de condiciones durante el experimento. Posteriormente, ubicados los grupos se procedió a obtener las mediciones del comportamiento (pretest) previo a la aplicación del programa a los grupos experimentales y previa a las condiciones de los grupos control. Finalmente, se aplicó las evaluaciones (posttest) a los grupos experimental y control

respectivamente. Estas pruebas se llevaron a cabo por medio de un software de evaluación que está compuesto por una tarea que requiere ordenamiento según la temporalidad de los hechos.

3.7.3. Intervención. En esta etapa, se introdujeron las variables de estímulo: modalidad de presentación del referente (concreto/abstracto) asociado con el discurso simultáneo y las técnicas conductuales descritas, así como la modalidad de (abstracto/concreto) con discurso simultáneo y las técnicas conductuales para los grupos experimentales correspondientes. Además, se entrenó a los niños en ordenación temporal y lineal de eventos presentados en el computador, a la vez que el experimentador narró el orden correcto con el uso de conectores temporales, además, del empleo de las técnicas conductuales descritas.

En el caso del grupo control, no se introdujo variable de estímulo o entrenamiento alguno, sino que se expuso a los participantes de este grupo a juegos en el computador que no estaban relacionados con el uso de adverbios temporales, durante un tiempo idéntico de las demás condiciones.

IV. RESULTADOS

Los resultados generados de la presente investigación son expuestos en el presente capítulo. Primeramente, para constatar que los resultados son fieles y verídicos, se realizó un análisis de confiabilidad seguidamente se exponen los hallazgos en forma de tablas y/o figuras para reportar empíricamente las puntuaciones obtenidas por los participantes a lo largo del estudio, con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados.

4.1. Análisis de confiabilidad de los datos.

El porcentaje de acuerdo entre los observadores obtenido en cada fase del experimento (pretest, entrenamiento y postest), se presenta en la siguiente en el cuadro 6.

Cuadro 6.

Porcentaje de acuerdo entre observadores.

Fases del experimento	Porcentaje de Acuerdo entre Observadores
Pre-test	100%
Entrenamiento	100%
Post-test	100%

En el cuadro 6, se puede observar los resultados obtenidos por el experimentador y la colaboradora en cada fase del experimento, lo que permitió establecer valores de confiabilidad en los resultados. Como se aprecia en la tabla, el experimentador, con participación de una colaboradora en todas las etapas de la investigación mantuvieron el porcentaje de acuerdo igual al 100%, lo que apunta a que se llevó la recolección de información bajo los mismos criterios de selección, clasificación y ponderación en cada etapa del estudio. Asimismo, se certificó que el porcentaje máximo obtenido, tanto en la fase de pretest, como en las de entrenamiento y postest, igualmente, confirman que los datos obtenidos fueron confiables, subscritos a parámetros claramente preestablecidos.

En virtud de lo planteado, se procedió a realizar el análisis de resultados pertinente a los datos reportados por los participantes del experimento en las tres condiciones, considerando los objetivos de la investigación los cuales se presentan a lo largo del capítulo. A partir de la proporción de las respuestas correctas en las tres unidades de medida, a saber: ordenamiento de secuencias, responder preguntas y

contar una historia, obtenidas por cada participante de los grupos experimentales y del grupo control, en las fases mencionadas, pre-test, entrenamiento y postest.

Objetivo 1: Especificar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición de adverbios temporales en niños preescolares.

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

Cuadro 7.

Proporción de respuestas correctas obtenidas por los participantes del grupo experimental 1 (tipo de presentación del referente: "abstracto"), en la fase de pre-test, entrenamiento y pos-test.

Grupo	sujetos	Edad	Iniciales	Pretest			Entrenamiento 1						Entrenamiento 2						Entrenamiento 3						Postest		
				Pollito			Frutas			Camión			Frutas			Camión			Frutas			Camión			Pollito		
				O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C
1				0	0,25	0,25	0,50	0,75	1	0,50	0,25	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,50	1	1	0,75	1	0,75	0,5	1	1	1	1
	1	4	LT																			0					
	2	5	AP	1	0,25	0,25	0,75	1	0,75	0,25	0,50	1	0,50	0,75	1	1	1	0,75	1	0,75	0,50	0,75	1	1	1	1	1
	3	6	JT	0	0,25	0,25	0,75	1	1	0,50	0,50	0,75	0,75	0,25	0,75	1	1	0,75	1	0,75	1	1	1	1	1	1	1
	4	4	MM	0,25	0	0,25	1	1	1	0,25	0,50	1	1	0,75	0,75	1	1	1	1	1	1	0,50	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
	5	3	R.C	1	0	0,25	1	0,50	0,75	0,25	0,75	1	1	0,75	1	1	1	1	1	1	1	0,75	1	0,50	1	0,75	0,75

En el cuadro 7, se aprecia la conversión en proporción de los resultados hallados en el grupo experimental 1 para la fase de pretest, entrenamiento y postest, las cuales están subdivididas por las modalidades de medida, a saber: ordenar las figuras o imágenes, responder preguntas y contar una historia, empleando los adverbios temporales (antes, después, luego, ya), sobre la base de 1 como proporción máxima, donde el empleo adecuado del adverbio en cada tarea aportaría un 0,25 de esa unidad. Por lo tanto, se supone que el individuo que obtuvo 1, logró emplear los cuatro adverbios temporales que fueron modelados y reforzados durante todo el entrenamiento, mientras que el que obtuvo 0,25 solo utilizó uno de los adverbios y así sucesivamente con las distintas proporciones. En la modalidad de respuesta ordenar, se calificó de la misma forma, con la sola diferencia que en este caso se le daba la calificación si se respetaba el orden adecuado, a partir de la secuencia.

A partir de los resultados hallados, se puede observar que el participante L.T., obtuvo inicialmente proporciones para cada modalidad de respuesta en el pretest (pollito) de 0, 0,25 y 0,25 respectivamente (ordenamiento de secuencias, responder preguntas y contar una historia), mientras que en el postest obtuvo 1, 1 y 1

Respecto al segundo participante A.P., se observa que tuvo puntuaciones de 1, 0,25 y 0,25 en el pretest, mientras que el resultado cambia sustancialmente en el postest, donde obtiene una puntuación de 1, 1, 1, lo cual indica que obtuvo una mejoría considerable en dos de las tres unidades de medida, logrando adquirir los adverbios temporales enseñados durante la fase de entrenamiento para las medidas de responder preguntas y contar una historia.

El mismo resultado se halla con el tercer participante J.T, en donde inicialmente se observan puntuaciones de 0, 0,25 y 0,25 respectivamente, para luego alcanzar 1, 1, 1, observando un incremento en todas las unidades de medida, como lo son ordenamiento de secuencias, responder preguntas y contar una historia.

En el caso de la participante M.M., se evidencia proporciones de 0,25, 0 y 0,25, para las respuestas proporcionadas en el pretest, mientras que en el postest obtuvo puntuaciones de 0,75, 0,75 y 0,75, por lo que se puede indicar que hubo mejoría en el participante respecto al uso de los adverbios.

Por último, el participante R.C., presentó calificaciones en el pretest transformadas en proporción de 1, 0 y 0,25; por otro lado, en el postest obtuvo proporciones de 1, 0,75 y 0,75, por lo que se puede referir que hubo mejorías en las dos unidades de medida responder preguntas y contar una historia.

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

Adverbio	Antes		Después		Luego		Ya	
	Responder preguntas	Contar historia						
Frutas	14	16	16	22	13	15	8	12
Camión	14	14	21	18	11	15	10	11

En el cuadro 8, se puede observar la cantidad de adverbios temporales utilizados por los participantes del grupo abstracto durante la fase de entrenamiento. Asimismo, se puede visualizar como los conectores “después” fue utilizado en mayor medida en la actividad entrenada “camión”. Por otra parte, en lo que respecta al adverbio “antes” y “luego” fueron empleados mayormente en la actividad “frutas”, mientras que el adverbio “ya” fue mayormente utilizado en la actividad “fruta”, específicamente en la modalidad de contar una historia.

En virtud de lo expuesto, es importante destacar que el adverbio después fue más utilizado en la modalidad de contar historia, en la actividad de “frutas”. Por su parte, el adverbio “ya” fue el menos empleado por los participantes en la actividad “frutas”, en la modalidad de responder preguntas.

Objetivo 2: Especificar el efecto de la modalidad de presentación del referente abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición de adverbios temporales en niños preescolares.

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

Cuadro 9.

Proporción de respuestas correctas obtenidas por los participantes del grupo experimental 2 (tipo de presentación del referente: “concreto”), en la fase de pre-test, entrenamiento y pos-test.

Grupo	sujetos	Edad	Iniciales	Pretest			Entrenamiento 1			Entrenamiento 2			Entrenamiento 3			Postest								
2				Planetas			Manzana			Mamá			Manzana			Mamá			Planetas					
				O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C	O	R	C
	1	6	KC	1	0	0,25	0,25	1	0,75	0,50	0,75	0,75	0,75	0,75	1	0,75	1	1	1	0,75	1	0,75	1	1
	2	5	IP	0	0,25	0	0	0	0,25	0,25	0,25	0,50	0,25	0,50	0,50	0,50	0,50	0,75	0,50	0,75	0,50	0,75	1	1
	3	5	CJ	1	0,25	0,25	1	0,25	0	0,25	0,50	0,25	0,50	0,75	0,50	0,25	0,50	0,25	0,75	0,75	1	1	0,75	1
	4	4	BM	0	0,25	0	0,25	0,25	0	0,50	0,75	0,25	0,25	0,50	0,50	0,75	1	0,50	1	0,75	0,50	0,75	0,75	0,75
5	3	JB	0,50	0	0,25	0,25	0,50	0,25	0,25	0,75	0,50	0,50	0,75	1	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,50	0,75	1	0,50	

En el cuadro 9, se puede visualizar los resultados obtenidos por el grupo experimental 2 transformados a proporción. En el caso del primer participante K.C., quien obtuvo proporciones en el pretest (planetas) para cada actividad 1, 0 y 0,25 respectivamente, entonces, se halla una mejora en las puntuaciones logradas luego de ser entrenado en las tareas de tipo abstracto siendo de 1, 1 y 1 para cada actividad.

Asimismo, respecto al segundo sujeto I.P., en el pretest obtuvo una puntuación de 0, 0,25 y 0 para las tres unidades de medida de la secuencia concreta, hallándose un incremento significativo a lo largo del entrenamiento, logrando obtener en el postest calificaciones de 0,50, 1 y 1, lo que apunta a la adquisición de los adverbios temporales en las medidas de ordenar, responder preguntas y contar una historia.

Por otro lado, el participante C.J., obtuvo una puntuación en la evaluación inicial de 1, 0,25 y 0,25 respectivamente para las medidas de ordenar, responder preguntas y elaborar una historia, luego de tres entrenamientos, alcanza proporciones para las mismas unidades de medida de 1, 0,75 y 1,

mejorando sustantivamente el uso de adverbios temporales en las medidas de responder preguntas y contar una historia.

El sujeto B.M., logró obtener en la medida de pretest una calificación de 0, 0,25 y 0 respectivamente para las medidas de ordenar, responder preguntas y contar una historia. Así mismo, luego de ser entrenada en el uso adecuado de adverbios temporales, logró valores de proporción de 0,75, 0,75 y 0,75, es decir, que empleó la misma cantidad de adverbios en las tres medidas, observando una mejoría respecto a la medida inicial.

Finalmente, se observó que la participante J.B., consiguió alcanzar valores de 0,50, 0 y 0,25 respectivos a cada modalidad de medida de respuesta de la variable. A diferencia de estos valores logrados, en la fase del postest adquirió en gran medida los adverbios de tiempo, obteniendo 1, 0,50 y 0,50.

Cuadro 10.

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

Adverbio	Antes		Después		Luego		Ya	
	Responder preguntas	Contar historia						
Manzana	10	12	13	13	8	9	10	5
Mamá	12	15	12	15	10	7	8	8

En el cuadro 10, se expone la cantidad de adverbios temporales empleados por los participantes del grupo de presentación del tipo de referente: concreto, durante la fase de entrenamiento. Como se puede observar, los resultados apuntan que en el caso de la secuencia “manzana”, el conector “ya” fue el que menor cantidad se expresó en la medida de contar una historia, sin embargo, en la actividad de responder preguntas tuvo mayor uso. Por su parte, los conectores adverbiales “antes” y “después” fueron los que mayor expresión tuvieron en la actividad de “mamá” en la medida de contar una historia.”. Por otro lado, el conector adverbial “luego” tuvo un menor uso en la actividad de “mamá” específicamente en la medida de contar una historia, mientras que tuvo mayor aparición en la medida de responder

preguntas de la misma actividad. Los conectores adverbiales más usado fue “después”, seguido de “antes”, “luego” y “ya” respectivamente.

4.4. Resultados del grupo control transformados en proporción.

Cuadro 11.

Proporción de respuestas adecuadas obtenidas por los participantes del grupo control, en la fase de pretest, entrenamiento y postest.

Grupo	Participantes	Edades	Pretest Planetas			Pretest Pollito			Tarea Distractora	Postest Planetas			Postest Pollitos		
			O	R	C	O	R	C		O	R	C	O	R	C
Control	C.C	5	0,25	0	0	1	0	0,25		0,50	0	0	1	0	0,25
	L.H	3	0	0	0	0	0	0		0,50	0	0	0,50	0	0
	A.G	4	0,50	0	0	0,50	0	0		0	0	0	0,50	0	0
	A.P	5	0,50	0,25	0,25	0,50	0	0		0	0,25	0	0,50	0,25	0
	C.F	6	0,50	0,50	0,25	1	0,25	0,25		0,50	0,25	0,25	1	0,25	0,25

En el cuadro 11, se pueden visualizar las respuestas del grupo control para las medidas iniciales y finales, así como para las tres modalidades de respuesta, a saber: ordenar, responder preguntas y contar una historia. Las puntuaciones obtenidas por este grupo fueron transformadas a proporción. En este sentido, se observa que la participante C.C., obtuvo en el pretest de los planetas (tipo de referente concreto), 0,25, 0 y 0 en las tres medidas de variables, respectivamente. En el postest, logró obtener 0,50, 0 y 0 para cada modalidad de medida. Por otro lado, en la medición inicial y final del referente abstracto, esta participante obtuvo en el pretest (pollito) 1, 0 y 0,25, mientras que, en el postest, 1, 0 y 0,25. En la medición del referente concreto solo se observó mejoría en el orden de la secuencia correcta, mientras que en la medición del referente abstracto se mantuvo igual, por tanto, se puede establecer que la participante se encuentra adquiriendo el uso de adverbios temporales para narrar secuencias.

En el caso del sujeto L.H., se aprecia que el mismo obtuvo proporciones iguales en la fase de pretest y postest, las cuales buscan ponderar el empleo de adverbios temporales que se emplean para responder a las tres modalidades de respuesta, logrando una calificación de 0, 0 y 0 respectivamente, mientras que en el postest 0,50, 0 y 0 en la medición de el referente concreto, observando que la mejoría ocurre en la modalidad de ordenar la secuencia. Por su parte, en la medición de pretest del

referente abstracto (pollito), logró obtener en la medida inicial puntuaciones de 0, 0 y 0, mientras que en el postest 0,50, 0 y 0, es decir, que mejoró la puntuación en la medida de ordenar la secuencia.

Por su parte, la participante A.G., alcanzó puntuaciones en la medición del pretest del referente concreto (planetas) de 0,50, 0 y 0, mientras que en el postest obtuvo 0, 0 y 0. Por otra parte, en la medición del referente abstracto (pollito), en la medición inicial y final (pretest-postest) consiguió una puntuación de 0,50, 0 y 0.

En el caso del sujeto A.P., alcanzó en la fase de pretest de la modalidad referente concreto (planetas), una puntuación de 0,50, 0,25 y 0,25 en las modalidades ordenar secuencias, responder preguntas y contar una historia, mientras que en el postest obtuvo una puntuación de 0, 0,25 y 0. En lo que respecta a las puntuaciones de la medición del referente abstracto (pollito), el participante logró una puntuación en el pretest de 0, 0,50 y 0, por lo que en el postest, logró una calificación de 0,50, 0,25 y 0, respectivamente.

Finalmente, en lo que respecta a la participante C.F., en la medición del referente concreto (pollito), alcanzó una puntuación transformada a proporción de 0,50, 0,50 y 0,25, por lo que en el postest obtuvo 0,50, 0,25 y 0,25. Mientras que en la medición del referente abstracto (pollito), obtuvo una puntuación del pretest de 1, 0,25 y 0,25, por tanto, en el postest, logró una puntuación de 1, 0,25 y 0,25.

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

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

Proporción promedio de respuestas correctas por grupos (pretest y postest) en los grupos experimentales y grupo control

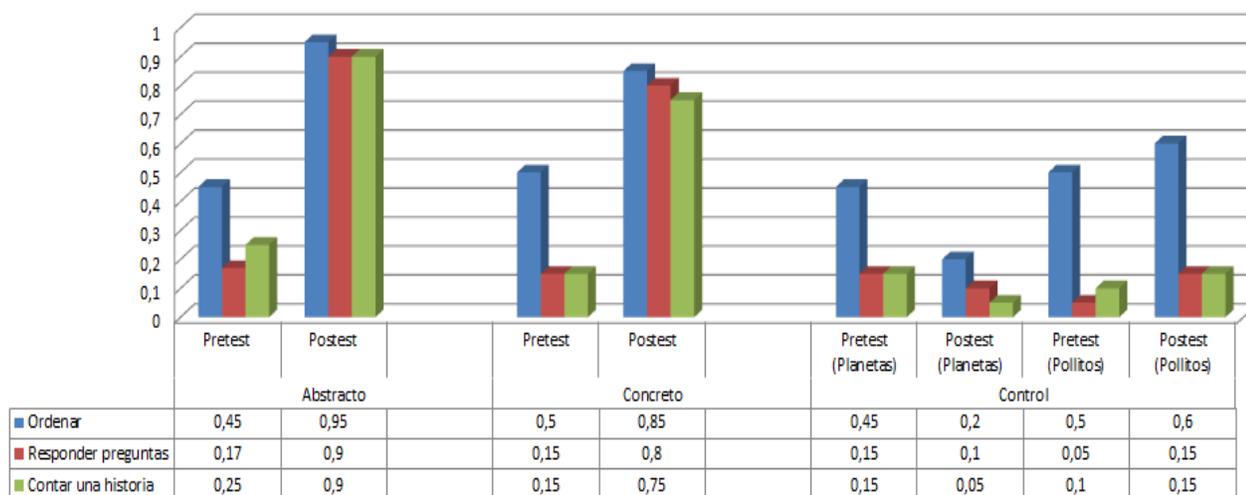


Grafico 1. Proporción promedio de respuestas correctas por grupos (pretest y postest) experimentales y grupo control.

En el grafico 1, se visualiza los datos obtenidos por los participantes transformados a proporción promedio de respuestas correctas proporcionadas por cada grupo experimental y el grupo control. De acuerdo a los datos de la figura 1, respecto al grupo experimental cuya modalidad de presentación fue abstracto, en la medida de ordenar la secuencia, se obtuvo, para la fase de pretest una proporción promedio de uso de adverbios temporales de 0,45, mientras que para la fase de postest dicha proporción de promedio se incrementó a 0,95. Para la segunda medida de respuesta, responder preguntas, el grupo abstracto alcanzó valores de pre y postest de 0,17 a 0,90, respectivamente, lo que apunta un incremento significativo entre la medida inicial y la medida final. Por último, para la medida de contar una historia, el grupo experimental 1, logró valores de proporción en promedio de 0,25 en la fase de pretest, incrementadas en el pos a 0,90.

De acuerdo a los datos del grafico 1, respecto al grupo experimental 2 cuya modalidad de presentación fue concreto, para la medida de ordenar a los habitantes de cada planeta, se obtuvo en fase de pretest una proporción promedio de 0,50, en contraste con el promedio superior alcanzado en la fase de postest cuyo valor es de 0,85. En el caso de la medida de responder preguntas, el grupo concreto alcanzó una proporción promedio de 0,15 en el pretest y de 0,80 en el postest, lo que indica que hubo un

aumento considerable entre ambas medidas, debido posiblemente al entrenamiento. Por último, los promedios en proporción de la fase de pretest y postest de respuesta contar una historia son de 0,15 y 0,75 respectivamente, mostrando un evidente incremento en el uso correcto de los conectores entrenados.

Finalmente, se aprecian los valores obtenidos por el grupo control en el grafico 1, pero se dividen en dos partes, en primer lugar, se observa los resultados obtenidos y transformados en promedio de proporción para el pretest y postest del referente concreto, luego se observa el resultado de proporción promedio de la medida inicial y la medida final del referente abstracto. En el caso de el puntaje obtenido en la medida inicial del referente concreto, el grupo control obtuvo en el pre y post valores de 0,45 a 0,20 en la medida de ordenar tarjeta, mientras que en la modalidad de responder preguntas obtuvo una puntuación de 0,15 en la medida inicial y en el postest de 0,10, lo que indica un menor uso de adverbios para la segunda medición. Por su parte, en la medida de contar una historia se logró valores de 0,15 en el pretest, por lo que en la medida final se obtuvo 0,05.

Por otro lado, respecto a las puntuaciones obtenidas por el grupo control en la medición del referente abstracto observamos que, en la medida de ordenar las secuencias se obtuvo una puntuación en el pretest y postest de 0,50 y 0,60 respectivamente. En relación a la modalidad de medida responder preguntas se obtuvo en la medida inicial 0,05, mientras que en la medida final se obtuvo una puntuación de proporción promedio de 0,15. Finalmente, en la medida de contar una historia el grupo control obtuvo en el pretest 0,10, por lo que en el postest obtuvieron una proporción promedio de 0,15, indicando que emplearon adverbios temporales no entrenados correctamente en las modalidades de respuestas.

Objetivo 5: Evaluar la generalización del entrenamiento abstracto y concreto en las medidas de respuesta, ordenar tarjetas, responder preguntas y contar una historia.

Cuadro 12.

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

Grupos		Abstracto						Concreto					
Fases de intervención		Entrenamiento 1		Entrenamiento 2		Entrenamiento 3		Entrenamiento 1		Entrenamiento 2		Entrenamiento 3	
		Frutas	Camión	Frutas	Camión	Frutas	Camión	Manzana	Mamá	Manzana	Mamá	Manzana	Mamá
Modalidad de intervención	Ordenar	0,45	0,35	0,75	0,65	1	0,85	0,35	0,25	0,45	0,55	0,70	0,75
	Responder preguntas	0,55	0,45	0,68	0,80	0,85	0,95	0,40	0,50	0,60	0,70	0,80	0,90
	Contar historia	0,60	0,45	0,75	0,80	0,95	0,90	0,30	0,50	0,65	0,75	0,75	0,85

En el cuadro 12, se puede observar los promedios de respuestas correctas evidenciadas en cada grupo experimental durante la fase de entrenamiento, en donde se promedia en cada modalidad de la medida que corresponde a la variable. Para el grupo experimental donde el referente presentado fue abstracto, en el caso de la medida de ordenar, se aprecian diferentes puntuaciones por tarea, para el caso del entrenamiento 1, la tarea de fruta incrementó progresivamente de 0,45 a 0,75 y 1 en el tercer entrenamiento, es decir, que el entrenamiento 3 se había adquirido el repertorio de ordenar la secuencia adecuadamente. Por su parte, la tarea camión, en la medida de ordenar fue desde el entrenamiento 1 de 0,35, 0,65 y 0,85 en el entrenamiento 3, lo que apunta una mejora considerable y progresiva en la respuesta de ordenar las secuencias de forma correcta. En relación a la medida de responder preguntas, para la tarea de frutas, fue del entrenamiento 1 al entrenamiento 3 de 0,55, 0,68 y 0,85, observándose una gran mejoría y diferencia en el promedio. Mientras que, para la actividad de camión, se obtuvo una proporción promedio desde el entrenamiento 1 al entrenamiento 3 de 0,45, 0,80 y 0,95 respectivamente. Por último, para la medida de contar una historia, en la actividad de fruta, se obtuvo una proporción promedio de 0,60, 0,75 y 0,95 en los entrenamientos respectivos, mientras que, para la actividad de camión, se obtuvo una calificación del entrenamiento 1 al 3 de 0,45, 0,80 y 0,90, observándose un incremento en la adquisición y empleo de los adverbios temporales para tareas que comparten propiedades, pero son distintas.

Por su parte, en la fase de entrenamiento del grupo cuyo referente fue concreto se aprecian puntuaciones que van en aumento progresivo desde el entrenamiento 1 al entrenamiento 3. En primer

lugar, en relación a la medida de ordenamiento de secuencia, desde el primer entrenamiento al último de la actividad de manzana, se visualiza una proporción promedio de 0,35, 0,45 y 0,70, apuntando a una mejoría en la adquisición del repertorio lingüístico de adverbios temporales. En segundo lugar, se observa que, para la medida de responder preguntas, en la misma secuencia de entrenamiento, se aprecian promedios de 0,40, 0,60 y 0,80 en la actividad de manzana, mientras que en la tarea de mamá se obtuvo 0,50, 0,70 y 0,90 respectivamente. Por último, en la actividad de contar una historia, en la actividad de manzana se logró alcanzar promedios de 0,30, 0,65 y 0,75, por lo que en la tarea de mamá se alcanzó valores de 0,50, 0,75 y 0,85, lo que indica que de forma progresiva los participantes discriminaron el uso de los adverbios temporales de forma adecuada ante las modalidades de medida.

Para la evaluación de la generalización, respondiendo al objetivo planteado respecto a este punto, se prosiguió al cálculo de las ganancias obtenidas por grupo entre el pretest y postest con la finalidad de observar si se alcanzó una puntuación suficiente y necesaria para demostrar que ocurrió el proceso de generalización como respuesta evaluada. Es importante destacar que el presente experimento evaluó el fenómeno de la generalización, mediante el entrenamiento al participante ante el estímulo de ordenar secuencias, para diferenciar el gradiente de respuesta en los otros estímulos, a saber: contar una historia y responder preguntas.

En el gráfico 2, se puede visualizar las ganancias obtenidas por cada grupo en cada una de las modalidades de respuesta evaluadas; además, se puede observar cómo el grupo cuyo referente de presentación fue abstracto y el grupo que fue expuesto al referente concreto, muestran ganancias en las tres modalidades de respuesta, siendo importante señalar que la mayor ganancia fue lograda por el grupo abstracto en la modalidad de responder preguntas. Dichas ganancias permiten evidenciar en qué medida se dio el aprendizaje luego del entrenamiento en el empleo de los conectores adverbiales “antes, después, luego y ya”

Por tanto, se puede afirmar que ocurrió un proceso de generalización de aprendizaje tanto en el grupo “abstracto” e igualmente en el grupo “concreto”, en sus diferentes unidades de medida, ordenar secuencias, responder preguntas y contar una historia. En lo que respecta al grupo control, se observa que no hubo ganancia respecto al pretest a la medida final en la presentación concreta, ya que se observan resultados negativos de -0,25, -0,05 y -0,1, en las unidades de medida mencionadas. Sin embargo, en la ganancia de la evaluación pre y post del referente abstracto, se aprecia que existen pequeñas ganancias en el uso de los adverbios temporales en las unidades de medida de ordenar y responder preguntas, mientras que en la medida de contar una historia se aprecia una mínima ganancia respecto al pretest.

Ganancia de cada grupo en las tres modalidades de respuesta

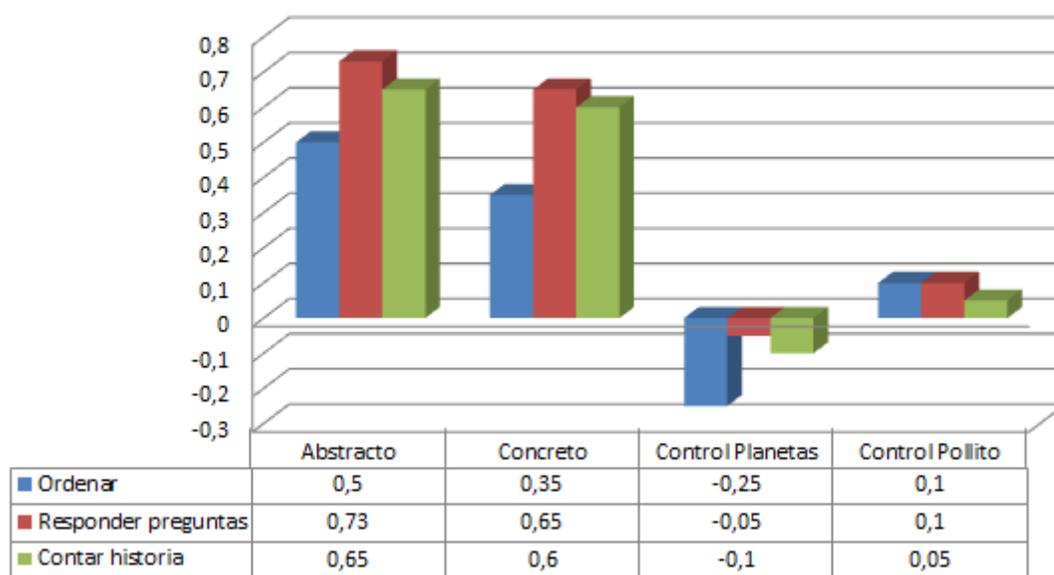


Grafico 2. Ganancias de cada grupo en las tres modalidades de respuesta.

Objetivo 6: Contrastar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto con la modalidad de presentación abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición de adverbios temporales en niños preescolares.

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

R.C., tres años de edad, integrante del grupo experimental II o tipo de referente abstracto.

Con la finalidad de responder al objetivo planteado, en esta sección se visualizarán los resultados obtenidos por un integrante de cada grupo que sea representativo, es decir, que destaque en las modalidades de respuestas ordenar secuencias, responder preguntas y contar una historia con el propósito de comparar las ejecuciones intrasujeto en la medida inicial y medida final, así como comparar su ejecución con los integrantes del resto del grupo.

Cuadro 13.

Ejecución del sujeto R.C., del grupo de modalidad de presentación abstracto, en las tres medidas de la variable, fases de pre y post.

Orden dado por el sujeto	Pretest (Secuencia Pollito)				Postest (Secuencia Pollito)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Responder preguntas	“ ¿Qué te llevó a colocar este dibujo antes? (señalando la imagen en la posición N° 1)”	“ ¿Cómo supiste que está iba después de este dibujo (Señalando la imagen que ocupa el puesto N° 2)”	“Cuéntame que te llevó a escoger este dibujo (señalando la imagen en la posición N° 4 luego que esta otra imagen (señalando la imagen en la posición N° 3)	“Como sabias que este dibujo ya culminabas (señalando la imagen que ocupa la posición N° 4)”	“ ¿Qué te llevó a colocar este dibujo antes? (señalando la imagen en la posición N° 1)”	“ ¿Cómo supiste que está iba después de este dibujo (Señalando la imagen que ocupa el puesto N° 2)”	“Cuéntame que te llevó a escoger este dibujo (señalando la imagen en la posición N° 4 luego que esta otra imagen (señalando la imagen en la posición N° 3)	“Como sabias que este dibujo ya culminabas (señalando la imagen que ocupa la posición N° 4)”
	El huevito completo	El huevito se está rompiendo	El huevito se rompe mas	Porque el huevito se rompió y nació el pollito	Porque el huevito está completo antes	Porque después el huevito se rompe más	Luego el huevito se rompe muchomás	Porque el huevito se rompió y nació el pollito.
Contar historia	Primero es el huevito, después el que se está rompiendo, después se está rompiendo más, después está roto y nace el pollito.				Había un pollito que antes de nacer el huevito estaba completo, después el huevito se rompe más, luego el huevito se rompe mucho más y se rompe el huevito y nace el pollito.			

En el cuadro 13, se evidencian las respuestas del sujeto R.C., para cada medida de respuesta, en las fases de pretest y postest. En el caso de la medida de respuesta de “ordenar”, en ambas fases, la participante logró el orden correcto, destacando sobre otros participantes dentro del mismo grupo que inicialmente colocaron las tarjetas en el orden que se presentaban sin organizarlas adecuadamente. Con respecto a la medida de responder preguntas, para la fase de pretest la participante R.C., no empleó ninguno de los adverbios temporales propuesto para la investigación, a saber: antes, después, luego y ya, mientras que para la fase de postest de la misma tarea se observa que empleo tres de los cuatro conectores adverbiales propuestos (antes, después y luego). Por último, en cuanto a la modalidad de contar una historia, en la fase de medida inicial la participante solo usó uno de los cuatro conectores adverbiales temporales para narrar, lo que indica que la niña pudiese estar familiarizada con los adverbios temporales antes del experimento. En el postest, la participante logró satisfactoriamente adquirir tres de los adverbios temporales para contar una historia, fortaleciendo sus repertorios lingüísticos.

Cuadro 14.

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

ENTRENAMIENTO 1- SECUENCIA FRUTAS				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Responder preguntas	Porque antes estaba esta fruta	Porque después ésta estaba aquí	Me gusta mucho esta fruta	No sé
Contar una historia	Bueno las frutas antes estaban así, luego yo las tomé todas para comerlas y estar llena, después se acabaron			
ENTRENAMIENTO 1- SECUENCIA CAMIÓN				
Orden dado por el sujeto	1	4	2	3
Responder preguntas	El niño recogió antes la pintura	agarró ese color después porque es muy bonito	Quiso este color luego porque le gustaba más que el otro	Porque fue la que estaba ahí
Contar una historia	Un niño estaba en su carro, después recogió las pinturas antes de regarlas todas, luego jugó mucho y ya.			

En el cuadro 14, se registraron las respuestas del participante R.C., para cada modalidad de respuesta durante el primer entrenamiento, en la secuencia de “frutas” y “camión”. Se puede visualizar que en lo que respecta a la modalidad de ordenar de la secuencia de frutas, la participante las ordenó correctamente, mientras que en el camión solo ordenó una correctamente. En lo que respecta a la

medida de responder preguntas, acompañado de las técnicas conductuales y el discurso simultáneo, en el caso del entrenamiento de frutas, la participante logró responder con dos de cuatro adverbios temporales, mientras que en esta misma modalidad de respuesta, pero en la actividad de camión, tuvo un mejor desempeño respondiendo con tres de cuatro adverbios temporales entrenados (antes, después y luego). Finalmente, en la modalidad de contar una historia, en la tarea de frutas, la participante alcanzó solo dos adverbios temporales, mientras que, en esta misma modalidad en la tarea de camión, se observa que la participante con el entrenamiento, el discurso simultáneo y las técnicas conductuales logró responder con los cuatro adverbios temporales (antes, después, luego y ya).

Cuadro 15.

Respuesta de la participante R.C., del grupo “abstracto”, evidenciadas durante el segundo entrenamiento para la secuencia “camión”, en las tres modalidades de respuesta.

ENTRENAMIENTO 2- SECUENCIA CAMION				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Responder preguntas	Porque el camioncito va andando antes agarrar los colores	Porque ese color está después que el primero.	Porque este estaba luego que el que estaba antes .	Porque ya estaban todas en el camión.
Contar una historia	El camioncito bonito fue recorriendo la ciudad antes de ir por las pinturas, después fue y agarró las pinturas, después se fue a casa y luego mamá le dijo que se bañara y ya .			

Como se puede visualizar en el cuadro 15, la participante R.C., ha mejorado el uso de los conectores adverbiales de tiempo, es decir, ha tenido un desempeño exitoso en todas las unidades de medida. En la modalidad de ordenar, logró ordenar correctamente la secuencia adecuada de selección, seguidamente, en la modalidad de responder preguntas hizo uso de los cuatro conectores adverbiales, inclusive se puede observar que repitió uno de ellos. Por último, en la medida de contar una historia, empleó todos los adverbios temporales e igualmente como en la fase anterior, repitió el adverbio después.

Cuadro 16.

Respuesta de la participante R.C., del grupo “abstracto”, evidenciadas durante el tercer entrenamiento para la secuencia “frutas”, en las tres modalidades de respuesta.

ENTRENAMIENTO 3- SECUENCIA FRUTAS				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Responder preguntas	Porque la manzana va antes que todas las frutas	Porque después de la manzana viene el cambur bonito	Porque luego viene esta fruta.	Porque ya se escogieron todas las frutas.
Contar una historia	Antes había un bosque con frutas, después vino un niño y las agarró todas, luego se las comió y ya se acabó en cuento.			

En el cuadro anterior, se puede observar las respuestas que contestó la participante en el entrenamiento 3 de la tarea de frutas, nuevamente, se aprecia que la participante tiene un dominio de los adverbios temporales, en este sentido, los usa en las tres modalidades de respuesta, es decir, inicialmente en la medida de ordenar las tarjetas, las secuencias las colocó adecuadamente. En relación a la medida de responder preguntas, la participante utilizó cuatro de los conectores adverbiales para responder las preguntas realizadas. Finalmente, en la modalidad de contar una historia, R.C., alcanzó a emplear los cuatro adverbios entrenados con discurso simultáneo y técnicas conductuales.

Por último, en el gráfico 3, la ejecución total de la participante mencionada, cabe destacar que la participante R.C., es una participante representativa del grupo cuya modalidad de presentación fue abstracto, proporcionando una variedad de respuestas durante toda la fase de evaluación y entrenamiento. En primer lugar, en la medida inicial obtuvo medidas de 1, 0 y 0,25 respectivamente, mientras que en el entrenamiento 1 se observa que para la actividad de frutas, su puntuación fue de 1, 0,50 y 0,75, mientras que para la tarea de camión fue de 0,25, 0,75 y 1. Para el entrenamiento 2, en la actividad de frutas, el desempeño fue mejor evidenciándose una mejoría en el uso de adverbios temporales, obteniendo respuestas de 1, 0,75 y 1 en las tres unidades de medida, mientras que para la actividad de camión, los valores fueron de 1, 1 y 1 logrando obtener una puntuación completa. En el entrenamiento 3, en la actividad de fruta la participante obtuvo una puntuación 1, 1 y 1 para cada unidad de medida, por lo que en la actividad del camión obtuvo una puntuación de 1, 0,75 y 0,50, entonces, se aprecia un decremento del uso de los conectores adverbiales de tiempo. Por último, en la evaluación de

medida final, logró una puntuación de 1, 0,75 y 0,75, lo que indica que la participante logró en gran medida adquirir el repertorio de adverbios temporales dentro de su bagaje lingüístico.

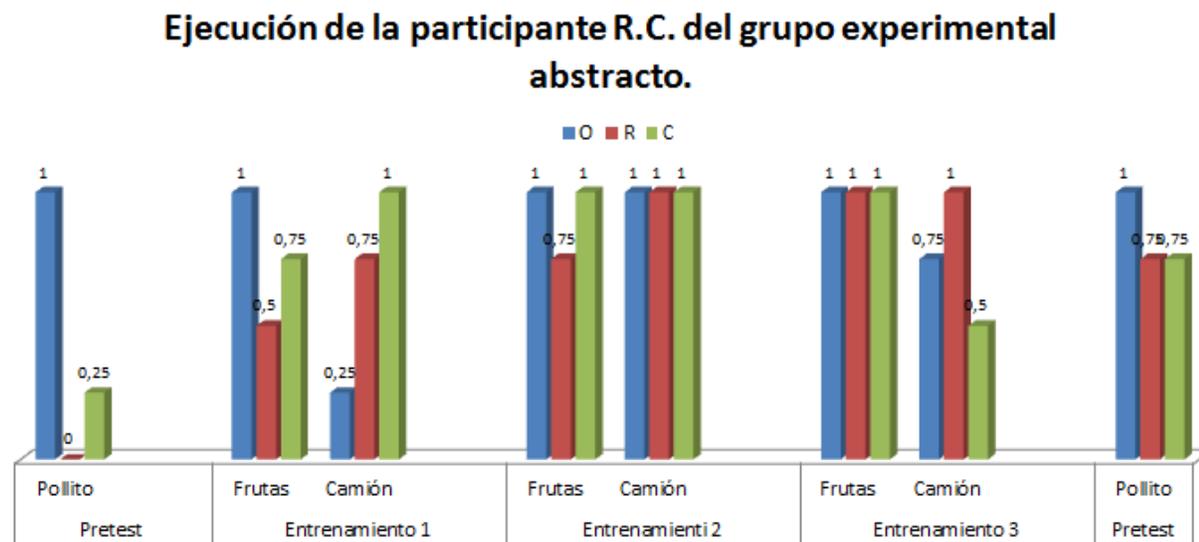


Grafico 3. Ejecución de la participante R.C., del grupo experimental abstracto.

Por otro lado, al destacar el desempeño de la participante R.C., en el grupo perteneciente a la modalidad de presentación abstracto, para comparar las diferencias entre ambas modalidades, con base al objetivo planteado, se procedió a resaltar el desempeño de un integrante del grupo perteneciente a la modalidad donde la presentación fue concreta.

En este caso, el participante K.C., de seis años de edad, perteneciente al grupo dos donde la modalidad de presentación del referente fue concreto.

Cuadro 17.

Ejecución del sujeto K.C., del grupo de modalidad de presentación concreto, en las tres medidas de la variable, fases de pre y post.

Ordenado por el sujeto	Pretest (Secuencia Planetas)				Postest (Secuencia Planetas)			
	4	1	3	2	1	2	3	4
Responder preguntas	“¿Qué te llevó a colocar este habitante de color _____? antes que todos los demás?”	“¿Cómo supiste que este habitante de color _____ iba después de este habitante de color _____?”	“Cuéntame cómo sabías que este habitante de color _____ viene luego de este otro habitante (señalando un habitante al azar)”	“Como sabías que con este habitante de color _____ terminabas el recorrido?”	“¿Qué te llevó a colocar este habitante de color _____? antes que todos los demás?”	“¿Cómo supiste que este habitante de color _____ iba después de este habitante de color _____?”	“Cuéntame cómo sabías que este habitante de color _____ viene luego de este otro habitante (señalando un habitante al azar)”	“Como sabías que con este habitante de color _____ terminabas el recorrido?”
	Porque si	Porque si	Porque si	Porque si	Este habitante va antes porque es el primero.	porque viene después del primero	Porque la nave rescató primero al anterior y luego a este.	Porque ya los salvó a todos.
Contar historia	El avión fue a estos cosos, porque fue rescatando a unos niños, el rojo dijo que hay un amigo atrapado en el azul, y después fue y rescató al azul y después al verde y después al amarillo. Primero verde, luego azul, después rojo y amarillo.				La nave fue antes al planeta azul, porque es el primero, después fue al planeta rojo donde había otro niño, luego la nave siguió y siguió hasta llevar al verde y ya los rescató a todos.			

En el cuadro previo, se puede evidenciar las respuestas proporcionadas por el participante K.C., para cada modalidad de respuesta, en las fases de pretest y postest. Se observó que para la medida ordenar, en la primera fase de medida inicial, solo logró posicionar correctamente una secuencia, mientras en que la fase final, logró ordenar las secuencias de forma correcta. Por otro lado, en la medida de responder preguntas, se observa que el niño en la fase de pretest, las respuestas fueron incorrectas en su totalidad, mientras que en la fase postest, logró alcanzar un uso completo de los adverbios temporales para cada una de las respuestas. Por último, respecto a la modalidad de contar una historia, se halló que el sujeto para la fase de pretest usó uno de los conectores adverbiales de tiempo para contar el relato sin entrenamiento, lo que pudiese indicar que el empleo de estos conectores adverbiales fueron aprendidos

en otros contextos fuera del experimento, para la fase de posttest de la misma tarea, alcanzó un número mayor de adverbios temporales, en este caso, logró expresar en totalidad todos los adverbios empleados durante el entrenamiento, asegurando que el niño afianzó el uso de estos adverbios que ya conocía.

Cuadro 18.

Respuestas del sujeto K.C., evidenciadas durante el primer entrenamiento para la secuencia “mamá” y “manzana”, en las tres modalidades respuestas.

ENTRENAMIENTO 1- SECUENCIA MANZANA				
Orden dado por el sujeto	1	3	4	2
Responder preguntas	Porque antes viene la que tiene un mordisco.	Porque después del primer mordisco viene esta.	Porque luego viene esta que tiene más mordiscos	Ya se acabó la manzana
Contar una historia	Bueno antes la manzana estaba entera, luego tiene unos mordiscos y después se acabó			
ENTRENAMIENTO 1- SECUENCIA MAMA				
Orden dado por el sujeto	1	3	2	4
Responder preguntas	Bueno el niño antes de salir se pone la camisa	Porque el niño se estaba poniendo los zapatos	Porque después de la ropa anterior viene esta	Porque ya está listo para salir
Contar una historia	Un niño que tiene que ir al colegio antes de que se le haga tarde, entonces se viste, después de la camisa viene las demás ropas y ya se va para el colegio.			

En el cuadro 18, se registraron las respuestas del participante K.C., para cada modalidad de respuesta durante el entrenamiento uno, en la secuencia de “manzana” y “mamá”. Se observó que, en la modalidad de ordenar, en la actividad de manzana solo logró ordenar uno adecuadamente, mientras que para la misma medida en la tarea de “mamá”, se evidenció dos secuencias de orden correctas. Por otra parte, en la modalidad de responder preguntas, para la actividad de manzana, el participante empleó todos los conectores adecuadamente, cabe destacar que el participante ya estaba familiarizado antes con uno de ellos, mientras que para la misma modalidad de respuesta para la actividad de “mamá”, logró responder con tres adverbios temporales, uno de ellos con los que está familiarizado. Finalmente, para la modalidad de respuesta de contar una historia, para la secuencia de “manzana”, el participante respondió con tres de los adverbios temporales, mientras que para la actividad de “mamá” logro alcanzar la misma cantidad de adverbios.

Cuadro 19.

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

ENTRENAMIENTO 2- SECUENCIA MANZANA				
Orden dado por el sujeto	1	2	3	4
Responder preguntas	Porque esta es la que va antes por ser la primera.	Luego viene la que tiene dos mordisquitos	Después tiene más mordiscos la manzana	Porque no hay manzana, se acabó.
Contar una historia	Había una vez un señor que tenía mucha hambre, pero se acordó que tenía una manzana que agarró antes de salir de casa, luego le dio un mordisco, después le dio otro mordisco y ya se le acabó.			

De acuerdo al cuadro anterior, se observó que en el entrenamiento 2, en la actividad de “manzana”, en la medida de ordenar las secuencias, el participante logró ordenar las tarjetas adecuadamente, asimismo en la medida de responder preguntas, el participante empleó la mayoría de los conectores adverbiales de tiempo, en este caso, faltó el adverbio temporal “ya” para cerrar la secuencia. Por su parte, la medida de contar una historia, en la secuencia de manzana, se puede evidenciar que el participante empleó todos los adverbios entrenados mediante técnicas conductuales y discurso simultáneo, cabe destacar que el participante estaba familiarizado con el adverbio temporal “después”, entonces se logró para esta tarea entrenar tres adverbios y fortalecer uno.

Cuadro 20.

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

ENTRENAMIENTO 3- SECUENCIA MAMA				
Orden dado por el sujeto	1	2	4	3
Responder preguntas	El niño antes se pone el pantalón para salir	Porque después el niño se pone la camisa para salir	Porque luego de la camisa viene los zapatos.	Porque se puso el bolso y ya está listo para irse
Contar una historia	Había una vez un niño que se tenía que ir al colegio, antes de irse se puso el pantalón, después se puso la camisa, luego se amarró los zapatos y después se puso el bolso y ya .			

En el entrenamiento 3, como se muestra el cuadro anterior, se destaca la ejecución del participante K.C., entonces, para la actividad “mamá” logró alcanzar la mayoría de la secuencia correcta, faltando intercambiar la penúltima secuencia con la última. Sin embargo, en la medida de responder preguntas de la actividad “mamá”, el participante expresó la mayoría de los adverbios temporales entrenados, es decir, para esta medida, logró mencionar en su descripción todos los adverbios entrenados y reforzados, mientras que, para la última unidad de medida de contar una historia, el niño igualmente logró obtener la mayor calificación al expresar en esta medida todos los conectores adverbiales entrenados.

En el grafico 4, permite evidenciar las calificaciones obtenidas por el niño K.C., durante el experimento llevado a cabo. Se evidencia que, en el caso de la modalidad de respuesta de ordenar, el niño logró ordenar las secuencia de forma adecuada en el pretest y postest, mientras que durante el entrenamiento se observa mayor variabilidad en la respuesta, pues se estaba adquiriendo otros repertorios lingüísticos, de manera que, para la medida de ordenar secuencias, en el entrenamiento 1, la actividad de manzana obtuvo 0,25, mientras que en la actividad de mamá, logró 0,50. En el segundo entrenamiento, para la modalidad de ordenar secuencias, específicamente en la actividad de manzana, obtuvo una puntuación de 0,75, observándose una mejoría durante el proceso de entrenamiento. Por otra parte, en la segunda unidad de medida de responder preguntas, en la sección de pretest, el participante obtuvo 0 puntos, mientras que en esta misma medida, en el entrenamiento uno, la actividad de “manzana” y “mamá” alcanzó 1 y 0,75 respectivamente, así sucesivamente se observa que el participante mejora su competencia lingüística respecto al uso de adverbios temporales al emplearlos todos en el postest, obteniendo una puntuación máxima en comparación a la medida inicial. Por último, en la medida de contar una historia, en la fase de pretest, el participante alcanzó calificaciones de 0,25, mientras que en las actividades de “manzana” y “mamá” del entrenamiento uno, obtuvo 0,75 y 0,75 respectivamente. Por su parte, en el entrenamiento 2 y 3 de esta misma medida, logró la máxima puntuación en cada una de las actividades, por tanto, en el postest, en esta misma medida, logró obtener la máxima puntuación lo que indica aparentemente una mayor competencia en el uso de adverbios temporales para la tarea.

Ejecución de la participante K.C. del grupo experimental concreto.

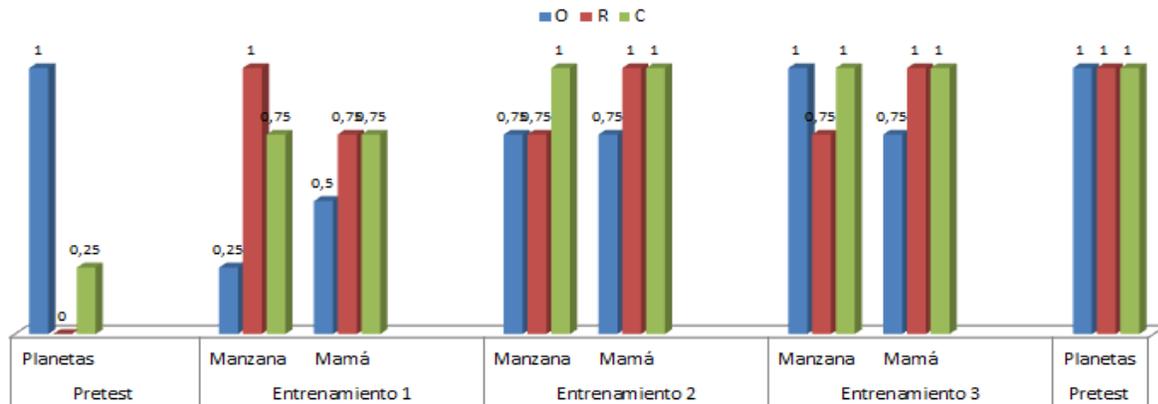


Grafico 4. Ejecución del participante K.C., del grupo experimental concreto.

En síntesis:

- ✓ En relación con la adquisición (aprendizaje) del repertorio lingüístico de conectores adverbiales de tiempo, se evidenció que el grupo de presentación del referente abstracto (entrenado en referentes de tipo concreto), logró proporciones promediadas mayores que las halladas en el grupo cuya tipo de presentación del referente es concreto (entrenado en referente de tipo abstracto).
- ✓ Respecto al proceso de la generalización, se apreció que se pudo generalizar la conducta en ambos grupos experimentales, igualmente, el grupo 1 abstracto mantiene puntuaciones más altas que el grupo 2 de presentación de referente concreto.
- ✓ En cuanto a la transferencia de aprendizaje, se halló mayor presencia de transferencia en las proporciones promedio alcanzadas por los sujetos del grupo experimental 1.

V. DISCUSION Y CONCLUSION

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

5.1. Análisis de confiabilidad de Datos

El índice de confiabilidad es aquel valor que permite la correlación entre diferentes grados de calificaciones observadas y verídicas, con el propósito de confirmar que los resultados de alguna evaluación o estudio son reales (Casalta y Penfold (1981). Es decir que, mediante el porcentaje obtenido entre el acuerdo entre observadores, el cual resultó en un total de 100%, corroboró que la presente investigación posee datos confiables, confirmados a partir de los parámetros preestablecidos por parte del experimentador y colaboradores, apoyándose igualmente con registros de voz grabados.

De acuerdo a Casalta y Penfold (1981), se espera que una investigación mantenga un criterio de confiabilidad de al menos un 80% para aceptar los efectos obtenidos en el estudio como confiables y certeros, por tanto, se puede establecer que los resultados obtenidos en la presente investigación poseen condiciones experimentales controladas adecuadamente, asimismo, los procedimientos llevados a cabo durante la investigación fueron precisos y apegados a los lineamientos experimentales, lo que permitió obtener datos confiables y útiles en la investigación de las variables del contexto que influyen significativamente en la adquisición, transferencia y generalización del comportamiento lingüístico en niños preescolares.

5.2. Ejecución de los grupos previamente equiparados

Para mantener las condiciones experimentales equitativas, se procedió a implementar la técnica de control de constancia en las condiciones, con el objetivo de asegurar que los datos que resultasen de la experimentación se debieran en mayor medida al efecto de las variables estímulo y del contexto, y no a otras de distinta naturaleza. En este sentido, la asignación aleatoria de los participantes a los grupos experimentales y control, fue mediante medidas de control equivalentes, en términos de sexo, edad, nivel educativo, conductas precurrentes mínimas pero necesarias para ejecutar las actividades; adicionalmente, se evaluó la competencia de manejo en el computador donde se llevaron a cabo las secuencias; por último, una vez que se conformó la muestra de niños que cumplían con las características, se procedió a ubicarlos de manera aleatoria en cada grupo.

Ahora bien, teniendo en cuenta todas las condiciones previas controladas para la realización de esta investigación, además de las características confiables del resultado obtenido, se procedió a concluir acerca de cada objetivo de los cuales partió la presente investigación:

Objetivo 1: Especificar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición de adverbios temporales en niños preescolares.

Los resultados que se obtuvieron muestran como las variables que se manipularon generaron un efecto de mejoría para el grupo cuya modalidad de presentación fue “abstracto”, el cual fue entrenado en la modalidad de presentación concreta junto con el empleo de técnicas conductuales y la variable de contexto de discurso simultáneo, entonces, como se mencionó en el apartado anterior, este grupo empleó un mayor número de adverbios temporales durante la evaluación del postest, por lo que podemos indicar que el discurso simultáneo asociado con las técnicas conductuales facilitó en gran medida para que este grupo sobresaliera en el uso de conectores adverbiales; adicionalmente, es importante señalar que las actividades de esta modalidad de presentación con la cual se realizó el entrenamiento posee una complejidad menor a la que se le presentó al otro grupo. Por lo tanto, se puede establecer que hubo adquisición de los repertorios lingüísticos porque en la medida que avanzaban los entrenamientos, se observaba mayor dominio por parte de los participantes a responder con los adverbios temporales.

En lo que respecta a las modalidades de respuesta, se puede constatar que la tarea de ordenamiento, siendo entrenada con una variable del contexto denominada discurso simultáneo acompañada de las técnicas conductuales, logró en la mayoría de los participantes del grupo mencionado el criterio de adquisición, exceptuando a un integrante que obtuvo 0,75, lo cual puede deberse a lo que plantea Kantor (1977 c.p. Rondón y Wong, 2011), sobre la historia interconductual, la cual se concibe como la variable de contexto, en donde se toma en cuenta la experiencia conductual completa de la persona, por lo que se puede decir, que siendo que los participantes de esta investigación hayan sido previamente expuestos a tareas en las que debieron realizar tareas de ordenamiento, es probable que el contacto previo con dichas actividades haya facilitado la ejecución de la conducta de ordenar exigida como modalidad de respuesta.

Para la modalidad de responder preguntas, igualmente, se evaluaba el empleo de los conectores temporales inquiriendo al participante sobre la tarea que había ordenado previamente, con la finalidad de explorar la función de los adverbios temporales. En ese sentido, los participantes desde el primer entrenamiento, mantuvieron respuestas muy altas empleando usualmente entre 3 de cuatro conectores. Entonces, al apreciar una expresión alta de los adverbios temporales entrenados, se confirma que existe una adquisición, es decir, un aprendizaje de los mismos, ya que como se puede avizorar en los resultados del pretest respecto al postest, existen diferencias en el empleo de estos conectores adverbiales; igualmente, durante la fase de entrenamiento, se advierte como la adquisición y finalmente consolidación de estos adverbios temporales entrenados en conjunto con el discurso simultáneo y las técnicas conductuales facilitaron su expresión lingüística durante las fases mencionadas. Finalmente, en lo que respecta a la medida de contar una historia, el desempeño fue similar para todos los participantes, es decir, durante la fase de entrenamiento lograban discriminar en la expresión de adverbios temporales 3 de 4, lo que apunta a que en la medida que se progresaba en estos entrenamientos se consolidaba el repertorio lingüístico de adverbios temporales.

De manera que, en el grupo 1, la adquisición y consolidación del aprendizaje fue más favorable en la tarea de ordenar las secuencias, mientras que en las medidas de responder preguntas y contar una historia, los participantes lograron la misma cantidad de conectores adverbiales empleados para estas modalidades de medida. Igualmente, se puede observar la consistencia en la cantidad de adverbios empleados por los participantes durante los tres entrenamientos llevados a cabo, indicando que la variable de contexto discurso simultáneo y las técnicas conductuales empleadas probabilizaron en mayor medida la adquisición y consolidación de este repertorio lingüístico, teniendo mayor influencia en la medida de responder preguntas, estos hallazgos corresponden a los obtenidos por las investigadoras Ascanio y Corredor (2014), donde el grupo1, igualmente obtuvo un mejor desempeño en la unidad de medida de responder preguntas.

Objetivo 2: Especificar el efecto de la modalidad de presentación del referente abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición de conectores temporales en niños preescolares

Los hallazgos encontrados en el grupo experimental 2 cuya modalidad de presentación es el referente “abstracto” pero la medición se hizo mediante el referente concreto, permiten evidenciar que hubo un efecto facilitador en la adquisición del repertorio lingüístico en los conectores adverbiales de tiempo (antes, después, luego y ya) en adición del discurso simultáneo y las técnicas conductuales empleadas en este grupo. En este sentido, respecto a las fases de medida, se puede apreciar que en la medida inicial este grupo tuvo un desempeño máximo de un conector en las tres unidades de medida, sin embargo, en las fases de entrenamiento se puede observar un incremento significativo de la expresión de los adverbios temporales en la medida que transcurrían las sesiones, entonces, en la medida final, se observa el empleo de en mayor medida de estos conectores lingüísticos de tiempo, apuntando a una consolidación del aprendizaje de los mismos.

En cuanto a las modalidades de respuesta de las tareas, se evidenció que en la primera modalidad de medida ordenar tarjetas, se obtuvo una proporción promedio en la medida inicial de 0,60, donde solo dos participantes lograron responder con la máxima puntuación, siendo uno de ellos el más representativo, mientras que otros participantes en esta modalidad, solo lograron una o dos secuencias ordenadas adecuadamente. Es importante señalar que, en esta tarea, la medida inicial y final es sencilla debido a la escogencia de los estímulos de los colores preestablecidos, sin embargo, a pesar de modelarse el orden de selección algunos participantes distinguían aquellos colores que percibían más atractivos fuera del orden modelado.

Para la medida final, se observa que las respuestas de los participantes respecto a la expresión de adverbios temporales aumentaron considerablemente, notando que dos participantes lograron la puntuación máxima en esta medida, mientras que el valor mínimo fue de 0,50, por lo que la participante que obtuvo esta puntuación no ordenó correctamente la secuencia preestablecida. Seguidamente, en relación con la modalidad de responder preguntas se apreció que conforme transcurrían las sesiones se incrementaban las puntuaciones hasta acercarse al criterio de adquisición, el cual consistía en que el niño pudiese adquirir 3 de cuatro conectores temporales, lo que permite sugerir que el repertorio lingüístico fue alcanzado por los participantes en mayor medida con excepciones de algunos participantes cuyas respuestas no incluyeron alguno de los conectores entrenados. En lo que respecta a la medida de contar una historia, se distingue que hubo menor adquisición por parte del grupo de los repertorios lingüísticos,

observando que dos participantes no lograron consolidar el repertorio, mientras que otros dos participantes superaron el criterio mínimo de adquisición de los adverbios temporales.

A partir de los datos presentados, se corrobora lo planteado por Kantor (1977), en lo que respecta sobre la historia de aprendizaje del individuo en su historia interconductual que afecta su ejecución, sumado a la propuesta de Bijou (1989), que establece que la edad del desarrollo del infante, así como los factores ambientales a los cuales se encuentra expuesto, median las capacidades que posea el mismo. Por tanto, con respecto a la tarea de ordenar, se evidencia como se mencionó, que a pesar de que se modelaba el orden de selección de los planetas y habitantes, algunos participantes seleccionaban el orden que deseaban, verbalizando los colores que percibían más atractivos; para el caso de responder preguntas, se observa una mejoría en la respuesta donde la mayoría de los participantes adquieren el repertorio, excepto la participante de edad menor en comparación a su grupo. Por otro lado, para la última medida de contar una historia se aprecia que dos de cuatro participantes lograron adquirir el uso de la mayoría de los repertorios mientras que otros dos participantes se mantienen en la fase de adquisición del mismo. Es decir, como plantean los autores, la historia interconductual, la edad, los factores ambientales a los cuales se encuentran expuestos pueden modular sus capacidades. Cabe destacar que la tarea entrenada posee mayor dificultad en la expresión y narración de conectores adverbiales, por lo que se esperaba que la medida final fuese más sencilla de responder empleando los adverbios entrenados.

Ahora bien, estos resultados nos indican que ambos grupos han manifestado el aprendizaje de los conectores adverbiales en mayor o menor medida en las distintas modalidades de presentación del referente. Entonces, con base a los objetivos, el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto que fue evaluado en la modalidad abstracto (pollito/fruta-camión/pollito), evidenció mayor uso de conectores adverbiales de tiempo en las respuestas y narración de respuestas; por tanto, en este grupo la mayor probabilidad de uso de adverbios temporales la genera el referente concreto, al obtener mayor capacidad responsiva de los adverbios entrenados en las tres modalidades de medida por encima del grupo cuya modalidad de entrenamiento fue abstracta.

Esto indica que, para incorporar comportamientos lingüísticos al repertorio del individuo, la propiedad y cualidad concreta, pareciera probabilizar en mayor medida esta adquisición y consolidación

de estas conductas lingüísticas de descripción temporal. Esta facilitación en la adquisición de conectores adverbiales, para comprender eventos temporales de esta naturaleza es, en parte debido a la historia interconductual, por tanto, la capacidad de comprender y expresar en la narrativa eventos de carácter abstracto, así como su relación, dependen del periodo de desarrollo en el cual se encuentra el infante, de allí que atendiendo a las relaciones de abstracción, éstas suelen consolidarse en etapas posteriores a las vivenciadas por los niños entre 3 a 5 años de edad (Kantor, 1977; Bijou, 1982). Por su parte, Lacasella (1999), indica que la edad del infante actúa como un factor disposicional asociado a uno de los objetos estímulos involucrados en la interacción lingüística referencial, por lo que debe ser tomado en cuenta en la explicación del aprendizaje de los repertorios lingüísticos.

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

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

Una vez especificado el efecto de la modalidad de presentación del referente, donde el concreto aparentemente tiene mayor ajuste a las capacidades cronológicas del infante para adquirir en mayor medida los repertorios lingüísticos asociados a la narración del tiempo, es importante responder a cuál tipo de referente puede facilitar mayor transferencia y generalización. Para ello, la transferencia es definida según Stoker y Baer (1977, c.p. Lacasella, 2006), como el grado en el cual una conducta será repetida en una situación nueva, por lo que es entendida en términos del efecto de la ejecución previa o aprendizaje, sobre una ejecución subsecuente. Por su parte, Kazdin (1978), sugiere que la transferencia es un proceso a través del cual se evidencia que un sujeto logra emitir conductas entrenadas en ciertos contextos, a otros espacios distintos y nunca antes entrenados. En este sentido, cabe destacar que, al referirnos a transferencia en el presente trabajo, se hace alusión a la posibilidad de obtener respuestas correctas ante estímulos no entrenados, como son el caso de los grupos experimentales los cuales estuvieron siendo evaluados uno con el referente concreto y el entrenamiento fue abstracto, mientras que el otro grupo, la evaluación fue con un referente abstracto y el entrenamiento concreto.

Por otra parte, las técnicas conductuales, así como la variable de contexto discurso simultáneo, revisten gran importancia en el proceso de transferencia de aprendizaje porque pueden facilitar el mismo respecto a la conducta lingüística de una modalidad de referente a otra.

A partir de los datos obtenidos por parte de los participantes, junto a las comparaciones entre las medidas inicial y final, se identificó que en ambos grupos hubo transferencia de aprendizaje, sin embargo, en el grupo 1, donde se entrenó en el referente concreto y se evaluó en una modalidad abstracta, se observa que de la medida inicial a la final existe una mayor transferencia de aprendizaje en las tres unidades de medida, es decir, los participantes lograron transferir los repertorios lingüísticos (antes, después, luego y ya) en mayor medida de una actividad de índole concreta, donde fue reforzada y guiada mediante el discurso simultáneo, a una actividad de otra naturaleza como es el abstracto. Cabe destacar, que el proceso de transferencia depende de la ejecución previa sobre la nueva, entonces, como se observa en aquellos participantes que durante el entrenamiento tuvieron unas puntuaciones destacadas, en el posttest se aprecia una transferencia de este aprendizaje, mientras que para los participantes que obtuvieron menor puntaje, se observa el proceso de transferencia, pero en menor medida.

Por su parte, para el grupo donde la modalidad de referente entrenado fue abstracto, mientras que la evaluación fue en la modalidad concreto, se observó que hubo mayor dificultad en la transferencia del aprendizaje, esto puede deberse a los elementos de historia interconductual antes descritos, sin embargo, se percibe que en las tres modalidades de respuesta a diferencia de la medida inicial, hay una transferencia de aprendizaje mayor aunque no suficiente para alcanzar los criterios establecidos para la adquisición en todo el grupo. En este sentido, Lacasella (2006), plantea que existen muchas investigaciones donde se ha determinado que la similitud topográfica, las dimensiones y destrezas implicadas en cada una de las tareas empleadas, son relevantes tanto para el entrenamiento como para las pruebas de transferencia. En virtud de lo expuesto, como se ha mencionado previamente, algunos participantes más que otros lograron transferir en mayor medida el aprendizaje previo en el uso de adverbios temporales en las distintas modalidades de presentación. Entonces, para que la actividad se consolidara, se dedujo que las técnicas conductuales y el discurso simultáneo contribuyeron en que este proceso se presentara durante las fases de entrenamiento hasta la medida final.

En consecuencia, se concluye que el proceso de la transferencia ocurrió en el grupo donde mayor uso de los conectores adverbiales se expresó, dado que la transición del entrenamiento a la evaluación final demuestra en el plano real este fenómeno, hallando que el grupo cuya modalidad de presentación del referente fue concreto en el entrenamiento, mientras que la evaluación fue abstracta, grupo experimental 1, por tanto mayor transferencia de aprendizaje de un referente a otro, permite señalar que las dimensiones y destrezas mencionadas por la autora juegan un papel fundamental en la transferencia de comportamiento, en este caso, lingüístico, ya que como se ha mencionado, la familiaridad con respecto a los referentes, momento evolutivo e historia interconductual posiciona a los participantes de 3 a 5 años en una ventaja respecto al referente concreto, el cual para las habilidades escolares presentes a esa edad es el que mayor predominancia posee. Mientras que para aquellos participantes donde se reforzó y acompañó mediante discurso simultáneo en el entrenamiento abstracto, el esfuerzo cognoscitivo además de la noción del tiempo se encuentra en adquisición, por tanto, existe mayor dificultad al adquirirlo por las variables mencionadas.

Objetivo 5: Evaluar la generalización del entrenamiento abstracto y concreto en las medidas de respuesta, ordenar tarjetas, responder preguntas y contar una historia.

Según Johnston (1979), la generalización de estímulos se refiere a que cuando las respuestas son reforzadas únicamente ante la presencia de un estímulo, ellas pueden ocurrir, posiblemente con menor frecuencia, ante otros estímulos muy similares pero diferentes. En virtud de lo expuesto, como se ha mencionado en la sección de resultados, los participantes han generalizado la respuesta de uso de adverbios temporales, de una modalidad de respuesta (ordenar secuencia), entrenada a otras dos tareas que son similares pero diferentes, como lo son responder preguntas y contar una historia.

Luego de visualizar los resultados obtenidos, se advierte que el efecto de generalización se demostró a través de la expresión adecuada de los conectores adverbiales, los cuales habían sido entrenados únicamente en la unidad de medida de ordenar tarjetas, al evidenciarse estas mismas respuestas ante otras modalidades de medida distintas y en las cuales no se había entrenado, como lo son responder preguntas y contar una historia.

En el caso de esta investigación, se pudo constatar que la generalización se presentó tanto para el grupo 1 como para el grupo 2, pero ésta varía por participante, lo que sugiere que igualmente está sujeta a la historia interconductual del individuo. De manera que, se pudo evidenciar tal proceso en los participantes en mayor o menor medida, es decir, que la modalidad de presentación no interfiere con este proceso.

En virtud de lo expuesto, en los grupos experimentales se observó el proceso de discriminación, ya que en ambos grupos como lo muestra la sección de resultados, hubo ganancias para ambos, mientras que el grupo control tuvo pérdidas en la presentación concreta/abstracta y ganancias en la medida abstracta/concreta. Las puntuaciones de ganancia se obtuvieron a partir de la diferencia entre la medida inicial y la medida final, observando que en el grupo 1 hubo mayor presencia del proceso de generalización ante las tres unidades de medida, por lo que se puede establecer que el referente de presentación para el entrenamiento concreto, parece facilitar en mayor medida que el referente de entrenamiento abstracto, es decir, ambos facilitan, pero el referente concreto mucho más. Estos hallazgos corroboran los de la investigación llevada a cabo por Ascanio y Corredor (2014), donde se subrayan ganancias positivas en ambos grupos, mientras que en la investigación de Rondón y Wong (2011), la variable información relevante facilita en mayor medida la generalización del uso adecuado de adverbios temporales en la tarea de ordenar tarjetas. Entonces, dentro de las ganancias obtenidas en la presente investigación, se halló que la generalización ocurrió con mayor frecuencia en la medida de responder preguntas, al ser la que mayor ganancia obtuvo en ambos grupos respecto a las otras unidades de medida, lo que implica que la variable contextual de discurso simultáneo y las técnicas conductuales facilitan el proceso de generalización, pero lo que facilitó su ocurrencia en esta unidad de medida en mayor proporción que en las otras, fue la contingencia y similitud en las unidades de medida, pues fue contingente una vez terminada la evaluación de ordenar tarjetas a responder preguntas.

Por otro lado, para la modalidad de respuesta de contar una historia, igualmente, se evidencia proporciones de ganancia en las medidas finales que indican que se ha producido el proceso de generalización, pero en este caso, se evidenció mayor generalización en el grupo donde el entrenamiento fue concreto y la evaluación abstracta, grupo experimental 1. Este evento, puede explicarse a través de los enunciados propuestos por Kalish (1976), quien señala que mientras más similares sean los estímulos presentados, mayor oportunidad habrá de que la respuesta emitida previamente reforzada, se repita ante

otro emisor parecido. Bajo estas condiciones, conductualmente, la unidad de medida de ordenar tarjetas que estuvo acompañada de discurso simultáneo y las técnicas conductuales fue seguida contingentemente de la unidad de medida de responder preguntas, lo que conlleva a que el individuo establezca relaciones temporales y secuenciación coherente, por lo que se presume que al contar una historia al encontrarse temporalmente más alejado, menos contingente, el participante puede responder estableciendo otros elementos, aunque las tareas pudieran ser similares, en términos de coherencia y similitud la brecha temporal entre éstas puede jugar un papel fundamental. Durante el experimento, los participantes al solicitarles que relatasen una historia solían visualizar nuevamente la computadora para responder a esta pregunta, por lo que pudiese requerir de mayor esfuerzo cognoscitivo. Es importante resaltar que según Rondón y Wong (2011), la variable de contexto discurso simultáneo posee una influencia facilitadora sobre la generalización de una tarea de ordenamiento a otra de contar una historia, ya que afirma que la variable comparte mayores propiedades al hecho de contar una historia, lo cual les permitió generalizar lo aprendido de una modalidad de respuesta a otra.

Objetivo 6: Contrastar el efecto de la modalidad de presentación del referente concreto/abstracto con la modalidad de presentación abstracto/concreto y el empleo de técnicas conductuales, en la adquisición de adverbios temporales en niños preescolares.

Para dar respuesta a este objetivo, tal como se realizó en la sección de resultados, se desglosarán las ejecuciones de los sujetos más representativos a lo largo del experimento, en los dos grupos experimentales, atendiendo a las modalidades de repuestas y al referente presentado. En este sentido, se constituyeron los grupos, experimentales por cinco participantes, mientras que el grupo control igualmente estuvo conformado por cinco participantes. En todos los grupos, los participantes asistieron de forma regular a los entrenamientos y evaluación.

Entonces, según los resultados hallados por Rondón y Wong (2011); Ascanio y Corredor (2014), quienes afirman que el número de sesiones entrenadas no tuvo incidencia en la adquisición del repertorio lingüístico, sin embargo, en la presente investigación, se pudo evidenciar que en la medida que las sesiones transcurrían progresivamente en el tiempo, los participantes adquirirían en mayor medida los repertorios lingüísticos, cabe destacar que algunos participantes estaban familiarizados con los adverbios temporales, e incluso bajo la evaluación de precurrentes se observó que todos los participantes

discriminaban lo que se encontraba adelante y atrás. Entonces, las sesiones para el entrenamiento de los adverbios temporales tuvieron una influencia significativa en la adquisición de este repertorio. Aunque Bijou (1989), señala que es a partir de los cinco a seis años en donde el niño comienza a manifestar la conducta simbólica. Sin embargo, en el grupo 2, la participante más representativa con tres años, logró adquirir en gran medida los repertorios lingüísticos en las sesiones correspondientes, esto apunta que bajo las condiciones de entrenamiento y de sesiones preestablecidas se puede adquirir los adverbios temporales, cabe destacar que los hallazgos respecto al número de sesiones por parte de las autoras, no tuvo incidencia en relación con las investigaciones llevadas a cabo, pero en la presente investigación, las sesiones facilitaron la adquisición de los adverbios temporales, ya que participantes entre cinco y seis años aún se encontraban adquiriendo repertorios lingüísticos referentes a la noción del tiempo.

Finalmente, Kantor (1979), indica que la pertinencia de los factores disposicionales en la adquisición del aprendizaje, son aquellos que pudiesen explicar el efecto facilitador de las variables contextuales y conductuales, entendidas como elementos de cambio de interacción que aunque no estuvieron directamente configurados en la función estímulo-respuesta, (referentes-conducta lingüística), afectaron este proceso, alterando la fuerza y característica de la función implicada en el campo interactivo.

Ahora, se presentarán la ejecución de las respuestas, participantes más destacados y controversias. Conviene indicar que en caso del grupo 1 o de entrenamiento del referente concreto, se apreció que algunos participantes expresaban conectores temporales (primero y último), los cuales han sido usado en investigaciones previas, sin embargo, para especificar el referente específico al tiempo se emplearon adverbios temporales. Entonces, en la tarea de recoger frutas, igualmente, se observó que los participantes escogían las frutas por su preferencia personal en cuanto a la cualidad de la fruta respecto a las demás y no por el orden de ocurrencia del evento. Mientras que, en el caso del grupo cuya modalidad de entrenamiento fue abstracto, los participantes expresaban las experiencias respecto a su cotidianidad en la secuencia de mamá, colocando el orden que suelen realizar en las mañanas antes que el orden sugerido.

Superando la limitación sobre el uso de conectores temporales en investigaciones previas, en ésta se emplearon conectores adverbiales, puesto que las autoras Ascanio y Corredor (2014), plantean que los conectores “primero” y “ultimo” pueden resultar confusos porque aluden al posicionamiento de los objetos en el espacio. Cabe señalar que, en esta investigación, tales conectores se presentaron en la

respuesta de los participantes, específicamente en las medidas de contar una historia y responder preguntas, entonces, tal como se ha mencionado, el uso de estos conectores espaciales se deben exclusivamente a la experiencia del participante fuera de la investigación, por lo que el uso de los mismo se debe a que como parte de la escolarización los conectores mencionados indican sucesión y son útiles a la hora de enumerar (Fernández, 1999). Entonces, más allá de indicar el paso cualitativo del tiempo, como los conectores “antes” y “después”, los conectores “primero” y “ultimo” indican espacialidad. En virtud de ello, los conectores “antes” y “después” pertenecen a un grupo de conectores denominados adverbios, según Martínez (2002), los adverbios temporales establecen una relación temporal entre acciones o estados de la oración principal, por tanto, son los conectores que por su naturaleza circunscriben la descripción del tiempo, por ende fueron los empleados en la presente investigación.

De manera que, se emplearon estos adverbios referentes exclusivamente a tiempo, sin embargo, se pudo observar que algunos participantes respondían con los conectores de primero y ultimo, pues estaban narrando la descripción de la situación, pero solo se tomaron en cuenta los conectores adverbiales (antes, después, luego y ya) como exclusivos de la noción de tiempo. En el trabajo de Rondón y Wong (2011), se hizo referencia a la presencia del conector “después” que fue entrenado, y también el conector “luego” que no fue entrenado en esa investigación. Asimismo, se puede explicar la presencia en la presente investigación de los conectores “después y primero” que no fueron entrenados; para ello Sidman (1973), sugiere que ese efecto se denomina equivalencia de estímulos y se dice a partir del establecimiento de una relación o conexión que no fue entrenada ni programada, pero pertenece al mismo conjunto de respuestas, por lo que tiene que ver con una correspondencia netamente de equivalencia.

Asimismo, como parte de los hallazgos encontrados en la investigación, resaltan los desempeños de A.P., de 5 años de edad, J.T., de 6 años de edad quienes en el grupo 1, obtuvieron puntajes destacados, sin embargo, el caso de R.C., es sobresaliente en ese grupo experimental. En el grupo 2, K.C., de 6 años quien es sobresaliente, ya que es un participante de origen asiático y maneja el español y chino, obtuvo puntuaciones destacadas en el posttest; también los participantes C.J., de 5 años de edad y J.B., de 3 años de edad tuvieron un desempeño considerable debido a los cambios obtenidos desde la medida inicial a la medida final, es decir, que las condiciones contextuales pueden facilitar en gran medida el desarrollo del aprendizaje de los adverbios temporales, tal como plantea Kantor (1977) y Bijou (1989), acerca de las

condiciones contextuales y las variables de desarrollo en función del aprendizaje del comportamiento lingüístico.

Aunado a los hallazgos previos, se encontró que en el caso de las respuestas obtenidas por algunos participantes, como son los casos de K.C., seis años grupo experimental 2, C.J., de cinco años de edad perteneciente al grupo experimental 2, y M.M., con tres años de edad del grupo experimental 1, en las fases de entrenamiento, su actuación estuvo caracterizada por el empleo de diminutivos, como “niñito”, “frutita”, “huevo”, “poquitico”, fenómeno descrito en las investigaciones de Iglesia y La Chica (2002); Rondón y Wong (2011) y Ascanio y Corredor (2014), como una consecuencia de la atenuación. Esta respuesta de tendencia a utilizar diminutivos, se describe como un evento donde el individuo disminuye la fuerza de expresión de un enunciado, en donde el hablante suaviza una frase que puede sonar descortés frente a sus interlocutores, con la finalidad de evadir responsabilidad, buscar apoyo y aceptación, cooperación en el desarrollo de la tarea y acuerdo en la respuesta emitida, siendo característica de la población infantil en el área de socialización con adultos (Lacasella, 1999; Marcado, 2007 c.p. Rondón y Wong, 2011).

Por otra parte, otra conducta que ocurría en la ejecución de los participantes fue la autocorrección, la cual indica que el lenguaje en los infantes estaba sujeto a modificarse debido a que discriminaban que el refuerzo estaba antecedido solo ante las expresiones lingüísticas más acorde al consenso social. Meichenbaum y Goodman (1971), resaltan la variable “reconocimiento del lenguaje interno” como posible controlador del comportamiento, y en general como un facilitador de esa posible autocorrección.

Además de lo mencionado, es importante resaltar la participación del grupo control, cuyos participantes no fueron expuestos a ningún tipo de referente, igualmente, la tarea distractora no tenía relación alguna con los tipos de referentes empleados en los grupos experimentales. Se observó en estos participantes que utilizaron algunos conectores temporales y adverbios temporales, como (primero, ultimo y después), evidentemente con mucha menor frecuencia y de forma aleatoria, aunque, es posible que los participantes del grupo control hayan estado expuestos a actividades similares a las de la evaluación inicial y final, por tanto, es probable que ante los estímulos expresaran estas respuestas.

Por último, se puede precisar que una de las más frecuentes variables extrañas en el desempeño de los niños durante la exposición de las fases de entrenamiento fue el efecto de la fatiga, porque los niños debían elaborar historias, responder preguntas y ordenar sobre los mismos estímulos en seis oportunidades, ya que en la fase de entrenamiento en la medida de ordenar las secuencias, se modelaba y sobrecorría la forma en que se expresaba la respuesta con los adverbios temporales.

Finalmente, se concluye que la modalidad de presentación del referente que más efecto tiene en la adquisición, transferencia y generalización es el referente de tipo “concreto” debido a las características de este referente, aunque ambas modalidades de presentación fungen como facilitadoras en la transferencia y generalización, pero una modalidad es más efectiva que la otra. Asimismo, se observó que las variables contextuales facilitan significativamente la adquisición de las conductas, en este caso, el uso de los repertorios lingüísticos de adverbios temporales.

5.3. Técnicas conductuales empleadas

Para la evaluación de los resultados es importante señalar el papel y la relevancia de las técnicas conductuales; éstas se emplearon durante toda la fase de entrenamiento para ambos grupos experimentales respectivamente, además, estas técnicas estuvieron acompañadas del discurso simultáneo como variable contextual. Según Martin y Pear (1999), el empleo de las técnicas conductuales cumple una función facilitadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, indicando que éstas han sido llevadas a cabo satisfactoriamente en diferentes ámbitos académicos. En el caso de esta investigación, las técnicas conductuales junto a la variable contextual, contribuyeron significativamente en la adquisición, transferencia y generalización de las conductas lingüísticas en los niños preescolares. Las técnicas empleadas fueron, la instigación verbal y física, el modelamiento, el refuerzo positivo, corrección y sobre-corrección.

VI. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

En esta sección, se expondrán una serie de limitaciones que se presentaron durante la ejecución del experimento, por tanto, se plantearán recomendaciones que pudiesen solventar el efecto de estos eventos con el fin de que no se reproduzcan en futuras investigaciones.

- La muestra debe ser más amplia debido a que existe evidencia de que niños con la misma edad, sexo y nivel educativo expresan respuestas diferentes, por lo que una muestra más amplia para que el experimento tenga un alcance más preciso y abarque más casos de la población.
- En cuanto al programa, debe desarrollarse un programa que facilite en mayor medida la respuesta de los individuos, ya que la posición de las tarjetas en los casos de mamá, manzana, así como en la de frutas, sugieren respuestas a los participantes colocándolas tal y como aparecen, evitando dar una respuesta distinta a la posición en la que se encuentran tales objetos en la dimensión virtual. Por tanto, se puede diseñar un juego donde las imágenes estén desordenadas, pero aprovechando todo el monitor, no solamente agrupadas en fila una detrás de la otra, de manera que el niño pueda escoger de las distintas partes de la pantalla. Por otro lado, las frutas pudieran estar en diferentes árboles y que la cesta se pueda movilizar a los diferentes árboles para recoger las frutas.
- En esta investigación, se sugiere un número de seis sesiones, ya que con tales sesiones se logró observar la adquisición de los adverbios temporales, sin embargo, los hallazgos de Rondón y Wong (2011) y Ascanio y Corredor (2014) sugieren que con un máximo de tres sesiones se adquiere el repertorio, pero se debe dedicar mayor tiempo al entrenamiento de los adverbios temporales en la medida de ordenar las secuencias, es decir, se sugiere que puede darse el experimento diversificando el tiempo entre las tres medidas, proporcionándole mayor cantidad de tiempo a la primera modalidad de respuesta.
- Respecto a la naturaleza del juego, se debe considerar ampliar el número de adverbios empleados que se ajusten al juego con el que se evalúa, además de variar el juego, para ello

se puede hacer un sondeo inicial de juegos con los niños previo al experimento, con la finalidad de que las historias no se parezcan o sean repetidas por los sujetos, y así exista más riqueza en la expresión de este repertorio lingüístico.

- Con el fin de ampliar los resultados, haciéndolos generalizables a la población infantil seleccionada, se recomienda realizar el entrenamiento del uso de los conectores adverbiales en niños que no posean significativamente las precurrentes evaluadas para la realización de esta investigación.

- Finalmente, se recomienda continuar trabajando sobre esta línea de investigación, la cual aún posee muchas aristas inexploradas en relación a las variables de contexto, dificultades en el lenguaje, equivalencias funcionales del lenguaje, entre otras.

VII. REFERENCIAS

- Arbe, M. & Echeberria, F. (1982). Contexto Sociocultural y Adquisición del lenguaje. *Serie Antropológica Cultural*, 3(1), 63-72
- Arnau, J., Anguera, M. & Gómez, J. (2009). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Ascanio, R. & Corredor, P. (2014). *Efecto del tipo de referente en la adquisición, transferencia y generalización Del comportamiento lingüístico* (conectores temporales) en niños preescolares. Trabajo de Licenciatura presentado para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención: Clínica. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bakeman, R. & Gottman, J. (1977). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Bijou, S. (1982). Language development in the early years. International Symposium on Science o Behavior, *Language and behavior*. México: feb.
- Bijou, S. (1989). Psychological linguistics: implications for a theory of initial development and method for reserch. *Advances in Child Development and Behavior*, 21(1), 221-241.
- Bijou, S. & Ghezzi, P. (1995). Backgroud notes on Kantors Treatment of language and linguistic behavior. *The interbehaviorist*, 23(1), 22-25.
- Campo, N. & Ortega, M. (2005), *Panorama de lingüística y traductología: aplicaciones a los ámbitos de la enseñanza del francés, lengua extranjera y de traducción (francés-español)*. España: Universidad de Castilla La Mancha.
- Casalta, H. & Penfold, J. (1981). *Modificación de conducta. Tácticas de una intervención*. Caracas, Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Castell, A. (2008). *Gramática de la lengua alemana*. España: Editorial Idioma.

- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento* (8ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Del Río, M. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 11-30.
- Dembo, M. (1983). Dos estrategias de medición en psicología. *Psicología*, 10(1-2), 41-57.
- Domjan, M. (2010). *Principios de Aprendizaje y Conducta* (6ª ed.). México: Cengage Learning Editores, S.A.
- Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. D.F., México: Ediciones Granica.
- Fernández, F. (1999). *Traducción y retórica contrastiva*. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Fishner, G. (1992). *Campos de intervención en psicología social*. Madrid, España: Narcea.
- Ghezzi, P., Bijou, S., Umbreit. & Chao, C. (1987). Influence Of Age Of Listener On Preadolescents Linguistics Behavior. *The Psychological Record*, 37, 109-126.
- Grace, H. (1951). Effects of different degree of knowledge about an audience on the content of communication. *The Journal of Social Psychology*, 34, 111-124.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). D.F., México: McGraw-Hill.
- Iglesias, E. & La Chica, H. (2002). *Factores que facilitan la adquisición y transferencia de conectores lingüísticos temporales en niños preescolares*. Trabajo de Licenciatura presentado para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención: Clínica Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Kantor, J. (1977). *Psychological Linguistics*. Chicago, Estados Unidos: Principia Press.
- Kantor, J. (1978). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas

- Kantor, J. & Smith, N. (1975). *The Science of Interbehavioral Psychology. An Interbehavioral survey*. Chicago: Principia Press.
- Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica*. México: Pearson Educación.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México, DF: McGraw-Hill/Interamericana. Cap. 7.
- Lacasella, R. (1996). *Análisis de interacciones verbales en niños preescolares: una réplica sistemática*. Trabajo presentado para optar al ascenso correspondiente a la categoría Profesor Asistente en el escalafón del personal docente de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Lacasella, R. (1999). Análisis de Interacciones verbales en niños preescolares. Una réplica sistemática. *Revista Interamericana de Psicología*, 33(1), 49-78.
- Lacasella, R. (2006). Factores facilitadores de la transferencia del aprendizaje. *Akadosmos*, 8(1), 57-85.
- Lacasella, R., Cardozo, I. & Becerra, R. (2007). La disposición del contexto y su efecto modulador sobre la adquisición de la conducta verbo-vocal en niños con déficits auditivo. *Extramuros*, 27(1), 81-112.
- Llindis, C. & Messina, P. (1998). *Adquisición y transferencia de expresiones temporales en niños preescolares*. Trabajo de Licenciatura presentado para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención: Clínica Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Martin, G. & Pear, J. (1999). *Modificación de conducta. Que es y cómo aplicarla*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Martínez, A. y Mucci, L. (1997). *Variables del contexto y su influencia en la adquisición de repertorios lingüísticos en niños preescolares*. Trabajo de Licenciatura presentado para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención: Clínica. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Martínez, H. (2002). *Construcciones temporales*. Madrid, España: Arco/Libros, S.L.
- McGuigan, F. (1996). *Psicología experimental* (6ª ed.). México: Prentice-Hall.
- Meichenbaum, D. & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Montgomery, W. (1999). Pasado y presente del estudio psicológico del lenguaje: Una revisión conductista. *Revista de Investigación en Psicología*, 2(1), 115-148.
- Moreno, J., García-Baamonde, M. & Blázquez, M. (2010). Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 26(1), 189-196.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. España: Prentice Hall.
- Ratner, S. (1957). Toward a description of language behavior. I. The speaking action. *The Psychological Record*, 3(1), 61-64
- Ratner, S., Gawronski, J. & Rice, F. (1964). The variable of concurrent actions in language of children: Effect of delayed speech feedback. *The Psychological Record*, 14(1), 47-56.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta (Un análisis de campo y paramétrico)*. México: Trillas.
- Riviére, A. & Martos, J. (2001). *Tratamiento del autismo: nuevas prácticas*. España: Asociación de niños autistas.
- Rondón, D. & Wong, C. (2011). *Variables de contexto asociadas al referente y su relación con la adquisición y transferencia del repertorio lingüístico (uso de conectores temporales) en niños preescolares* Trabajo de Licenciatura presentado para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención: Clínica. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Royd, R. & Bluma, S. (1977). *Portage Parent Programs: Parent Readings*. Wisconsin: Cooperative Education Service Agency.

- Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43(1), 37-53.
- Sidman, M. (1973). *Tácticas de investigación científica*. España: Fontanella.
- Silva, A. (1992). *Métodos cuantitativos en psicología: enfoque metodológico*. México: Trillas.
- Skinner, B. (1981). *Conducta Verbal*. México: Trillas
- Valdés, L. (1991). *La búsqueda del significado: Lecturas de Filosofía del lenguaje*. España: Editorial Tecnos,
- Wolf, I. (1958a). Stimulus variables in aphasia I: *Setting conditions*. *Journal of Scientific Laboratories, Denison University*, 44(1), 218-228.
- Wolf, I. (1958b). Stimulus variables in aphasia II: *Setting conditions*. *Journal of Scientific Laboratories, Denison University*, 44(1), 218-228.

ANEXOS

Anexo A. Carta de solicitud de permiso al colegio U.E.B. “Casa Grande”

Caracas, abril de 2018

Directora Académica

U.E. Colegio Casa Grande

Presente.

Estimada: Yarixa Rodríguez

Nos dirigimos a usted con el fin de solicitar el permiso para que, por un periodo de aproximado de un (1) mes, (40 horas), el tesista Ludwin Gabriel García Vásquez, pueda llevar a cabo una investigación con los niños cursantes de Educación Pre-escolar en su Institución. La investigación consistirá en la presentación de historias en tarjetas con secuencias temporales y un sistema solar, así como una maqueta, para que los niños ejecuten las siguientes acciones: desplazar figuras con las manos, ordenar, contar una historia y responder preguntas acerca de la actividad realizada. Los participantes se dividirán en cuatro grupos. El primero de ellos será entrenado en la variable “discurso simultáneo” y técnicas conductuales” en una actividad de contenido concreto y secuencias temporales, mientras que el segundo grupo recibirá variables “discurso simultáneo y técnicas conductuales” en una tarea de carácter abstracto (ordenar tarjetas). Finalmente, los dos grupos restantes serán expuestos a la realización de una tarea de contenido inocuo o nulo, ya que actuarán como grupos control para los propósitos de la investigación.

El objetivo de esta investigación consiste en evaluar cual modalidad de presentación del referente lingüístico concreto o abstracto facilita en mayor medida la adquisición, transferencia y generalización del comportamiento lingüísticos de adverbios temporales en niños preescolares. Al finalizar la misma, se les remitirá un informe técnico especificando los resultados obtenidos de manera que pueda ser considerado por su institución en el futuro, ofreciéndoles la oportunidad de conocer un método mediante el cual las docentes en Educación Pre-escolar podrán enseñar a sus alumnos de 3 a 5 años en el uso de conectores temporales (antes/después/primeros/ultimo)

Agradeciéndole de antemano y sin más a que hacer referencia, se despide de ustedes

Eduardo Santoro

Director de la Escuela de Psicología Rosa

Rosa Lacasella

Tutora de Trabajo de Grado

Anexo B. Carta de consentimiento por parte de los padres para la participación de sus hijos en la investigación y autorización para grabar.

Yo _____, representante del niño _____, de _____ años de edad, cursante del 1 (), 2 (), 3 () grupo de Educación Preescolar, en la Unidad Educativa Básica Casa Grande, autorizo a mi representado para que participe en la investigación titulada: “**Clases de referente y su efecto sobre los procesos básicos de aprendizaje asociados a los adverbios temporales en niños preescolares**”, llevada a cabo por el tesista Ludwin García, como parte de su trabajo de Licenciatura, en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

La investigación consistirá en la presentación de un software (con diversas secuencias presentadas en tarjetas, un sistema solar, una casa, un árbol con frutos) para que los niños ejecuten las siguientes acciones: desplazar figuras con el mouse, ordenar, contar una historia y responder preguntas acerca de la actividad realizada.

A su vez, autorizo al tesista para que efectúe grabaciones de la ejecución del niño en cada una de las actividades que contemplan la investigación, eso con fines estrictamente académicas y de investigación. Finalmente, hago explícito que esta participación es voluntaria y se ha garantizado anonimato y la protección de los participantes en caso de que se lleve a cabo la divulgación de los resultados.

Fecha: _____

Nombre completo: _____

Cedula de Identidad: _____

Firma: _____

Anexo C. Resumen de instrucciones, materiales y precurrentes evaluadas para la realización de la actividad.

Precurrente	Procedimiento	Materiales	Criterio de evaluación
1. Mantener el contacto visual	<p>Contacto visual breve: el Experimentador le indica al sujeto: “Mírame” más el nombre del niño.</p>	- Juguete (Buzz Lightyear)	<p>Contacto visual breve: El niño debe mirar al Experimentador en cada sesión (3/3).</p> <p>Contacto visual de 5 segundos: El niño debe mirar al Experimentador durante 5 segundos, en cada ocasión (3/3).</p> <p>Seguimiento visual de objetos: El niño debe mantener el contacto visual con al juguete en cada ocasión (3/3)</p>
2. Seleccionar objetos de diferentes tamaños y formas, por su color: primarios y secundarios	El experimentador coloca frente al niño 12 objetos y le entrega una caja. A continuación el	-12 objetos (juguetes de piñatería, objetos, tales como: pulseras, pelotas,	El niño debe seleccionar todos los objetos del color que se le indica, en cada ocasión

	<p>Experto le indica: “me gustaría que coloques dentro de esta caja los objetos de color... (Nombrando el color)”, seguidamente el Experimentador los incorpora de nuevo al grupo y repite la instrucción para los otros colores.</p>	<p>carros, muñecos, etc.) de diferentes formas y tamaños, de colores: amarillo, azul, rojo, verde, morado y anaranjado (2 objetos por color).</p> <p>-Caja - Hoja de registro -Lápices.</p>	<p>(12/12).</p>
<p>3. Identificar objetos de colores primarios y secundarios en el ambiente.</p>	<p>El experimentador le pide al niño que señale con el dedo, entre los objetos colocados en una mesa (artículos de escritorio), algunos que sea del color que se le nombre. Se le dice: “Señala un objeto...” y se repite la instrucción por cada color restante.</p>	<p>- 6 objetos del ambiente, tales como: lápiz, sillas, cuadros, pared, etc.), de colores: amarillo, azul, rojo, naranja, verde y morado.</p> <p>-Hoja de registro -Lápices</p>	<p>El niño debe señalar 6/6 y nombrar (6/6), los objetos del color indicado por el experimentador.</p>
<p>4. Memoria visual (Hasta 5 elementos)</p>	<p>El experimentador enseña la lámina que contiene los elementos (de 3 a 5 figuras), y le indica</p>	<p>3 láminas que contengan de 3, 4 y 5 figuras de objetos (familiares para los niños).</p> <p>-Hojas de registro. Lápices</p>	<p>En cada uno de los casos, el niño debe nombrar los objetos presentados en la lámina, cuando esta</p>

	<p>a los participantes: “mira estos dibujos, hay... repite conmigo... voy a esconder la lámina y quiero que me digas cuales dibujos habían”.</p>		<p>permanece volteada (no es necesario que lo haga en el mismo orden en que fueron presentados).</p>
<p>5. Identificar la posición delante /detrás en objetos.</p>	<p>El experimentador pide al niño que señale con su dedo la posición delante / detrás que ocupan unos objetos (juguetes), dando la instrucción: “señala con tu dedo que objeto está delante de...”. Luego, el experimentador le solicita al niño que nombre la posición correcta de ciertos de ciertos objetos, preguntando lo siguiente: el ¿el... está detrás o delante del...?”.</p>	<p>6 juguetes de plástico (carro, pulseras, pelotas, etc.). Hojas de registro Lápices</p>	<p>El niño debe señalar (3/3), y nombrar (3/3) la posición especificada.</p>
<p>6. Seguir instrucciones encadenadas</p>	<p>El experimentador le dice al niño: “Voy a pedirte algunas</p>	<p>- Lista que contenga de tres a cinco instrucciones</p>	<p>El niño debe realizar todas las acciones incluidas en la lista</p>

	<p>cosas, quiero que las hagas en el mismo orden en que te las diga”. A continuación, el Experimentador procede a leer la lista que contenga de 3 a 5 instrucciones encadenadas:</p> <p>Lista de tres instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Agarra el carro -Ponlo sobre el piso - Ruédalo <p>Lista de 4 instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ahora, agarra el carro. - llévalo a la mesa y colócalo allí. - ruédalo por la mesa. - ahora, con el carro en la mano, bájalo al piso otra vez. <p>Lista de 5 instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agarra el cuaderno 	<p>encadenadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hoja de registro -lápices - Un carrito de Jugete - Un cuaderno 	<p>de instrucciones previamente mencionada.</p> <p>Es necesario que lo haga en el mismo orden en que fueron leídas por el experimentador.</p>
--	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Abre el cuaderno - Pasa la pagina - Toma el lápiz - Haz un dibujo. 		
7. Ordenar secuencias	<p>El experimentador coloca tarjetas sobre la mesa y le da la instrucción al niño dependiendo de la secuencia:</p> <p>Secuencias de tamaño: “Aquí hay tarjetas con.... ordénalas desde el/la..., más pequeño/a hasta el/la más grande.</p> <p>Secuencia de intensidad de color: “Aquí hay tarjetas con..., ordénalas desde el... más oscuro/negro hasta el más claro/blanco.</p> <p>Secuencia de numerosidad “Aquí hay unas tarjetas con....</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 9 juegos de tarjetas de secuencia. - Hojas de registro - Lápices 	<p>El niño debe ordenar las tarjetas de secuencias (9/9).</p> <p>El niño debe ordenar todas las secuencias de tarjetas dadas (9/9), específicamente (3/3) para cada tipo de secuencia.</p>

	ordénalas desde la que tiene más/mucho ... hasta la que tiene menos/poco		
--	--	--	--

Anexo D. Destrezas necesarias para el uso del computador.

Precurrentes	Procedimiento	Materiales	Criterio de Evaluación
1. Mover el ratón	<p>Estando el niño frente al computador, el experimentador coloca el programa Juego de colores y luego dice: “Cómo le llamas a esto?” (Señalándolo). A continuación se dice: “cuando tu mueves el “mouse/ratón, se mueve la mano. Mueve el mouse/ratón hasta que llegue al color...” (Nombrando el color), seguidamente el experimentador repite la instrucción para los otros colores.</p>	<p>Programa: juego de colores. - Computadora -Hoja de Registro -Lápices</p>	<p>El niño debe mover el cursor (la mano), hacia todos los colores que se les indica en cada ocasión (5/5).</p>
2. Hacer clic (en diferentes imágenes de dimensión	<p>Estando el niño frente al computador, el</p>	<p>- Programa de armar tu zoológico -Lápices</p>	

<p>circular)</p>	<p>experimentador coloca el programa de arma tu zoológico. A continuación se indica: El mouse/ratón puedes agarrar los animales y moverlos a donde correspondan(se modela el clic) y puede tomar lo que está en la pantalla. Quiero que hagas clic sobre todos los animales</p>	<p>-Hojas de registro</p>	
<p>3. Desplazar una imagen (una figura geométrica)</p>	<p>Estando el niño frente a la computadora, el experimentador coloca el programa figuras. A continuación dice: Haz clic sobre esta figura /señalándola) y sin soltar tu dedo, muévela hasta este espacio (indicándolo), ahí podrás soltar el botón”. Cuando el</p>	<p>-Programa de figuras -Computadora -Hoja de registro -Lápices</p>	<p>El niño debe desplazar la figura hasta el lugar que el experimentador le indica en cada ocasión (6/6).</p>

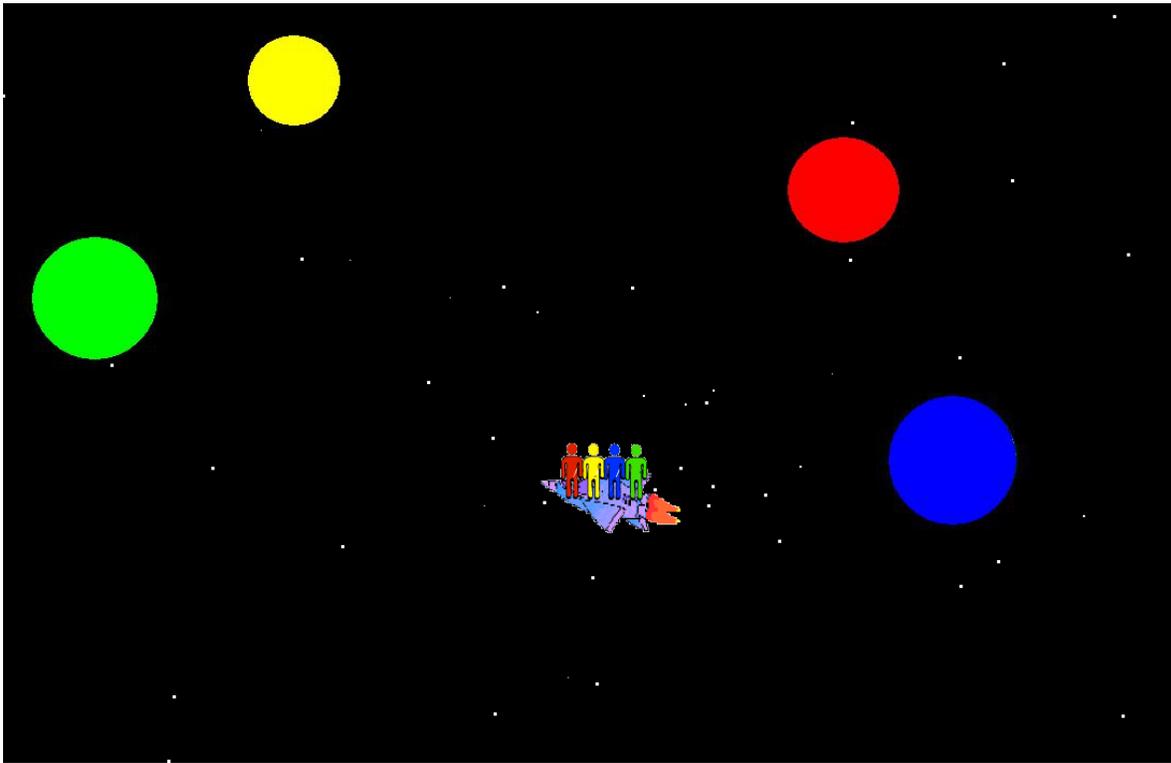
	niño finalice, el experimentador repita las instrucciones anteriores para cada figura.		
--	---	--	--

Anexos E. Hoja de registro para la evaluación de precurrentes para la realización de la actividad.

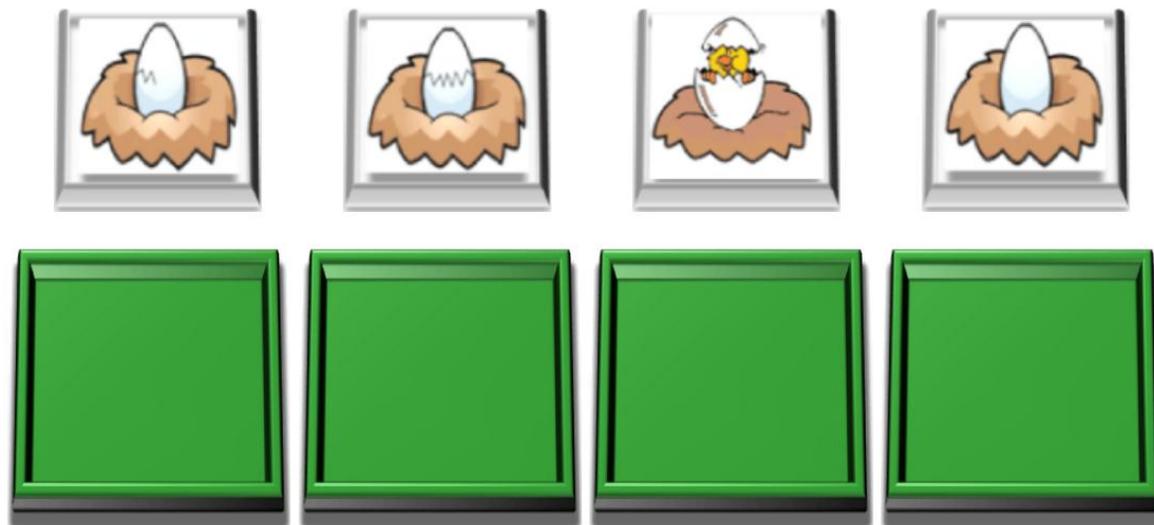
Conductas	Ejecución	Observaciones
Contacto visual		
Seleccionar objetos de diferentes tamaños y formas por su color: primario y secundario		
Memoria visual (hasta cinco elementos)		
Identificar la posición delante/atrás en objetos		
Seguir instrucciones encadenadas		
Ordenar secuencias		
Precurrentes para el uso del computador		
Mover el ratón		
Hacer clic		
Desplazar una imagen		

Anexo F. Tarea de evaluación (pre-postest)

1. Ordenar (planetas)



2. Ordenar secuencias (pollito)



Anexo G. Manual del experimentador para la evaluación del (pre postest)

(Secuencia de dibujo: referente abstracto)

¿Qué hacer?	¿Qué decir?
<p>Preparar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dos escritorios con dos sillas cada uno y grabadora de voz ✓ Dos computadoras con la secuencia pollito. ✓ Carpeta de hojas de registro, bolígrafo, calcomanías y el manual de instrucciones. 	
<p>Ir al salón de los niños, solicitar permiso a la maestra, retirar al niño del aula y dirigirse a la sala experimental</p>	<p>“Vamos a trabajar juntos en una actividad muy divertida y necesito toda tu colaboración ¿estás de acuerdo?”</p>
<p>Indicar al niño la silla donde se debe sentarse (frente al computador). El experimentador debe sentarse en la silla restante.</p>	<p>“Fíjate que en esta pantalla hay unos dibujos desordenados que muestran el nacimiento de un pollito, desde que el huevo está completo, se va rompiendo, hasta que el pollito sale. Ordena los dibujos en los espacios de abajo según el orden en que va naciendo el pollito. Para ello deberás hacer clic sobre el dibujo y sin soltar el botón, muévelo hasta la posición que consideres”</p>
<p>Modelar la actividad</p>	<p>“Mira como yo lo hago: primero coloco esta tarjeta aquí, entonces coloco esta otra tarjeta por aquí, también coloco esta tarjeta aquí y sigo con esta tarjeta colocándola por aquí. Muy bien, ahora te toca a ti, cuando finalices, di: termine. ¡Puedes comenzar!</p>
<p>Anotar las secuencias seleccionadas por el niño/ esperar que el niño culmine.</p>	<p>“Ahora te voy hacer algunas preguntas:</p> <p>Pollito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “¿Qué te llevó a colocar este dibujo antes? (señalando la imagen en la posición N° 1)” 2. “ ¿Cómo supiste que está iba después de este dibujo (Señalando la imagen que ocupa el puesto N° 2)” 3. “Cuéntame que te llevó a escoger este dibujo (señalando la imagen

	<p>en la posición N° 4 luego que esta otra imagen (señalando la imagen en la posición N° 3)</p> <p>4. “Como sabias que este dibujo ya culminabas (señalando la imagen que ocupa la posición N° 4)”</p>
Anotar las respuestas proporcionadas por el niño / esperar que el niño culmine	“Ahora cuéntame una historia en la que me digas porque ordenaste de esa manera las secuencias de nacimiento del pollito”
Anotar la historia proporcionada por el niño/ esperar que el niño culmine	
Colocarle una calcomanía al niño en la mano	
Invitarlo a una próxima actividad	
Llevarlo al salón de clases y retirar otros niños	

(Secuencia de dibujo: referente concreto)

¿Qué hacer?	¿Qué decir?
<p>Preparar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dos escritorios con dos sillas cada uno y grabadora de voz ✓ Dos computadoras con la secuencia pollito. ✓ Carpeta de hojas de registro, bolígrafo, calcomanías y el manual de instrucciones. 	
Ir al salón de los niños, solicitar permiso a la maestra, retirar al niño del aula y dirigirse a la sala experimental	“Vamos a trabajar juntos en una actividad muy divertida y necesito toda tu colaboración ¿estás de acuerdo?”
Indicar al niño la silla donde se debe sentarse (frente al computador). El experimentador debe sentarse en la silla restante.	“Fíjate que en esta pantalla hay cuatro planetas y una nave que se mueve si tu mueves el mouse. Quiero que hagas clic sobre todos los planetas para que se suba a la nave un habitante del mismo color del planeta.
Modelar la actividad	“Mira como yo lo hago: primero coloco este habitante aquí, entonces coloco esta otro habitante por aquí, también coloco este

	habitante aquí y sigo con este colocándolo por aquí. Muy bien, ahora te toca a ti, cuando finalices, di: termine. ¡Puedes comenzar!
Anotar las secuencias seleccionadas por el niño/ esperar que el niño culmine.	<p>“Ahora te voy hacer algunas preguntas:</p> <p>Planetas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “¿Qué te llevó a colocar este habitante de color _____? antes que todos los demás? 2. “¿Cómo supiste que este habitante de color _____ iba después de este habitante de color _____?” 3. “Cuéntame cómo sabias que este habitante de color _____ viene luego de este otro habitante (señalando un habitante al azar) 4. “Como sabias que con este habitante de color _____ terminabas el recorrido?”
Anotar las respuestas proporcionadas por el niño / esperar que el niño culmine	“Ahora cuéntame una historia en la que me digas porque ordenaste de esa manera los habitantes de los planetas”
Anotar la historia proporcionada por el niño/ esperar que el niño culmine	
Colocarle una calcomanía al niño en la mano	
Invitarlo a una próxima actividad	
Llevarlo al salón de clases y retirar otro niños	

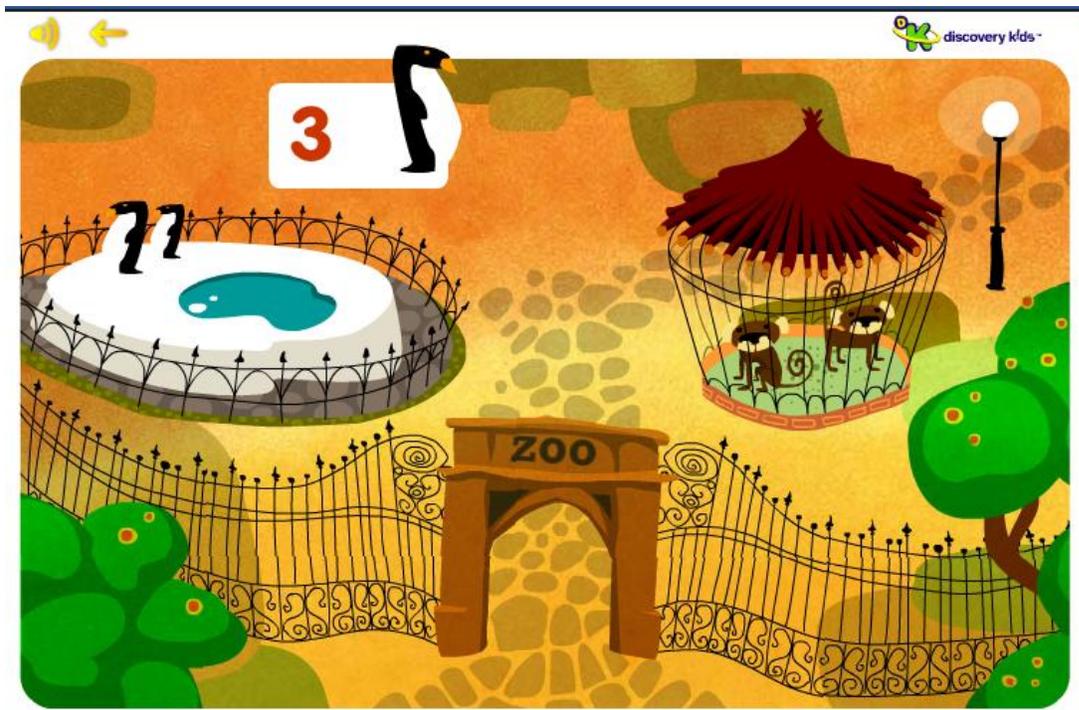
Anexo H. Programa (juegos) para evaluar precurrentes para el uso del computador

Juego 1. “Juego de las burbujas”



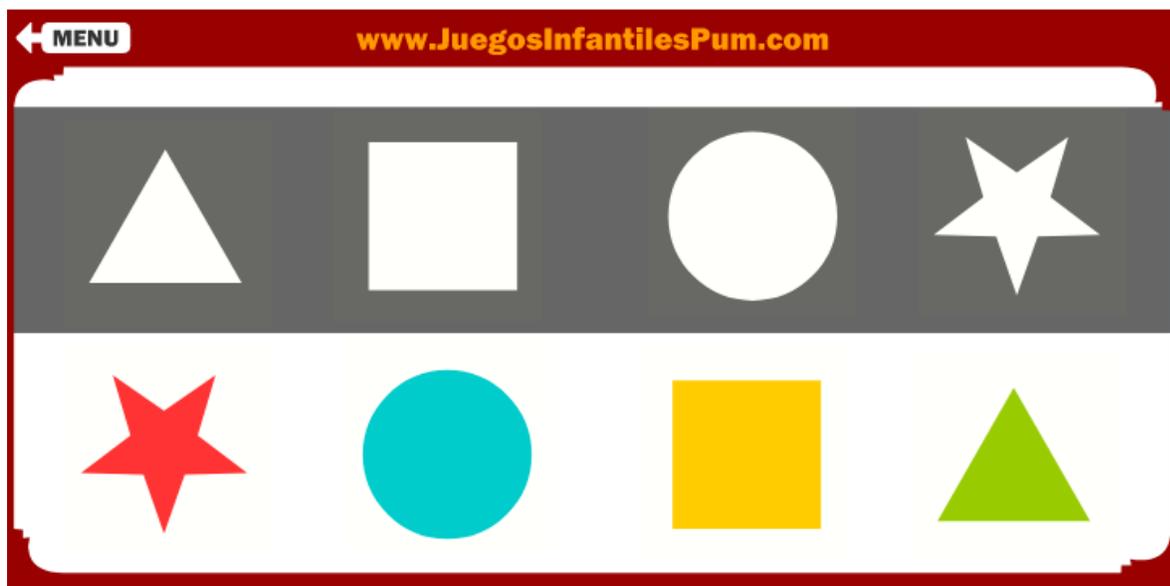
Extraído de: <https://www.discoverykidsplay.com/juegos/juego-de-los-colores/>

Juego 2 “Arma tu zoológico”



Extraído de: <https://www.discoverykidsplay.com/juegos/arma-tu-zoo>

Juego 3 de “figuras”



Extraído de: <https://www.juegosinfantilespum.com/arrastrar/04-formas.php>

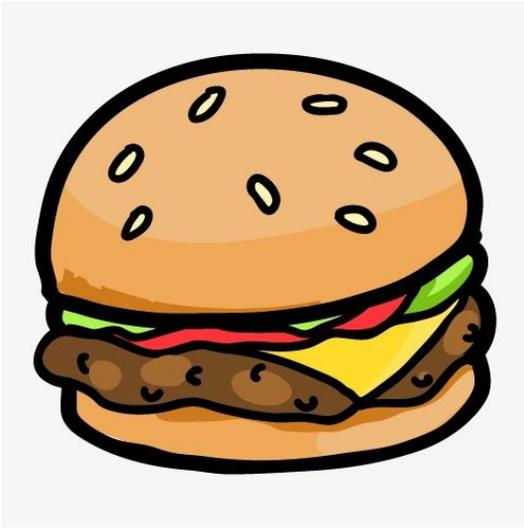
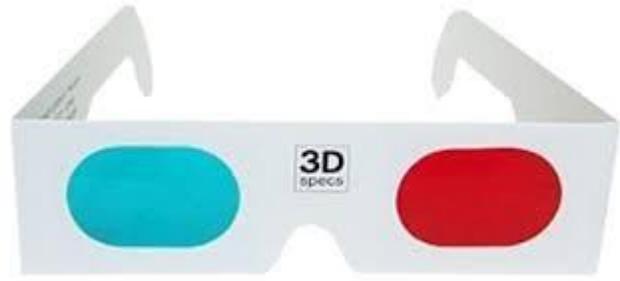
Anexo I. Juegos de computadora presentado al grupo control



Extraído de: <https://www.discoverykidsplay.com/juegos/waterslide>

Anexo J. Material utilizado para la evaluación de la memoria visual en las precurrentes.





Anexo K. Respuesta de cada participante en el pretest, entrenamiento y postest del grupo experimental 1.

Participante 1: L.T., 4 años.

PRETEST (SECUENCIA DE POLLITO)				
Ordenar dado por el sujeto	3	2	4	1
Respuestas	Con el pollito	Porque es la segunda	Cuando se separa el huevito	Esta viene después del pollito
Historia	Porque el huevito está blanco, después se rompe el huevito y no está blanco y después si está blanco.			

Entrenamiento 1

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	4	3	2
Respuestas	Porque esta frutica estaba antes que todas las frutas	Porque esta fruta vino después	Porque es una fruta bonita	porque ya se acabaron las frutas
Historia	El arbolito tenía muchas frutas, antes la manzana, después va esta, luego esa fruta naranja y ya			

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA CAMIÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	3	2	1	4
Respuestas	Porque si	Porque esta va después de esa	Porque es un color	Porque esta va después
Historia	Había un camión con un niño que tenía colores, después los puso con otras cosas, luego los unió y ya			

Entrenamiento 2

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	4	3	2
Respuestas	La manzana va antes que las demás frutas	Porque esta frutica viene después	Porque luego viene esta frutica	Porque luego se acabaron las fruticas
Historia	Había una vez un bosque que antes tenía unas fruticas, después las recogieron con la cesta, luego se las comieron y ya			
ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA CAMIÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	2	1	3	4

Respuestas	Porque ya escogí esta fruta	Porque esta es la manzana que va después	Porque luego va esta fruta naranja	Porque es esta fruta
Historia	En el bosque antes estaban las fruticas, después se agarra el cambur, luego la naranja y la piña y ya.			

Entrenamiento 3

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	2	4
Respuestas	Los arbolitos del bosque estaban antes en el bosque	Porque después de la manzanita viene esta frutica	Porque luego de esa fruta viene esta frutica	Las fruticas estaban ya así
Historia	Había un bosque antes lleno de frutas, un niño con su cesta las recogió después, luego de eso se las comió y se fue y ya			

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA CAMIÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque antes el niño estaba en el camión	Porque luego el niño con sus colores fue...	Porque después agarro sus cosas	Porque después el niño se fue muy feliz
Historia	El niño iba antes porque su mamá lo mandó, después fue y agarró las cosas, luego de que las agarró se fue muy feliz y ya			

POSTEST (SECUENCIA DE POLLITO)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque el huevito antes está así	Después el huevito se rompe	Luego el huevito casi nace	Porque nace el pollito y ya
Historia	Antes había un huevito que quería nacer, después se rompió poquito, luego otro poquito y nació el huevito y ya			

Participante 2: A.P., 5 años.

PRETEST SECUENCIA (POLLITO)				
Ordenar dado por	1	2	3	4

el sujeto				
Respuestas	Porque está completo	Porque esta medio completo	Porque está a la mitad	Ya se rompió
Historia	Porque el huevo está completo, luego se pone en el medio, luego se rompe			

Entrenamiento 1

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque la manzana estaba antes	Porque después de la manzana viene la banana	Porque luego de la banana, viene esta	Porque esta es la ultima
Historia	En la selva estaban unos carboles con muchas frutas, un niño iba a bajarlas antes de que se las comieran los pajaritos, después agarro la manzana, luego el cambur, luego, la naranja después la piña y ya			

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA CAMINÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	1	4	3	2
Respuestas	Porque este camión estaba ahí	Porque después este color va así	Porque después está este color de este dibujo	Porque es la ultima
Historia	El camión quería antes de irse quería la pintura roja, después la amarilla, luego la azul y la verde después se fue y ya			

Entrenamiento 2

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque la manzana del árbol está antes	Porque la manzana está antes y después viene la banana	Porque luego de la banana viene la naranja redonda	Porque esta es la que viene después de todas las frutas
Historia	Las frutas del árbol estaban antes tristes, después las recogieron, antes la manzana, luego el cambur, después la naranja y después la piña y ya.			
ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA CAMINÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque antes viene este color, rojo	Porque luego viene la amarilla	Porque después viene este color, no está antes	Porque este es el último y ya
Historia	Los colores antes estaban así, después las tomaron en el orden de rojo,			

	amarillo, después, el azul y ya.
--	----------------------------------

Entrenamiento 3

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque antes estaba la manzana	Porque después viene el cambur	Porque después viene la naranja	Porque de luego viene la piña
Historia	Antes estaba la manzana, después el cambur, después la naranja y después la piña			

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA CAMINÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	2	1	3	4
Respuestas	Porque este color estaba antes que los otros, va de primero	Porque este color va después del primero	Porque este va luego que el que está antes	Porque este es el color que va así y ya se acaban
Historia	La estrella antes va en el amarillo, la hoja va después en el color verde, luego va el color rojo y luego el otro color y ya			

POSTEST (SECUENCIA DE POLLITO)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque el pollito esta antes así	Porque después el pollito se va rompiendo	Porque luego que se rompe así, se rompe más	Porque nace el pollito y ya
Historia	Antes de nacer el pollito es un huevito, después se rompe, luego se rompe más, luego se rompe mucho más y nace el pollito y ya			

Participante 3: J.T., 6 años.

PRETEST SECUENCIA (POLLITO)				
Ordenar dado por	2	3	4	1

el sujeto				
Respuestas	Porque si	Porque este pollito estaba aquí	Porque después viene este	Porque así es
Historia	Porque había un pollito que antes de nacer estaba así, nació y estaba así			

Entrenamiento 1

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	2	1	3	4
Respuestas	Porque la manzana esta antes que las otras frutas	Porque después de la manzana viene el cambur	Porque luego viene la naranja ante el cambur	Porque la piña está ahí y ya no hay
Historia	Bueno, la cesta fue agarrando las frutas antes, después la manzana se cayó, después el cambur, luego la naranja y ya la piña había caído			

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA CAMINÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	2	1	3	4
Respuestas	Porque la manzana del árbol estaba antes	Porque el cambur estaba después	Porque la naranja viene después	Porque esta es la última fruta
Historia	Este autobús amarillo antes de iniciar su recorrido, fue a buscar los colores, después unió los colores y luego de eso se puso a jugar			

Entrenamiento 2

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque las frutas estaban así y la manzana está aquí	Esta es la fruta que viene después	Esta fruta está así	Porque la piña va por aquí
Historia	Las frutas antes estaban bailando, después un niño con cesta fue y las empezó a recoger, luego las recogió todas.			
ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA CAMINÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque este es el color rojo que va antes	Porque este color viene después	Porque esta viene luego, después que el	Porque este es el último y ya.

			que viene antes	
Historia	El autobús amarillo antes de buscar al niño fue por los colores, después los unió y luego se los llevó			

Entrenamiento 3

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque esta fruta esta puesta así	Porque esta fruta viene después de la manzana	Porque esta naranja está luego	Porque ya se acabó con la piña
Historia	Antes en un patio habían frutas en los árboles, después con una cesta la recogió un niño, luego las puso en la cesta y luego se las llevó y ya			

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA CAMINÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque bueno estaba el color rojo así antes	Porque el color amarillo viene luego	Porque el color verde viene después	Porque el color azul viene de ultimo y ya
Historia	Los colores van en el orden de antes el rojo, el amarillo después, luego el verde y azul y ya			

POSTEST (SECUENCIA DE POLLITO)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque el pollito esta antes en el huevo	Porque el huevo está después así	Porque esta viene luego	Porque el pollito aquí nació y ya está listo
Historia	El huevo está completo, antes de romperse, después se rompió y se siguió rompiendo, luego nació el pollito y ya			

Participante 4: M.M., 4 años.

PRETEST SECUENCIA (POLLITO)				
Ordenar dado por el sujeto	3	2	1	4
Respuestas	El huevo se rompe	Porque el huevo se está rompiendo	Porque No sé	Porque el pollito está aquí
Historia	Porque primero viene este, después de este viene este, después viene este, después viene este.			

Entrenamiento 1

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	La manzana se pasea antes	El cambur baila después de la manzana	Porque la naranja luego es...	Porque esta es la que está aquí y ya
Historia	Se recoge primero la manzana, antes que el cambur, después viene el cambur y luego para llevar agarro la naranja y piña y ya se las comió			

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA CAMINÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	4	2	3	1
Respuestas	Porque este color esta bonito	Porque la puse después	Porque la pusiste tu	Porque ya es el color
Historia	Una vez un carrito quería pintar y agarro los colores, antes de que se le perdieran, después pintó, luego se lo llevó a la maestra y ya			

Entrenamiento 2

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque esta va antes	Porque si esta va en este lugar	Porque después va la naranja	Ya se acabaron las frutas
Historia	La manzana va antes, después el cambur, después la naranja y ya se acaban las frutas			
ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA CAMINÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4

Respuestas	Porque este de primero va antes	Porque es el segundo y va después	Porque luego del segundo va este	Porque este es y ya
Historia	Esta fruta es mi favorita y la agarre antes, después esta fruta, luego esta fruta y ya			

Entrenamiento 3

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque esta manzana roja la puse antes	Porque este cambur saltarán lo puse después	Porque luego va la naranja alegre	Porque la agarre así y ya.
Historia	La cesta recogió la fruta antes, después fue por esta, luego por esta y de esta también y ya			

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA CAMINÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	1	4	3	2
Respuestas	Esta la agarre de primera	Porque después de la roja	Porque luego de la amarilla	Porque estaba después y ya
Historia	visto los colores, antes de llevarlos, fue por el rojo, después el amarillo y luego los demás			

POSTEST (SECUENCIA DE POLLITO)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	2	4
Respuestas	Porque el pollito esta antes	Porque esta después es así	Porque luego de la anterior	Y nace el pollito
Historia	Un pollito nace, se rompe el huevo, después está roto, nace el pollito ya			

Participante 5: R.C., 3 años.

PRETEST SECUENCIA (POLLITO)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	El huevito completo	El huevito se está rompiendo	El huevito se rompe más	Porque el huevito se rompió y nació el pollito

Historia	Primero es el huevito, después el que se está rompiendo, después se está rompiendo más, después está roto y nace el pollito.
----------	--

Entrenamiento 1

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	porque antes estaba esta fruta	porque después esta estaba aquí	Me gusta mucho esta fruta	No se
Historia	Bueno las frutas antes estaban así, luego yo las tome todas para comerlas y estar llena después de acabaron			

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA CAMIÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	1	4	2	3
Respuestas	El niño recogió antes la pintura	Agarró ese color después porque es muy bonito	Quiso este color luego porque le gustaba más que el otro	Porque fue la que estaba ahí
Historia	El niño estaba en su carro, después recogió las pinturas antes de regarlas todas, luego jugo mucho y ya.			

Entrenamiento 2

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque la frutica roja va antes	Porque esta va luego que la que estaba aquí	Porque esta es bonita y viene después de esta otra	Porque no hay más frutas en los arboles
Historia	Las frutas estaban jugando en el bosque de repente antes de que se fueran a dormir, llegó un niño y después las agarró para comer, luego se comió la manzana y después ya agarró todas			
ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA CAMIÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque el camioncito va andando antes agarrar los colores	Porque ese color esta después que el primero	Porque este estaba luego que el que estaba antes	Porque ya estaban todas en el camión
Historia	El camioncito bonito fue recorriendo la ciudad antes de ir por las pinturas, después fue y agarro las pinturas, después se fue a casa y luego			

	mamá le dijo que se bañara y ya.
--	----------------------------------

Entrenamiento 3

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA FRUTAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque la manzana va antes que todas las frutas	Porque después de la manzana viene el cambur bonito	Porque luego viene esta fruta	Porque ya se escogieron todas las frutas
Historia	Antes había un bosque con frutas, después vino un niño y las agarró todas, luego se las comió y ya se acabó el cuento.			

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA CAMIÓN)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque el camioncito estaba antes con ese color	Porque viene después del color rojo	Porque viene luego del color amarillo	Porque los colores ya se agarraron todos
Historia	El camioncito antes de tomar los colores se paró en su casa, después se puso la ropa y salió a buscar estos colores, luego los agarró todos.			

POSTEST (SECUENCIA DE POLLITO)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque el huevito está completo antes	porque después el huevito se rompe mas	luego el huevito se rompe mucho mas	porque el huevito se rompió y nació el pollito
Historia	Había un pollito que antes de nacer el huevito está completo, después el huevito se rompe más, luego el huevito se rompe mucho más y se rompe el huevito y nace el pollito.			

Anexo L. Respuestas de cada participante en el pretest, entrenamiento y posttest del grupo experimental 2 (abstracto/concreto)

Participante 1: K.C., 6 años.

PRETEST SECUENCIA (PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	4	1	3	2
Respuestas	Porque si	Porque si	Porque si	Porque si
Historia	El avión fue a estos cosas, porque fue rescatando a unos niños, el rojo dijo que hay un amigo atrapado en el azul, y después fue y rescató al azul y después al verde y después al amarillo. Primero verde, luego azul, después rojo y amarillo.			

Entrenamiento 1

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	4	2
Respuestas	Porque antes viene la que tiene un mordisco	Porque después del primer mordisco viene esta	Porque luego viene esta que tiene más mordiscos	Ya se acabó la manzana
Historia	Bueno antes la manzana estaba entera, luego tiene unos mordiscos y después se acabo			

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	2	4
Respuestas	Bueno el niño antes de salir se pone la camisa	Porque el niño se estaba poniendo los zapatos	Porque después de la ropa anterior viene esta	Porque ya está listo para salir
Historia	Un niño que tiene que ir al colegio antes de que se le haga tarde, entonces se viste, después de la camisa viene las demás ropas y ya se va para el colegio			

Entrenamiento 2

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque esta es la que va antes por ser la primera	Luego viene la que tiene dos mordiscos	Después tiene más mordiscos la manzana	Porque no hay manzana, se acabó
Historia	Había una vez un señor que tenía mucha hambre, pero que se acordó que tenía una manzana que agarro antes de salir de casa, luego le dio un mordisco, después le dio otro mordisco y ya se acabó.			

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	La mamá aquí ayuda al niño antes de salir de su casa	Porque después de ponerse el pantalón viene a ponerse la camisa	Porque luego viene los zapatos	Por ultimo viene y se pone el bolso y ya está listo
Historia	Había un niño que tenía que salir muy rápido al colegio, antes de salir se puso el pantalón, después se puso la camisa, luego los zapatos, después el bolso y ya estaba listo para salir.			

Entrenamiento 3

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque la manzana antes tiene un solo mordisco	Porque la manzana tiene después otros mordiscos	Porque la manzana tiene luego un mordisco mas	porque la manzana se la comieron
Historia	Yo quería una manzana y antes le di un mordisco así, después le di otro mordisco, luego le di otro mordisco y se acabó ya la manzana.			

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	El niño antes se pone el pantalón para salir	Porque después el niño se pone la camisa para salir	Porque luego de la camisa viene los zapatos	Porque se puso el bolso y ya está listo para irse de nuevo
Historia	Había una vez un niño que se tenía que ir al colegio, antes de irse se puso el pantalón, después se puso la camisa, luego se amarro los zapatos y después se puso el bolso y ya			

POSTEST (SECUENCIA DE PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Este habitante va antes porque es el primero	Porque viene después del primero	Porque la nave rescató primero al anterior y luego a este	Porque ya los salvo a todos.
Historia	La nave fue antes al planeta azul, porque es el primero, después fue al planeta rojo donde había otro niño, luego la nave siguió y siguió hasta llevar al verde y ya los rescató a todos.			

Participante 2: I.P., 5 años.

PRETEST SECUENCIA (PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	4	1	2	3
Respuestas	Porque este habitante va así	Porque este habitante de color azul va después	Porque este habitante rojo se quedo	Porque esta parado aquí el habitante verde
Historia	Los habitantes estaban en sus planetas encerrados pero sin poder salir, solo la nave podía rescatarlos y fue por ellos y los salvó			

Entrenamiento 1

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	2	4	1	3
Respuestas	La manzana tiene un mordisco	Porque la manzana tiene más mordiscos	Porque la manzana está comida	Porque así es que queda una manzana
Historia	La manzana se pasea de la mesa y luego al comedor, no se come con cuchillo se come con tenedor.			

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	2	4
Respuestas	Porque se tiene que poner el pantalón	Porque el niño está desnudo y necesita salir	Porque luego viene y lo regaña la mama	Porque no tiene que quedarse así
Historia	Un niño estaba apurado porque venía el transporte del colegio antes le faltaba vestirse, después se puso el bolso y se fue en el autobús			

Entrenamiento 2

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	4	2	3
Respuestas	Porque la manzana esta así	Porque la manzana tiene un mordisco después del primero	Porque la manzana tiene luego de ese mordisco otro mordisco	Porque la manzana se acabó
Historia	La manzana antes esta así, después viene y esta así, y después así			
ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	2	4

Respuestas	Porque antes va así, tú lo pusiste así	Porque luego viene esta parte del niño	Porque se está vistiendo	Porque ya está vestido
Historia	El niño iba a la escuela y antes se puso el pantalón, después la camisa los zapatos y el bolso.			

Entrenamiento 3

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	La manzana esa es la que va antes	Porque esta viene	Porque esta viene luego que la que está aquí	Porque ya es la última
Historia	Porque había alguien que tenía hambre y se comió antes de que se dañara la manzana, le dio un mordisco, después otro y se acabó la fruta			

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	2	4
Respuestas	Porque antes de salir se pone el pantalón	Porque después viene y se pone la camisa	Porque luego de que se pone la camisa se pone eso.	Porque ya está al colegio
Historia	Una mamá quería llevar a su niño al colegio, antes le pone el pantalón, después le pone la camisa, luego los zapatos, y ya el bolso se lo pone.			

POSTEST (SECUENCIA DE PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	El habitante azul estaba antes	Porque el habitante rojo viene después	Porque este estaba luego aquí	Porque ya salvaron a todos
Historia	Antes la nave voló y salvó al azul, después a los demás y ya			

Participante 3: C.J., 5 años.

PRETEST SECUENCIA (PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque la nave me llevo al azul	La nave después me llevo al rojo	La nave me llevo al amarillo	Porque estaba de último
Historia	Porque los planetas son así, y entonces escogí primero el azul, el rojo, el amarillo y el verde de último			

Entrenamiento 1

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque la manzana esta mordida	Porque la manzana después tiene otra cosa	Porque esta así de mordida	Porque ya se la comieron completa
Historia	La manzana se la estaba comiendo un niño que tenía hambre pero dejo algunos pedazos incompletos			

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	4	2
Respuestas	La mamá ayuda al niño primero antes de irse al colegio	Porque después estaban apurados y tenía que ponerse la camisa	Porque se tenía que ir rápido	Porque lo vistió la mamá
Historia	La mama ayuda al niño a vestirse rápido, antes de que se le haga tarde le pone el pantalón, le pone toda la ropa y se van			

Entrenamiento 2

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque la manzana se la estaba comiendo antes alguien	Porque ya tiene otros mordiscos más que le han dado	Porque luego ya se está acabando la manzana	Porque después se la comieron toda
Historia	Había un niño con mucha hambre que se estaba comiendo la manzana, antes la lava y después le da un mordisco, que rica manzana			
ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	4	2	3
Respuestas	Porque la mamá antes lo está ayudando a vestirse	Porque están apurados para irse al colegio y viene esta	Porque viene esta para que esté listo	Porque después se pone el bolso
Historia	La mamá ayuda a vestir al niño antes de salir del colegio, lo viste y se van juntos			

Entrenamiento 3

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque primero la manzana tiene antes un mordisco	Porque la manzana tiene después otro mordisco	Porque la manzana ya se está acabando	Porque la manzana se acabó
Historia	La manzana estaba muy rica, antes había un niño que tenía mucha hambre y después le dio un mordisco, luego otro mordisco y ya se le estaba acabando hasta que se la comió.			

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque la mamá ayuda al niño antes a ponerse el pantalón	Porque el niño está poniéndose luego la camisa	Porque después vienen los zapatos	Y se pone el bolso
Historia	El niño tenía que ir al colegio, antes se pone los pantalones, después la camisa, luego los zapatos, y de último el bolso y ya			

POSTEST (SECUENCIA DE PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque este habitante está antes que los otros	Porque después viene el habitante rojo	Porque luego viene el habitante amarillo	Y viene el habitante verde.
Historia	La nave salvó a todos los niños, antes salvó al azul, después al rojo, luego al amarillo y ya salvó a todos			

Participante 4: B.M., 4 años.

PRETEST SECUENCIA (PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	4	1	2	3
Respuestas	Porque la nave salvó este	Porque la nave espacial vino después por este	Porque la nave tenía que salvar a este también	Porque la nave salvó a todos los niños
Historia	La nave venía volando en el espacio y vio a los niños en el espacio y los salvó uno después el otro y todos fueron salvados			

Entrenamiento 1

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	4	2
Respuestas	Porque la manzana iba antes	porque iba de la otra	porque esta es un mordisco mas	porque tiene muchos mordiscos
Historia	La manzana antes estaba así, se la comieron mordisco a mordisco			

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	3	4	2	1
Respuestas	Porque la mamá va vestir	porque después lo ayuda	Porque es el tercero	Porque tenía la ropa
Historia	El niño se pone los zapatos antes, después se pone el bolso para salir y ya			

Entrenamiento 2

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque la manzana la mordieron	Porque la mordieron más después	Porque alguien se la estaba comiendo	Porque se la comieron toda
Historia	La manzana estaba en una mesa y vino un niño y la mordió, después se la comió y luego la mamá le dijo que ya			

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	2	4
Respuestas	La mamá ayuda al niño a vestirse antes	Porque le pone los zapatos	Porque entonces viene esta	Porque ya está listo
Historia	El niño se pone antes el pantalón, después se coloca los zapatos, luego la camisa, el bolso y ya			

Entrenamiento 3

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	4	3	2
Respuestas	Porque la manzana antes se la comieron así	Porque la manzana después se la estaban	Porque la manzana luego tenía esto	Porque ya se acabó

		comiendo		
Historia	Primero un mordisco antes, después un mordisco, luego otro mordisco y otro mordisco			
ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque la mamá antes le pone esta ropa	Porque después esta es la ropa que viene	Porque luego le ponen los zapatos bonitos	Porque si
Historia	La mamá ayuda al niño a vestirse, antes le pone el pantalón, después le pone esto, luego le pone los zapatos y lo viste			
POSTEST (SECUENCIA DE PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	El habitante azul va antes que este	Porque el habitante rojo es bonito	Porque luego la nave pasa así	Porque la nave ya ayudó
Historia	La nave paseaba en el espacio y ayudó a los habitantes, después los llevo a su casa, luego le dieron comida y ya			

Participante 5: B.M., 3 años.

PRETEST SECUENCIA (PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	4	3	2
Respuestas	Porque si	Porque si	Porque si	Porque si
Historia	Estos muñequitos con esta nave, este azul va con este rojo, luego va con el amarillo y luego va con el verde			

Entrenamiento 1

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	4	2
Respuestas	Porque la manzana está así	Porque viene después	Porque viene después	Porque ya se la comieron
Historia	La manzana se la están comiendo, antes un mordisco y así hasta terminar de comer			

ENTRENAMIENTO 1 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	3	2	4	1
Respuestas	La mamá viste al niño	Porque viene después	Porque luego lo ayuda	Porque está ya vestido
Historia	Un niño que tiene que ir al colegio a que va a clases, antes se viste y después está listo para irse			

Entrenamiento 2

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque la manzana antes esta mordida	Porque la manzana después tiene otro mordisco	La manzana está más mordida	La manzana ya se la comieron
Historia	La manzana antes tiene un mordisco, después tiene otro mordisco, luego se la están comiendo y ya se acaba la manzana			

ENTRENAMIENTO 2 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	La mama ayuda el niño antes de irse	El niño después se pone la camisa	Luego el niño se pone los zapatos	El niño se vistió
Historia	La mamá ayuda el niño a vestirse, antes le pone el pantalón, después le pone la camisa, luego le pone los zapatos y ya			

Entrenamiento 3

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA MANZANA)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	La manzana está mordida antes de acabarse	Porque la manzana tiene un mordisco	Porque despues viene esta	Porque ya se acabó
Historia	La manzana bonita antes estaba completa, después un mordisco, luego otro mordisco.			

ENTRENAMIENTO 3 (SECUENCIA MAMÁ)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4

Respuestas	Porque la mamá primero lo ayuda antes con el pantalón	Porque después viene la camisa	Porque esta viene luego	Porque ya está vestido
Historia	La mamita ayuda al niño antes de ir al colegio, después le pone la ropa y se lo lleva al colegio.			
POSTEST (SECUENCIA DE PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque este va antes	porque pasó por aquí	porque si	Porque los salvó
Historia	El azul fue el que va antes, el rojo después, el amarillo luego y el verde y ya			

Anexo M. Respuestas de cada participante en el pretest y postest del grupo control

Participante 1: C. C., 5 años

PRETEST (PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	2	3	1	4
Respuestas	Este, rojo	El verde	El azul	Porque este va de ultimo

Historia	Porque a me gusta poner el rojo, verde, amarillo y azul, y así es como son los arcoiris
----------	---

PRETEST (POLLITO)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque así es como nace un pollito	porque así es va naciendo el pollito	Porque va así	Porque es el final y nace el pollito.
Historia	Primero está un poco roto, después, después está más troto y después el final se rompió la cascara			

JUEGO

POSTEST SECUENCIA PLANETAS				
Orden dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuesta	Porque a mí me gusta que este va así, se ve bonito	Porque hace un arco iris que no está correcto	Porque así es un arcoíris, a mí me gusta	Porque me gusta así
Historia	El azul va con el azul, el rojo con el rojo, el verde con el verde y el amarillo con el amarillo.			

POSTEST SECUENCIA POLLITO				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque está completo	Porque está un poco cortadito	En este está más cortadito	Y al final nace el pollito.
Historia	Porque si primero viene este, no puede venir así, entonces después nace el pollito.			

Participante 2: L.H., 3 años.

PRETEST SECUENCIA PLANETAS				
Ordenar dado por el sujeto	2	1	4	3
Respuestas	Porque si	Porque si	Porque si	Porque si
Historia	Porque me gusta así, son colores bonitos.			

PRETEST SECUENCIA POLLITOS				
Ordenar dado por el sujeto	1	4	3	2
Respuestas	Porque si	Porque si	Porque si	Porque si
	Porque el huevito nace así.			

JUEGO

POSTEST SECUENCIA PLANETA				
Ordenar dado por el sujeto	2	1	3	4
Respuestas	Porque va así	Porque si	Porque es así	No sé
Historia	Cuando el avión va así, pasa y ayuda a los niños.			

POSTEST SECUENCIA POLLITO				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	2	4
Respuestas	Porque si	Porque si	Porque si	Porque si
Contar una historia	Asi nace el huevito			

Participante 3: A. G., 4 años

PRETEST SECUENCIA PLANETAS				
Ordenar dado por el sujeto	3	2	1	4
Respuestas	Porque me gusta ese color	Porque si	Porque es bonito	Porque el verde es el más bonito.
Contar una historia	La nave paso por todos los planetas y saltaron los habitantes de ahí			

PRETEST SECUENCIA POLLITO				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque lo quería poner así	Porque me gusta	Porque está el pollito	Porque me gusta
Contar una historia	Porque el huevito es así.			

JUEGO

POSTEST SECUENCIA POLLITO				
Ordenar dado por el sujeto	1	3	2	4
Respuestas	Porque me gustaba este	Porque así está más roto	Porque se está abriendo	Se rompió el huevito
Contar una historia	No sé, solo me gusta porque se ve bonito el pollito.			

POSTEST SECUENCIA PLANETAS				
Ordenar dado por el sujeto	2	1	4	3
Respuestas	Porque este me gusta	Porque este va así	Porque agarre este	Porque ese es el lugar
Historia	La nave va muy rápido por todos los colores que son muy bonitos.			

Participante 4: A.P., 5 años

PRETEST SECUENCIA PLANETAS				
Ordenar dado por el sujeto	3	2	1	4
Respuestas	Porque me gusta el amarillo	Luego viene el rojo	El azul viene después, me gusta mucho	Porque quería que fuese así
Contar una historia	Había una vez una nave espacial que fue por todos los planetas ayudando a los			

historia	niños que estaban perdidos, primero fue el amarillo y después los otros.
----------	--

PRETEST SECUENCIA POLLITO				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque no ha nacido	El huevito se está rompiendo	El pollito nació bonito	Se está rompiendo el huevito
Contar una historia	El pollito va naciendo bonito cuando se rompe el huevito			

JUEGO

POSTEST SECUENCIA PLANETAS				
Ordenar dado por el sujeto	3	1	4	2
Respuestas	Este es mi favorito	Porque me gusta este color	Porque después viene este	Porque este va así
Historia	La nave fue a ayudar a los niñitos que estaban perdidos.			

POSTEST SECUENCIA POLLITOS				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	Porque este viene primero, para que nazca el pollito	Porque está roto	Porque después nació el pollito lindo	Porque el huevito se está rompiendo y va de ultimo
Contar una historia	El pollito va naciendo, el huevito se rompe mucho y nace el pollito.			

Participante 5: C.F., 6 años

PRETEST SECUENCIA POLLITOS				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque está completo	Porque se va rompiendo	Porque después de que se rompe un poquito se rompe así	Porque nace el pollito
Contar una historia	Porque el huevito está completo, después se rompe más y más y nace el pollo, pero después que se rompe			

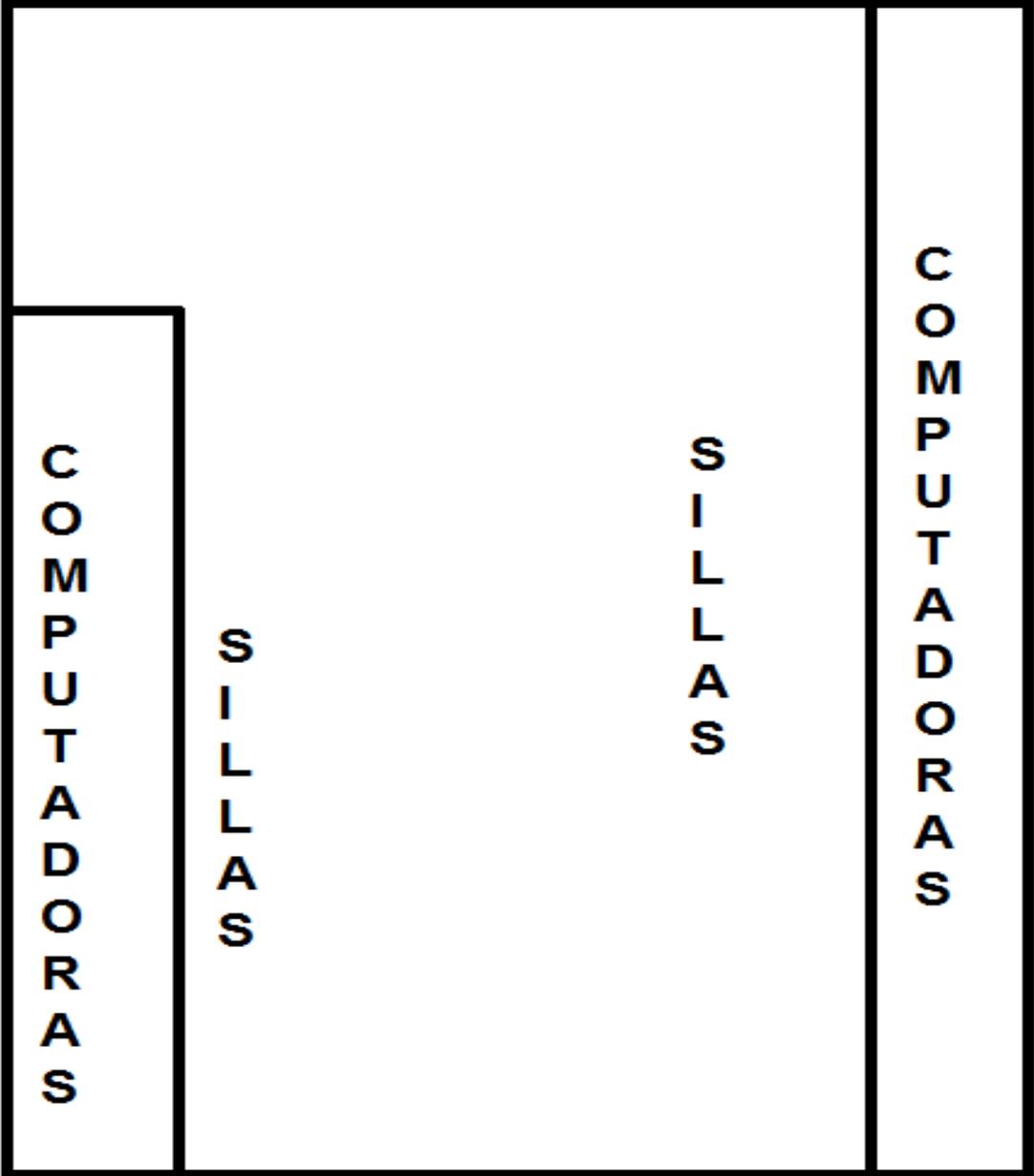
PRETEST SECUENCIA PLANETAS				
Ordenar dado por el sujeto	2	1	3	4
Respuestas	La nave primero va por este	Luego la nave se devuelve y va por el azul	Porque la nave después escoge este	Porque la nave tenía que rescatarlos a todos
Contar una historia	La nave fue volando por el espacio en búsqueda de los extraterrestes, primero fue hacia el rojo, después rescato a los demás para llevarlos a pasear			

JUEGO

POSTEST SECUENCIA (PLANETAS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	4	3
Respuestas	La nave primero paso por este color azul	Después fue a buscar a este niño	Porque la nave no podía buscar este primero	Porque la nave ya se estaba quedando llena y fue por este
Historia	La nave fue viajando por el espacio a buscar a sus amigos que estaban aburridos, entonces, paso por todos ellos para jugar.			

POSTEST SECUENCIA (POLLITOS)				
Ordenar dado por el sujeto	1	2	3	4
Respuestas	Porque está completo el huevo	Porque se está rompiendo	Porque se está rompiendo mucho más	Porque después de que se rompe nace el pollito
Contar una historia	El huevito estaba así, después se fue rompiendo lentamente, después nace el pollito diciendo pio, pio.			

Anexo N. Esquema del aula donde se realizó el entrenamiento



Anexo Ñ. Hoja de registro pretest y postest

(Referente abstracto)

Fecha: __/__/2018 Participante: _____

Hora de inicio: __:__:__ Hora de finalización: __:__:__

Secuencia									Ejecución +/-
Orden dado por el participante									
Preguntas generadas por el experimentador	“ ¿Qué te llevó a colocar este dibujo antes? (señalando la imagen en la posición N° 1)”	“ ¿Cómo supiste que está iba después de este dibujo (Señalando la imagen que ocupa el puesto N° 2)”	“Cuéntame que te llevó a escoger este dibujo (señalando la imagen en la posición N° 4 luego que esta otra imagen (señalando la imagen en la posición N° 3)	“Como sabias que este dibujo ya culminabas (señalando la imagen que ocupa la posición N° 4)”					
Respuestas dada por los participantes									
	+	-	+	-	+	-	+	-	
Historia narrada por los participantes									

Observaciones

(Referente concreto)

Fecha: __/__/2018 Participante: _____

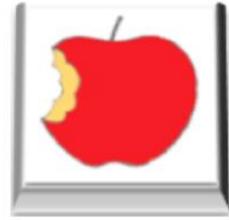
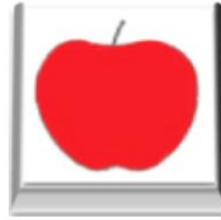
Hora de inicio: __:__ Hora de finalización: __:__

Secuencia									Ejecución +/-
Orden dado por el participante									
Preguntas generadas por el experimentador	“¿Qué te llevó a colocar este habitante de color _____? antes que todos los demás?”	“¿Cómo supiste que este habitante de color _____ iba después de este habitante de color ___?”	“Cuéntame cómo sabías que este habitante de color _____ viene luego de este otro habitante (señalando un habitante al azar)”	“Como sabías que con este habitante de color _____ terminabas el recorrido?”					
Respuestas dadas por los participantes									
	+	-	+	-	+	-	+	-	
Historia narrada por los participantes									

Observaciones

Anexo O. Tareas de entrenamiento abstracto y concreto

Grupo experimental 2. Ordenamiento de secuencias (manzana y mamá)



Grupo experimental 1. Ordenamiento (Frutas y Camión)

