



ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DEL USO DE CÓDIGOS PARTICULARES EN MENSAJES DE TEXTO VÍA CELULAR, SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LECTOESCRITURA EN LA MATERIA DE ESPAÑOL, EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

Luz Irene Sauza Anguiano, María Antonia Padilla Vargas y Gerardo Alfonso Ortiz Rueda

Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento
Universidad de Guadalajara

Se plantea la necesidad de identificar si los códigos lingüísticos generados a partir de la escritura e intercambio de mensajes de texto vía celular, tienen efectos sobre la adquisición, mantenimiento y actualización de competencias lectoescritoras en la situación de enseñanza y aprendizaje de la materia de Español en alumnos de segundo grado de primaria.

Palabras clave: lenguaje, modos de lenguaje, códigos lingüísticos, niveles de organización funcional, dominios disciplinares, competencia, lectoescritura.

Se sabe que tanto el comportamiento lectoescritor como la adquisición, mantenimiento y actualización de competencias en el ámbito académico han sido profusamente estudiados desde la perspectiva interconductista.

De igual forma, existe una gran cantidad de trabajos acerca de la relevancia que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han venido adquiriendo en todos los espacios de interacción humana, siendo de interés particular para el presente trabajo la situación de enseñanza y aprendizaje formal en el contexto escolar, dado cada vez más frecuente de TIC en dicho ámbito. Sin embargo, gran parte de los estudios hace énfasis en los aspectos positivos del uso e implementación de TIC, encontrándose que es muy poco lo

que se ha estudiado sobre los efectos de éste sobre la lectoescritura del lenguaje técnico propio de una disciplina. Es por ello que el presente trabajo propone un estudio detallado de dichos efectos, toda vez que el desarrollo, actualización y mantenimiento de competencias en general, y específicas de diferentes ámbitos disciplinares, posibilitan a los individuos la interacción pertinente en sus diversos grupos de pertenencia (i.e. familiar, social, laboral, escolar, etc.).

De acuerdo con Ribes (2006) el término competencia se refiere a la organización funcional de habilidades que permiten alcanzar un criterio de logro establecido previamente, especificando así el desempeño individual y los criterios que debe satisfacer tal desempeño, contemplando tanto los aspectos morfológicos como los funcionales. En este sentido, la organización funcional de las habilidades para cumplir con un criterio de logro, es decir, la competencia adquirida o desarrollada, en tanto que desempeño concreto en una situación específica, presenta diferentes niveles, que se corresponden con los niveles de organización funcional de los procesos conductuales que constituyen la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985): contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Y cada uno de los niveles funcionales tiene su criterio de logro asociado: diferencialidad para el nivel contextual, efectividad para el suplementario, precisión para el selector, congruencia para el sustitutivo referencial y coherencia para el sustitutivo no referencial.

Así, las competencias hacen referencia a la posibilidad de producir cambios en los objetos, eventos o acciones, previa especificación del desempeño esperado y de los criterios que debe satisfacer dicho desempeño. En el contexto escolar, ámbito en el que se producen las situaciones de enseñanza y aprendizaje por antonomasia, es función primordial de las instituciones educativas la planeación, diseño y programación de las las condiciones que propicien el desarrollo de competencias, tanto de un campo disciplinar específico como de competencias para la vida en general (Ribes, 2011).

En este sentido, la situación de enseñanza aprendizaje formal en el contexto escolar, vista como una del conjunto de todas las prácticas sociales, establece de manera convencional, ya sea tácita o explícitamente, propiedades funcionales; por ello, Ribes y Sánchez (1994) y Ribes (1993, 2006) mencionan que la noción de juego de lenguaje (Wittgenstein, 1953) puede resultar útil para comprender las relaciones que los individuos establecen con los objetos y personas de su entorno, de acuerdo a los criterios establecidos y reconocidos mediante el lenguaje y como lenguaje en sí, para cada situación particular (Ribes, 2006).

Por lo tanto, para Ribes (2006) un juego de lenguaje consiste en prácticas correspondientes a un uso o costumbre establecido y regido por las convenciones adoptadas o aceptadas por un determinado grupo, en tanto que Wittgenstein (1953) define un juego de lenguaje como un sistema completo de comunicación humana en un determinado entorno social, que refiere no solo a las palabras que se emplean, sino a diferentes significados que pueden darse a éstas. Por lo tanto, un juego de lenguaje no es algo fijo o inamovible, sino diferentes maneras de usar el lenguaje de acuerdo al contexto en que éste se emplea, es decir, diferentes juegos de lenguaje que, al ser una práctica, pueden crearse, existir o volverse obsoletos y olvidarse, por lo que puede hacerse referencia a tantos juegos de lenguaje como contextos de uso haya.

Ribes y Sánchez (1994) mencionan que los fundamentos de todo juego de lenguaje “son las creencias que se manifiestan en la práctica como posibilidad efectiva de conocimiento y actuación respecto del mundo” (p. 63), por lo que aprender y practicar un juego de lenguaje implica el ajuste del aprendiz a los criterios definitorios por medio de sus respuestas a los objetos y eventos de estímulo, en un ámbito determinado, en este caso concreto, el contexto escolar en dominios disciplinares específicos. Por otra parte, la organización funcional de las respuestas lingüísticas en un entorno particular es concebido por Ribes (2006) como un sistema que delimita la pertinencia de una determinada práctica, a lo que denomina *categorías*; la posibilidad de utilizar el lenguaje de manera

pertinente y adecuada en una interacción que ocurre en diferentes contextos, identificando las categorías correspondientes a la práctica social en ámbitos diversos (i.e. familiar, laboral, escolar) permite configurar relaciones categoriales, condicionales a las propiedades convencionales de cada entorno. Esto hace posible identificar una distinción entre el lenguaje ordinario y cotidiano empleado por los individuos para comunicarse con sus diferentes grupos de pertenencia (i.e. familia, amigos, pareja) y el lenguaje técnico propio de un dominio disciplinar específico utilizado en el contexto escolar, espacio formal para la enseñanza aprendizaje en el que se propicia la adquisición, desarrollo y actualización de competencias.

Ribes (2008) menciona que “...*el aprendizaje exitoso y pertinente solo puede obtenerse bajo la supervisión experta de profesores profesionales en la escuela*” (p. 194) y define al aprendizaje como un cambio funcional en el desempeño, resultado de un proceso que consiste en la adecuación de procedimientos y circunstancias para que ocurran las conductas y actividades previstas de la manera apropiada para cumplir con los criterios de logro estipulados.

Mares y Guevara (2004) mencionan varios elementos que forman parte de la situación de enseñanza aprendizaje, entre ellos personas, objetos o acontecimientos con los que los aprendices interactúan, el tipo de interacciones con los objetos de conocimiento y las posibilidades reactivas de los participantes en el contexto; cualquiera de estos elementos de la práctica educativa, así como el contexto de la situación de enseñanza aprendizaje, puede ser objeto de análisis.

En los últimos años, se ha dado gran relevancia al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desarrollo de habilidades y competencias disciplinares en ámbitos escolares. Una de las características de las TIC es que suponen el uso de sistemas lingüísticos (i.e. orales, escritos, imágenes, símbolos matemáticos, notaciones musicales) que permiten la representación y transmisión de información (UNESCO, 2005) y posibilitan la estructuración y/o actualización de competencias

disciplinares. Con ello, es posible sugerir que las TIC forman parte de los elementos que pueden considerarse relevantes en la estructuración de la situación de enseñanza aprendizaje.

Por propósitos de naturaleza diversa y en contextos sociales, económicos y culturales diferentes, el uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje es cada vez más frecuente en las instituciones educativas en todos los niveles, sea para satisfacer las necesidades de cobertura de servicios educativos vigentes, para presentar alternativas novedosas con fines pedagógicos (Padilla & Quiroga, en prensa), o para hacer uso de los avances tecnológicos que se van presentando cada día, en correspondencia con las demandas de los usuarios actuales, nativos digitales en la llamada Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC, UNESCO, 2008).

En general, la mayoría de los estudios que analizan las relaciones entre el uso de TIC y la estructuración de situaciones de enseñanza aprendizaje han sugerido que son un elemento favorecedor. Sin embargo, existen algunos estudios que plantean la posibilidad de que ciertos usos de TIC interfieran con el desarrollo y actualización de competencias disciplinares. Un ejemplo de ello son los mensajes de texto vía celular o *Short Message Service* (SMS, por sus siglas en inglés), en los que es posible observar de manera empírica la generación y empleo habitual de códigos creados a partir de la alteración de palabras (i.e. acortamiento, incorporación de vocablos de otras lenguas, uso de números, símbolos, emoticones o letras en sustitución de palabras); tales códigos son usados cotidianamente en la interacción con los integrantes del grupo en el que fueron generados para representar palabras, estados de ánimo o, incluso, ideas completas. En este punto, es importante considerar que el fácil y rápido acceso al uso de aparatos de telefonía móvil con servicio de mensajes de texto, por personas de cualquier edad, hace necesario buscar nuevas perspectivas para estudios relacionados con los efectos de esta práctica en la lectoescritura en general.

En Malasia, Peng, Yeng y Yee (2011) realizaron un estudio descriptivo respecto de cómo la práctica de escribir mensajes de texto y correos electrónicos afectaba la escritura de mensajes de texto y correos electrónicos de estudiantes universitarios, a partir del análisis de muestras de éstos, proporcionadas por los mismos participantes en el estudio, usuarios frecuentes de este tipo de dispositivos tecnológicos, buscando identificar y enlistar los códigos empleados por los participantes, así como la frecuencia de su uso. Los resultados mostraron que había una relación significativa entre el lenguaje utilizado en los mensajes de texto y el empleado en los correos electrónicos; dado que los códigos empleados en ambos tipos de comunicación eran similares; los autores identificaron, enlistaron y agruparon en categorías los códigos encontrados en los mensajes de texto y correo electrónico analizados, así como la frecuencia de su uso, encontrando además una relación significativa entre el lenguaje utilizado tanto en los mensajes de texto como en los correos electrónicos, ya que los códigos identificados en ambos tipos de comunicación eran similares, lo que les llevó a concluir que la adopción del lenguaje empleado en mensajes de texto y correo electrónico afectaba el lenguaje escrito de los participantes, al generar códigos particulares compartidos por los estudiantes que empleaban dichos tipos de comunicación.

Visto de esa manera, el uso de códigos específicos, por determinados grupos, para comunicarse entre ellos, no afectaría el comportamiento lingüístico de los individuos en ámbitos fuera de su grupo en referencia, y en cierto contexto particular; sin embargo, se ha observado de manera anecdótica, que algunas veces los códigos que forman parte del lenguaje cotidiano, particularmente los empleados en mensajes de texto, se trasladan al ámbito escolar, generando con ello afectaciones al comportamiento lingüístico del aprendiz: de qué habla, cómo y qué tanto lo hace, y cuál es su nivel funcional de contacto con los materiales educativos (Jiménez & Irigoyen, 1999). Las afectaciones se producen cuando en el ámbito académico se emplean códigos lingüísticos que son utilizados en los mensajes de texto, y que difieren de los propios de un campo disciplinar específico; con

ello, se impide o dificulta el desligamiento de las propiedades físicas de la situación, necesario para la comprensión del lenguaje técnico de una disciplina, y, por ende, de la adquisición o desarrollo de competencias de un campo disciplinar específico (Ribes, 2007).

Una posible explicación para dicho fenómeno de interferencia supondría que una morfología lingüística (i.e. uso de imágenes para representar ideas) podría afectar la estructuración o actualización de una competencia disciplinar que se desarrolle en una morfología lingüística distinta, dado que las propiedades de ciertos estímulos (i.e. modos, morfologías) auspician que el sujeto se ligue a la situación, impidiendo la abstracción que posibilita la transmisión y comprensión de los contenidos en la situación de enseñanza aprendizaje. Es por ello que se plantea la necesidad de identificar si afecta o no, y en su caso, de qué manera, el empleo frecuente de códigos lingüísticos utilizados regularmente en mensajes de texto, al dominio del lenguaje propio de un campo disciplinar específico.

Por lo anterior el propósito del presente este proyecto tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva interconductual, los *efectos que produce el uso habitual y frecuente de ciertos códigos en mensajes de texto vía celular (SMS), en el desarrollo de competencias de lectoescritura en la materia de Español, en alumnos de segundo grado de primaria.*

Referencias

Fuentes, M. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual.

Acta Colombiana de Psicología, 10, 2, 51-58.

Ibáñez, B. C. (2005). La evaluación del aprendizaje escolar: una propuesta desde la

Psicología Interconductual. *Acta Comportamental*, 13, 2, 181-197.

Kantor, J.R. (1936). *An objective psychology of grammar*. U.S.A: The Principia Press.

Padilla, M. A, Suro, A., Tamayo, J. (2010). Efectos de la exposición diferencial a los

supuestos de una teoría en la elaboración de preguntas de investigación. *Revista*

Mexicana de Psicología, 27, 2, 247-256.

Pérez-Almonacid, R., & Quiroga, L. A. (2010). *Lenguaje: Una aproximación interconductual*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.

Ribes, E. (1989b). La inteligencia como comportamiento: un análisis conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 15, 51-68 (número monográfico).

Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/23485>

Ribes, E.; Sánchez, U. (1994). Conducta, juegos de lenguaje y criterios de validación del conocimiento. *Acta Comportamentalia*, 2, 1, 57-86.

Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/23485>

Ribes, E. (1999). *Teoría del condicionamiento y lenguaje: un análisis histórico y conceptual*. México: Taurus. DOI: 968-19-0445-1

Ribes, E. (2006). Categorías, conceptos y conducta: reflexiones teóricas. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 15, 1, 5-23.

Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 7-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020635002>

Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 55-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016325006>

Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas. DOI: 978-968-24-1782-5

Ribes, E., Moreno, R., & Padilla, M. A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 4, 205-235. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/issue/Toc>

UNESCO. (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil & Blackwell.