

Importancia del contexto extralingüístico en la producción de habla egocéntrica en preescolares

***M^a Reyes DE OLMEDO GORDILLO
M^a del Rosario HIDALGO CEJUDO
Noelia BALLESTERO HARILLO
M^a José LOBO CAMPOS
Psicólogas***

Resumen

En esta investigación vamos a estudiar el papel del contexto extralingüístico en la producción de habla egocéntrica en preescolares. Se espera encontrar: (1) menos emisiones de habla con contexto extralingüístico no compartido; (2) si la totalidad del habla se reparte entre función social y función egocéntrica, esperamos encontrar menos cantidad de habla social cuando el contexto extralingüístico es no compartido, aumentando la proporción de emisiones de habla egocéntrica. A 18 sujetos de entre 51 y 62 meses, de ambos sexos, se les administró una tarea de clasificación bajo dos condiciones experimentales: (1) contexto extralingüístico compartido (situación de "misma tarea") y (2) contexto extralingüístico no compartido (situación de *distinta tarea*). Los resultados obtenidos tras su aplicación son más complejos de lo esperado y siguen la argumentación teórica de Vygotski, en cuanto al origen y función del habla egocéntrica.

Palabras clave: habla egocéntrica habla social; contexto extralingüístico; autorregulación; contenido de la tarea.

Abstract

In this research the role of extralinguistic context in the production of egocentric speech in preschool children was studied. We expected to find: (1) fewer emissions of speech with an unshared extralinguistic context; (2) if total speech was shared out between the social and the egocentric function, we expected to find less social speech when the extralinguistic context was unshared, with an increase in the proportion of emissions of egocentric speech. Eighteen children aged 51 to 62 months were administered a classification task under two experimental conditions:

(1) shared extralinguistic context (*same task* situation) and (2) unshared extralinguistic context (*different task* situation). The results obtained after the application were more complex than expected and followed Vygotski's reasoning theory concerning origin and function of egocentric speech.

Key words: egocentric speech; social speech; extralinguistic context; self-regulation; task content.

Durante mucho tiempo no se consideró importante, en psicología, el papel que juega el lenguaje en la formación de los procesos mentales del niño. Desde hace unas décadas se piensa que el lenguaje independiza al organismo del ambiente inmediato, permitiendo la planificación mental y la conducta voluntaria. Uno de los campos de investigación donde mejor se refleja esta cuestión es en el análisis del habla egocéntrica (HE) de los niños: el estudio de su estructura y función, así como de su génesis, evolución y destino, es una de las claves para comprender los complejos mecanismos que rigen en la conciencia humana.

Dos de los grandes estudiosos del desarrollo del lenguaje han sido Piaget y Vygotski. Las primeras observaciones del habla egocéntrica en el niño fueron realizadas por Piaget (1926), quien encontró que, aproximadamente el 50% del habla de los preescolares no iba dirigida o adaptada a una audiencia. Él había observado que la emisión del habla egocéntrica decrecía gradualmente con la edad, hasta llegar a desaparecer a los 6-7 años; esta desaparición, según Piaget, se debe a la disminución del egocentrismo durante los primeros años de escuela del niño, ya que el HE carece de intencionalidad comunicativa, momento en que el niño aprende a comunicarse y a tomar en cuenta los puntos de vista de otras personas (Frauenglass y

Díaz, 1985). Dicho habla no desempeña una función objetivamente necesaria para el comportamiento del niño. Es un habla para uno mismo, un mero acompañamiento de la actividad.

Por tanto, debido a la falta de funcionalidad que presenta el HE, según Piaget, su destino es desaparecer. Vygotski (1934-1993), en la crítica que realiza a la teoría piagetiana sobre el HE, no cuestiona la validez de los datos que este autor aporta, sino que los interpreta de manera diferente. Este autor afirma que el habla egocéntrica no indica ausencia de deseo comunicativo, como tampoco que el niño no tenga en cuenta el punto de vista del que escucha. La falta de comunicación social del habla egocéntrica se debe a que tiene una función distinta a la del habla social (HS); la función del habla egocéntrica es la de servir de guía al niño pequeño, que vocaliza su pensamiento porque no sabe dirigir verbalmente sus acciones sin hablar como lo hace el adulto. La vocalización desaparece con el curso del desarrollo y el HE se convierte en habla interna (HI). Este concepto de habla interna, hace referencia a un hablar consigo mismo, es un habla inarticulada. El habla interna no consiste en hablarse a sí mismo con palabras y oraciones; es el proceso de pensar, no con palabras sino con significados de palabras. Vygotski considera que el orden del desarrollo del habla es el siguiente:

Habla social → Habla egocéntrica → Habla interna.

Contrario a lo que afirmaba Piaget, el lenguaje del niño es en sus comienzos *ultrasocial*. El origen del lenguaje es primordialmente social. Al principio, el niño no distingue la comunicación con otras personas de la comunicación consigo mismo; es entonces cuando se origina el HE. Este habla es una forma híbrida: tiene la estructura y la función del HI, pero se vocaliza como el HS (Dale, 1980).

Vygotski (1934-1993), resume todo su análisis del desarrollo de la siguiente forma: el origen del desarrollo ontogenético del pensamiento es diferente al del habla. En el desarrollo del habla del niño existe una etapa preintelectual y en el desarrollo de su pensamiento existe una etapa prelingüística. Hasta un determinado momento ambos siguen caminos diferentes e independientes uno del otro. En un determinado momento, estos caminos se juntan, momento en el que el pensamiento se hace verbal y el habla racional.

La polémica entre las posturas de Piaget y Vygotski se ha trasladado a la investigación actual sobre el habla egocéntrica. Ésta ha explorado el papel que juegan diferentes variables en la producción de este tipo de habla.

Una primera variable a tener en cuenta sería la edad de los sujetos; así, Vygotski observó que el HE es emitida, en un principio, posteriormente a la acción. Con el aumento de la edad, este habla se produce simultáneamente al desarrollo de la acción, para por último antecederla. La función que tiene el HE cuando precede a la acción es la de orientar, planificar y guiar el pensamiento verbal humano. Vygotski vio el HE como el punto de transición entre el habla social y el habla interna, el momento del desarrollo donde el lenguaje y el

pensamiento se unen para constituir el pensamiento verbal. Él propuso que el HE disminuía con la edad, no porque se socializara, tal como decía Piaget, sino porque se interiorizaba para formar el habla interna o pensamiento verbal. Desde la traducción al inglés y publicación en 1962 en Estados Unidos de la obra *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotski, las investigaciones empíricas han corroborado su interpretación, estudiando el significado y las funciones del HE de los niños (Frauenglass y Díaz, 1985).

Una segunda variable es el grado de dificultad de la tarea (Behrend, Rosengren y Perlmutter, 1989) prediciéndose que cuanto más difícil fuese, más necesaria sería la regulación lingüística y, por tanto, aumentarían las emisiones de HE. Se encontró que los niños emiten más HE con tareas de dificultad media. Esto mismo también se produce si se tiene en cuenta la importancia que el niño otorga a la tarea. El contenido de la misma también influye en la producción de HE, así con tareas semánticas se produce más HE que con tareas perceptivas o de construcción (Díaz y Padilla, 1985). Otra variable que determina las emisiones de HE son las instrucciones dadas a los niños; se ha encontrado que con instrucciones que invitan a hablar puede llegar a duplicarse el promedio de emisiones egocéntricas (Frauenglass y Díaz, 1985; Díaz y Padilla, 1985).

En una revisión sobre la investigación occidental relacionada con el campo de trabajo del HE, Sánchez Medina (1999) ha encontrado que gran parte de ésta no se ajusta a los requerimientos de la teoría de Vygotski y, por tanto, se encuentra con dificultades para validar las hipótesis del mismo. La investigación occidental ha

asumido el carácter ecléctico propuesto por Flavell (1966), a la vez que acuñaba el término de habla privada. Este autor es funcionalista como Vygotski, pero a diferencia de éste se nutre del mediacionismo y de la psicología cognitiva, que imponen una visión utilitarista y universalista sobre el habla privada. Desde este punto de vista, el habla privada surge del papel mediador del lenguaje entre estímulos y respuestas encubiertas. Su único sentido está en los incrementos en la efectividad en la tarea que ejerce el sujeto. Por lo tanto, en la investigación occidental se pierde la dimensión sociogenética del HE.

Para Vygotski la aparición del HE supone el dominio progresivo de las acciones a través de la planificación y del control verbal. Este dominio surge del modo de control y planificación llevados a cabo en el plano social, cuando el niño realiza una tarea con un adulto. Ésta es la dimensión sociogenética que señalaba Vygotski y que, como comentamos anteriormente, se ha perdido en la investigación del habla privada en la psicología occidental.

La investigación occidental ha fallado en el estudio del papel que juega el habla privada en las acciones del sujeto, sólo ha vinculado habla y comportamiento, relacionando habla privada del sujeto y su efectividad en la resolución de la tarea. El habla privada se ha entendido como un recurso lingüístico sumado al comportamiento del sujeto, con el que interactúa, facilitándolo, entorpeciendo, o en menos ocasiones, no ejerciendo influencia significativa en el mismo. Lo más llamativo de la concepción occidental es que asume que habla y comportamiento son independientes y sólo en determinadas circunstancias pueden contactar y así influenciarse mutuamente; si esto no llegara a ocurrir, el

habla no alteraría sustancialmente el modo de actuación del sujeto (Ramírez, 1991; Sánchez Medina, 1996, 1999).

Esta perspectiva es contraria a la de Vygotski, ya que para él, el HE era un camino para estudiar el pensamiento verbal, que sería una forma cualitativamente diferente de actuación. Cuando pensamiento y lenguaje entran en contacto, el comportamiento del sujeto cambia cualitativamente, porque comienza a ser regulado semióticamente ya que lo dirige un plan articulado sobre la base de una organización simbólica. Por lo tanto, las acciones del sujeto se transforman con el concurso del habla. Esto último es lo interesante desde el punto de vista vygotskiano (Sánchez Medina, 1999). Así, lo importante no es saber en qué medida el habla facilita la ejecución en una tarea, sino en qué medida el habla hace que el sujeto resuelva la tarea de forma cualitativamente diferente, sea efectiva o no. Por todo lo expuesto, se puede concluir que si no consideramos de modo conjunto el HE con las acciones del sujeto, no se podrá investigar el papel que juega aquella en la resolución de las tareas.

Diversas han sido las propuestas realizadas para superar estos problemas. Entre ellas nos centraremos en la existencia de una serie de requisitos conversacionales que facilitan la emisión de HE, que se extraen tanto de los trabajos originales de Vygotski, como de algunas investigaciones más recientes (Wertsch, 1979; Wertsch, 1980; Goudena, 1983; Wertsch y Stone, 1985; Ramírez, 1987, 1991). Estos requisitos son muy importantes en el estudio del HE, y Vygotski afirma que si alguno de ellos no está presente, tanto el HE como el HS desaparecen o casi lo hacen.

Dichos requisitos son los siguientes (Ramírez, 1987; 1991):

1. *La posibilidad de interacción social*: Los estudios sobre el HE y la regulación verbal han mostrado que cuando un niño trabaja solo, el número de emisiones egocéntricas descende. Sin embargo, cuando realiza la tarea en compañía de otros, es posible observar un mayor número de emisiones, que además pueden ser divididas en distintos tipos de HE (ver tipología de Frauenglass y Díaz, 1985).
2. *Requisitos ambientales*: las condiciones del entorno deben ser las adecuadas para que, físicamente, sea posible la comunicación (ruido, obstáculos físicos entre ambos niños). Si existe mucho ruido es muy difícil escuchar o ser escuchado, entonces las emisiones de HE disminuyen.
3. *El diálogo*: es necesario que haya uno o varios interlocutores para iniciar una posible conversación. Si el niño percibe que no es comprendido por el otro, también disminuyen las emisiones de HE. El papel que juega este requisito fue observado por Vygotski. Él colocó en una clase a niños que hablaban distintos idiomas o algunos que eran sordos.
4. *El otro como colaborador potencial*: el diálogo representa una apertura hacia posibles formas de cooperación ya que genera la posibilidad de ser comprendido (Goudena, 1983; 1987). Wertsch y sus colaboradores (Wertsch, 1979; Wertsch y Stone, 1985; Wertsch y Hickmann, 1987) observaron que cuando estudiaban a niños pequeños, guiados por sus madres, éstos realizaban

emisiones reguladoras relacionadas con sus actividades en la solución de problemas. En sus interacciones es posible observar la transición desde un plano interpsicológico a uno intrapsicológico en el control de la actividad y, simultáneamente, un incremento de las verbalizaciones individuales (habla para uno mismo).

5. *El contexto extralingüístico*: compartir el mismo contexto extralingüístico facilita la producción de habla egocéntrica (Ramírez, 1987; 1991). Algunos investigadores han observado esta dependencia en el diálogo entre un niño y su auditorio. En estas emisiones de los niños se observa un frecuente uso de déicticos y otras formas de índices contextuales. Por ello, cuando dos niños trabajan juntos, su conversación está muy determinada por el hecho de poder señalar la tarea del otro.

En nuestra investigación hemos facilitado la presencia de estos requisitos para estudiar el habla egocéntrica; así, los niños, realizaban la tarea por parejas, sentados en una mesa rectangular, uno al lado del otro, en un ambiente sin ruido y donde no existía dificultad para entablar contacto, además se les dijo que podían hablar todo lo que quisieran.

El último requisito, propuesto por Ramírez (1987), es el que hemos utilizado como base experimental para realizar nuestra investigación, para comprobar si cuando los niños no comparten el contexto extralingüístico, disminuye la producción de habla en general. Ramírez conside-

ra que debe ser objeto de atención esta variable estudiada anteriormente en algunos campos del desarrollo del lenguaje, por el papel de dependencia que desempeña en relación con el discurso del niño (Karmiloff-Smith, 1979; Hickman 1980a, 1980b). Para mostrar qué papel representa el contexto extralingüístico en la producción del HE, diseñó el siguiente experimento: 24 niños de habla hispana de una clase de un centro de educación infantil fueron observados mientras dibujaban agrupados por parejas (un dibujo de su familia). Mientras que los sujetos del grupo control dibujaban cara a cara sin ningún tipo de impedimento, en el grupo experimental un cartón rectangular se situó entre ellos. Su tamaño permitía el contacto visual y la comunicación cara a cara pero no permitía la visión directa de sus respectivos dibujos. Los resultados demostraron que cuando los niños tienen dificultades para conocer algunos elementos del contexto extralingüístico, el HS, y por ende el HE, descienden significativamente. Como los niños tienen dificultades para ver sus respectivos dibujos la posibilidad de señalar a los referentes del diálogo (por ejemplo, las figuras dibujadas) decrece.

Este aspecto del habla ha sido estudiado por pocos investigadores. Uno de los autores que lo ha hecho ha sido Nicolau (1995), quien se plantea si diferentes tipos de juego pueden considerarse como distintas experiencias lingüísticas que dan lugar a diferencias en el uso del lenguaje; y en caso de que existan, cuáles son esas diferencias. Trabajó con una muestra formada por dos parejas de niños; una con edades comprendidas entre los tres años y tres años y seis meses, y la otra con edades entre cuatro años y cuatro años y seis meses. Las observaciones se realizaron

bajo dos condiciones experimentales: en la primera cada niño de la pareja trabajaba con un material diferente que podía intercambiar en el momento que quisiera, en la segunda condición las parejas tenían que jugar con el mismo material. En sus resultados encontró como dato significativo la diferencia cuantitativa en el número de intervenciones respecto al tipo de juego, siendo superior el número de emisiones en el formato de juego conjunto frente al formato de juego con diferente material en ambas parejas. Nicolau concluye que el formato de juego se constituye como un instrumento capaz de modificar y provocar, por sí sólo, diferentes maneras de utilizar el lenguaje.

El contexto extralingüístico es un aspecto importante porque el habla infantil se encuentra en una relación muy estrecha con el contexto en el que se produce; por tanto, deberíamos encontrar diferencias en el habla infantil en función de si éste es compartido o no. En este sentido, cuando el contexto es compartido habrá una mayor producción de habla (tanto egocéntrica como social) a diferencia de lo que ocurre cuando el contexto no es compartido, en el cual el número de emisiones disminuirá. Los sucesos y objetos que componen el contexto son fundamentales para el inicio y el desarrollo de la conversación. Cada emisión de habla egocéntrica que observemos estará en conexión con el diálogo que los niños mantienen y, por tanto, con los objetos de los que se habla. Si a los niños les cuesta superar las limitaciones de su contexto extralingüístico, el diálogo descenderá y esto impedirá una producción fluida del habla egocéntrica.

Así en nuestra investigación nos planteamos estudiar bajo la variable *contenido de la tarea*, cómo influye el contexto extra-

lingüístico en la producción de HE. Partimos de dos hipótesis:

- Hipótesis 1: *Esperamos encontrar menos emisiones de habla, tanto social como egocéntrica, en contexto extralingüístico no compartido (distinta tarea), ya que al no compartir el contexto se dificulta la conversación.* Esta hipótesis nos sirve para comprobar si el HE emerge del habla social tal y como afirmaba Vygotski, ya que como el HE tiene sus raíces en el HS, al disminuir el HS también debe disminuir el HE.
- Hipótesis 2: *Si la totalidad del habla se reparte entre función social y egocéntrica, esperamos encontrar menos proporción de HS cuando se realizan tareas distintas, incrementándose así la proporción de HE.* El que realicen tareas distintas dificulta la conversación entre los niños y así se está dificultando directamente la regulación a través del HS.

Método

Sujetos

La muestra se componía de 18 de sujetos, de los cuales 8 eran niñas y 10 eran niños, con edades comprendidas entre los 4'3 años y los 5'2 años, de nivel sociocultural medio, pertenecientes a un centro escolar de Sevilla.

Materiales

Para la realización de la tarea se diseñaron 13 paneles clasificadores plastificados de 21x16'5 cm, en cuyo centro se encontraba la imagen que servía al sujeto experimental como referente para realizar la tarea, en cada esquina poseían un trozo de *velcro* de 1'5 cms. A cada panel le correspondían 4 tarjetas de 5x5 cm que debían ser colocadas en sus *velcros* correspondientes.

Las clasificaciones eran:

Niños	Animales	Comida	Colores	Transportes	Ropa
Futbolista	Pollo	Tomate	Rojo	Tren	Zapato
Indio	Gallina	Manzana	Azul	Coche	Camiseta
Esquimal	Caballo	Pera	Verde	Bicicleta	Mono-pantalón
Marinero	Perro	Plátano	Naranja	Barco	Vestido
Médico	Jirafa	Naranja	Morado	Avión	Abrigo
Número de dedos de la mano	Instrumentos musicales	Cosas que cortan	Flores		
Tres	Guitarra	Espada	Margarita		
Uno	Violín	Cuchillo	Rosa		
Dos	Flauta	Sierra	Campanilla		
Cuatro	Bandurria	Tijeras	Silvestres blancas		
Cinco	Trompeta	Hacha	Silvestres moradas		

Así como tres tarjetas distractoras duplicadas: taza, grifo y escopeta. Por tanto, se disponía de un total de 58 tarjetas plastificadas de 5x5 cms.

Se utilizó una cámara de vídeo para registrar la actuación de los sujetos.

Procedimiento

Se tomaba a los niños por parejas, y se les llevaba a la biblioteca del centro que se encontraba vacía. La formación de las parejas se hizo de forma aleatoria. Una vez que los niños estaban en la biblioteca se les sentó frente a una mesa rectangular. Frente a ellos estaba ubicada la cámara de vídeo. Para explicar a los niños en qué consistía la tarea se utilizó el panel de prueba (*Cosas que cortan*) más tres tarjetas distractoras elegidas de forma aleatoria. Se les decía a los niños que aquello era un juego, que consistía en pegar en la tarjeta grande las pequeñas que se le parecían de entre todas las que se les daban.

Una vez que los niños realizaban adecuadamente la clasificación de prueba se comenzaba con la tarea experimental, durante la cual los experimentadores permanecieron siempre en la misma habitación que los niños y estaban visibles a éstos.

Todas las parejas pasaban por las dos condiciones experimentales:

- *Mismo contenido de la tarea (MT)*. A cada niño se le presentaban 3 paneles (niños, animales y comida) con 15 tarjetas metidas en una caja, de las cuales tres eran distractoras.
- *Distinto contenido de la tarea (DT)*. Se presentaban 3 paneles a cada niño (para un sujeto: colores, medios de transporte y ropa; y para otro sujeto:

número de dedos en la mano, instrumentos musicales y flores), con 15 tarjetas metidas en una caja, de las cuales 3 eran distractoras.

Para controlar el sesgo debido al orden de presentación de las condiciones experimentales se utilizó la técnica de contrabalanceo; es decir, si una pareja comenzaba por *mismo contenido de la tarea*, la siguiente lo hacía por *distinto contenido* para controlar el efecto de la práctica.

Al comenzar la tarea experimental se decía a los niños que tenían que hacer lo mismo que habían hecho antes, pegar en la tarjeta grande las pequeñas que se parecían a ella y que podían hablar todo lo que quisieran.

Índice de medida

Se ha tomado como unidad de análisis el número de oraciones gramaticales expresadas por el sujeto, independientemente de los lapsus de tiempo que las separe. Para su clasificación se ha utilizado la propuesta por Frauenglass y Díaz (1985), que estudia el contenido de la frase (*qué dicen*) y la forma (*cómo y cuando lo dicen*). Una primera distinción es la que se hace entre habla social y habla egocéntrica.

Por habla social se entendieron todas aquellas emisiones producidas por el niño y que estuviesen dirigidas hacia su compañero o hacia el experimentador.

En cuanto al habla egocéntrica nos referimos con ella a todas aquellas emisiones del niño que siendo audibles, o no, no vayan dirigidas a receptor alguno, es decir, sin que el emisor espere ningún tipo de respuesta.

Dentro del habla egocéntrica encontramos las siguientes divisiones:

a) *Habla auto-reguladora*: aquellas emisiones del niño dirigidas a controlar su conducta. Podemos diferenciar 4 tipos de habla autorreguladora:

1. *Referida a nombrar o describir el material u objetos*: aquellas verbalizaciones mediante las cuales el sujeto describe los objetos utilizados en la tarea. Por ejemplo: *perro*.
2. *Describir la actividad propia*: el sujeto verbaliza aspectos relacionados con la actividad que está llevando a cabo. Por ejemplo: *no lle-go* (mientras trata de colocar una tarjeta en el panel más lejano).
3. *Verbalización de planes y objetivos*: el niño plantea las estrategias a seguir para la realización de la tarea o las metas que está persiguiendo. Por ejemplo: *ésta va aquí* (y la coloca).
4. *Otros comentarios*: aquellas emisiones que, aún siendo utilizadas por el sujeto para regular la acción, no pueden ser encuadradas dentro de los anteriores tipos. Por ejemplo: *parece, parece que se me vaya a despegar*.

b) *Habla de auto-refuerzo*: Son verbalizaciones mediante las cuales el niño se retroalimenta sobre la realización de la tarea, tanto positiva como negativamente. Por ejemplo: *los dos empate*.

c) *Habla no relacionada con la tarea*: Son todas aquellas emisiones del niño cuyo contenido no se refiere a la tarea. Podemos diferenciar entre:

1. *Juego de palabras*: emisiones en las cuales se produce una reiteración de palabras o sonidos ono-

matopéyicos. Por ejemplo: *gallina, gallina, gallina, gallina, gallina, gallina, gallina*.

2. *Otros comentarios*: aquí se incluyen verbalizaciones de los niños no clasificables en las otras categorías. Por ejemplo: *una escopeta, yo la compro para matar a un monstruo*.

d) *Murmullos y susurros*: emisiones de poca intensidad sonora y movimientos de labios.

Esta clasificación se utilizó para el registro tanto de la condición *misma tarea* como *distinta tarea*, ambas realizadas por todos los sujetos.

Para la primera hipótesis hemos medido frecuencia, y para la segunda coeficiente de egocentrismo.

Fiabilidad entre observadores

La codificación de las observaciones fue llevada a cabo por cuatro observadores independientes. En los casos en los que se presentaron dudas sobre en qué categoría clasificar la observación realizada, se solucionó mediante la negociación. Los observadores clasificaban la observación realizada cuando alcanzaban un consenso del 100% en la decisión.

Resultados

Al realizar el análisis de los datos hemos creado una serie de variables para estudiar más profundamente nuestras hipótesis, ya que el obtener datos que las validen o refuten en su globalidad no tiene por qué suponer que se validen o refuten estudiando las distintas subcategorías. Así, tomando como punto de referencia la clasificac-

ción de Frauenglass y Díaz (1985) hemos analizado:

- *Habla total*: en esta variable se incluyen todas las emisiones proferidas por el niño.
- *Habla egocéntrica total*: formada por todas las emisiones de habla auto-reguladora, habla de auto-refuerzo, habla no relacionada con la tarea y murmullos - susurros.
- *Habla auto-reguladora*: incluye las emisiones referidas a nombrar y describir la tarea o materiales, descripción de la actividad propia, verbalización de planes y objetivos y otros comentarios sobre la tarea (no clasificados como autorrefuerzo).
- Cada una de las subcategorías de forma independiente.

Si observamos los datos obtenidos en medias y desviaciones tipo (tabla 1), tanto de las categorías individuales como de las

globales, bajo las dos condiciones experimentales, no encontramos diferencias significativas en sus puntuaciones medias, debido posiblemente a la alta variabilidad intersujetos reflejada en los elevados valores de las desviaciones tipo (Díaz, 1986, 1992).

A pesar de no haber diferencias significativas comentaremos ciertas tendencias observadas en los datos. Al analizar éstos mediante la prueba no paramétrica *Test de rangos de Wilconxon para muestras relacionadas* para una $p < 0.20$ de 2 colas encontramos tres tendencias significativas. Las tendencias hacen referencia a la relación que existe entre el mismo tipo de habla bajo las dos condiciones experimentales.

Una primera tendencia se encuentra al analizar el habla egocéntrica total (HE total) ($z = -1.27$; $p = 0.20$); en ella hay 11 sujetos cuya HE total es menor en *distinta tarea* (DT) que en *misma tarea* (MT), 6 sujetos cuya HE total es mayor en DT que en MT.

Tabla 1. Medias y desviaciones tipo entre paréntesis. Con asterisco (*) las modalidades de habla que presentan tendencia.

	<i>Misma tarea</i>	<i>Distinta tarea</i>
Habla total	29.06 (17.45)	25.06 (19.45)
Habla social	10.06 (9.17)	8.39 (6.70)
Habla egocéntrica total (*)	* 19.00 (11.30)	6.67 (14.30)
Habla auto-reguladora (*)	* 12.06 (9.36)	* 9.61 (8.27)
Nombrar y describir la tarea o materiales	5.56 (4.54)	4.44 (3.93)
Descripción de la actividad propia	1.61 (1.94)	1.61 (2.85)
Verbalización de planes y objetivos (*)	* 3.72 (4.96)	* 2.44 (2.81)
Otros comentarios sobre la tarea (no auto-refuerzo)	1.17 (1.58)	1.11 (1.64)
Auto-refuerzo	2.39 (2.83)	2.39 (3.93)
Juego con palabras	0.39 (1.20)	0.17 (0.51)
Otros comentarios no relacionados con la tarea	0.56 (1.46)	0.61 (1.29)
Murmullos y susurros	3.61 (2.93)	3.89 (2.95)

La segunda tendencia se refiere a las emisiones auto-reguladoras ($z = -1.43$; $p = 0.15$). En ellas hay 8 sujetos cuya habla auto-reguladora en DT es menor que en MT, 5 sujetos en los que en DT son mayores que en MT.

En último lugar, encontramos una tendencia en verbalización de planes y objetivos ($z = -1.57$; $p = 0.12$); en 9 sujetos es menor dicha verbalización en DT que en MT, en 5 sujetos es mayor la verbalización en DT que en MT.

De modo complementario se realizó estudio de las correlaciones existentes entre cada una de las subcategorías de habla, tanto de forma global como independiente. Con este análisis pretendemos conocer cuáles son las formas de habla que se emiten conjuntamente de manera significativa, bajo las dos condiciones experimentales.

En las correlaciones globales (tablas 2 y 3) encontramos que: a) usando una $p = 0.05$ obtenemos que en *distinta tarea* exis-

te una correlación de 0.63 entre HS y HE autorreguladora y una correlación de 0.67 entre HS y HE total; b) usando $p = 0.05$ observamos en *misma tarea* una correlación de 0.48 entre HS y HE autorreguladora y una correlación de 0.44 entre HS y HE total.

Tabla 2. Correlaciones globales para la condición experimental DT. Con asterisco los coeficientes de correlación son significativos con una $p = 0.05$.

	HE. Reguladora	HE. Total
HS	0.6318*	0.6727*

Tabla 3. Correlaciones globales en para la condición experimental MT. Con asterisco los coeficientes de correlación son significativos con una $p = 0.05$.

	HE. Reguladora	HE. Total
HS	0.4850*	0.4464

Las correlaciones significativas entre subcategorías en DT y MT se encuentran recogidas en las tablas 4 y 5.

Tabla 4. Correlaciones entre subcategorías en la condición experimental DT. Con asterisco las correlaciones significativas entre subcategorías.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Habla social		0.3552	0.4180	0.5900*	0.5954*	0.6537*	0.1167	0.3523	0.4463
HE.Nombrar y describir la tarea o materiales			0.4520	0.3111	0.1105	0.4913*	0.2522	0.3611	0.0401
HE.Descripción de la actividad propia				0.7489*	-0.0154	0.6759	0.8886*	0.9640*	0.1205
HE.Verbalización de planes y objetivos					0.4221	0.6651*	0.6369*	0.6343*	0.4604
HE.Otros comentarios Sobre la tarea						0.5679*	-0.2322	-0.1174	
HE.Auto- refuerzo							0.4027	0.5657*	0.4916*
HE.Juego con palabras								0.9013*	0.0517
HE. Comentarios no relacionados con la tarea									0.0034
HE.Murmullos y susurros									

Tabla 5. Correlaciones entre subcategorías en la condición experimental MT. Con asterisco las correlaciones significativas entre subcategorías con una $p = 0.05$.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Habla Social		0.4172	0.3805	0.2707	0.3562	-0.0077	0.4808*	0.0326	-0.0319
HE.Nombrar y describir la tarea o materiales			0.3391	0.3209	0.2731	0.0325	0.1530	0.1367	-0.3936
HE.Descripción de la actividad propia				0.1590	0.6920*	0.3389	0.3727	0.3903	0.1060
HE.Verbalización de planes y objetivos					0.2840	0.3854	0.0193	0.0874	-0.1171
HE. Otros comentarios Sobre la tarea						-0.0285	-0.0986	0.1863	-0.2008
HE.Auto- refuerzo							0.2308	0.0158	0.3238
HE.Juego con palabras								0.0374	0.3813
HE. Comentarios no relacionados con la tarea									0.0122
HE.Murmullos y susurros									

Los resultados hasta aquí comentados se han calculado basándose en la frecuencia de emisión de cada tipo de habla, pero existe otra forma distinta para medir el HE, que es a través del coeficiente de egocentrismo. Este coeficiente se calcula sobre la base de la proporción de emisiones de carácter egocéntrico respecto al total de emisiones proferidas por el niño.

Al calcular el coeficiente de egocentrismo encontramos un 35% de HS y un 65% de HE en MT; frente a un 33% de HS y un 67% de HE en DT.

Por otro lado, también se ha calculado el coeficiente de egocentrismo de las distintas subcategorías que, aunque no resultan significativas merece la pena comentarlos. Éstos se encuentran recogidos en la tabla 6.

Como puede observarse, se da un aumento en distinta tarea de las subcategorías HE Murmullos y susurros (4%) y en HE Auto-refuerzo (2%). Así como un descenso en HE Verbalización de planes y objeti-

vos (3%). También podemos observar una disminución del 2% en distinta tarea del habla social. El resto de las subcategorías se mantienen estables en ambas condiciones.

Discusión

A partir del análisis de los datos podemos decir que los resultados obtenidos son más complejos de lo esperado. Con nuestra primera hipótesis esperábamos encontrar menos emisiones de habla, tanto social como egocéntrica, en la condición distinta tarea" con respecto a "misma tarea". Esta hipótesis no se confirma debido a la existencia de una gran variabilidad intersujetos reflejada en las desviaciones tipo. Sin embargo, en una investigación realizada por Nicolau (1995) se encuentran diferencias significativas entre niños que trabajan sobre un mismo material y niños que trabajan con material distinto en el mismo sentido en que nosotros proponemos. es decir. los

Tabla 6. Coeficientes de egocentrismo de las distintas subcategorías.

	MT	DT
Habla social	35%	33%
HE. Nombrar y describir tareas o materiales	19%	18%
HE. Descripción de la actividad propia	6%	6%
HE. Verbalización de planes y objetivos	13%	10%
HE. Otros comentarios sobre la tarea	4%	4%
HE. Auto-refuerzo	8%	10%
HE. Juego de palabras	1%	1%
HE. Otros comentarios no relacionados con la tarea	2%	2%
HE. Murmullos y susurros	12%	16%

niños con contexto extralingüístico no compartido emiten menor cantidad de habla que los que comparten dicho contexto.

Esta gran variabilidad intersujetos hace pensar que el habla egocéntrica no es universal en su patrón de interiorización, como trataron de corroborar diversos investigadores basándose en la edad del niño como variable madurativa. Si bien es cierto que Vygotski habla en sus trabajos de la cantidad de HE emitida por los niños de una determinada edad,

... No parece ser que tuviese en mente un modelo madurativo de la misma y menos que la entendiese en términos de estadio evolutivo universal...

Para Vygotski:

... La pauta de desarrollo no está marcada por la edad, sino por el dominio que el niño vaya adquiriendo de las funciones que antes ha usado en colaboración con el adulto(...) Durante el proceso de aprendizaje en colaboración con el adulto, el niño comenzará

a usar para regular su conducta emisiones muy similares a las que previamente uso el adulto al heterorregular su actuación. Estas emisiones, que se mueven en un plano indiferenciado, son las que constituyen el germen del HE. Desde esta perspectiva el curso evolutivo del habla egocéntrica dependerá del programa cultural de aprendizaje de la comunidad en la que se desarrolle el niño y por tanto del tipo de actividad que el niño realice, y el dominio que sobre la misma detente, en el momento de ser observado (Sánchez Medina, 1999, pág. 67).

A pesar de no haber encontrado diferencias significativas, hemos hallado unas tendencias referentes al HE total. HE autorreguladora y HE verbalización de planes y objetivos, que son acordes con nuestra primera hipótesis. Estas tendencias aportan datos relevantes que apoyan la teoría de Vygotski, ya que este autor considera que el HE es el dominio progresivo de las acciones a través de la planificación y del control verbal.

Nuestra hipótesis defiende el origen social del HE, y en general los estudios empíricos realizados vienen a apoyar esta idea. Entre estos estudios se encuentra el de Berk y Garvin (1984), los cuales hallaron altas correlaciones positivas entre el número de emisiones sociales y egocéntricas; así los niños que habitualmente profieren más emisiones de HS son los que profieren más emisiones egocéntricas durante la realización de una determinada tarea.

Este es un dato que apoya claramente las ideas de Vygotski frente a las de Piaget. Si según Piaget, el HE era un índice del grado de egocentrismo del niño, difícilmente se puede explicar que los niños que emiten más HS sean a su vez los que más HE profieren. En cambio, este dato es perfectamente explicable desde la postura sociogenética de Vygotski (Sánchez Medina, 1999, pág. 49).

Observamos que bajo la condición de DT en la mayoría de las correlaciones significativas se encuentra implicada el habla autorreguladora. Pensamos que puede deberse al papel que desempeña el otro en esta situación. Cuando los niños trabajan en la situación de MT, es decir, ambos realizan las mismas clasificaciones, éstas son resueltas de manera conjunta; las verbalizaciones que realiza uno le sirven al otro para regular su actividad e ir resolviendo la tarea, de manera que los niños se regulan mutuamente. Mientras que bajo la condición DT el papel del otro varía; ya no regulan sus acciones mutuamente, puesto que trabajan sobre contenidos diferentes y por tanto sus verbalizaciones no ayudan al otro a ir resolviendo la tarea, ya que tienen soluciones distintas. Así el niño no intervie-

ne activamente en la resolución de la tarea del otro, es decir, no regula directamente la acción, y aparece como potencial colaborador, por lo que se hace más probable y eficaz la autorregulación del sujeto, que le facilitará la resolución de la tarea.

También observamos que el auto-refuerzo se relaciona con todas las categorías estudiadas (a excepción de juegos con palabras). Consideramos que ésta es otra consecuencia de la transferencia del papel regulador del otro.

La segunda hipótesis planteaba que, si la totalidad del habla se reparte entre función social y función egocéntrica, esperamos encontrar menos proporción de habla social cuando se realizan tareas distintas, aumentando la proporción de HE.

Encontramos algunas diferencias, aunque no significativas, en la distribución del HS y HE bajo las dos condiciones experimentales, que podemos explicarlas en base al papel que juega el otro en la situación determinada. Este papel ha sido estudiado por Behrend, Rosengren y Perlmutter (1992), en una investigación donde observaban la interacción entre niños y adultos, pudiendo ser los adultos directivos o no directivos. En sus resultados encontraron que los adultos directivos asumían todo el papel regulador, por lo que los niños regulaban su acción principalmente por HS; mientras que los niños que trabajaban con adultos no directivos, regulaban su acción a través de HE, ya que las intervenciones del adulto eran mayoritariamente de aliento y refuerzo. Así la diferencia que encontramos en las proporciones de producción de HE en DT con respecto a MT (un aumento de un 2%), la explicamos porque al trabajar sobre contenidos diferentes el otro no interviene directamente en la resolución de la tarea, es decir, hay menos regulación

social, lo que necesariamente lleva a una mayor regulación de la acción por HE.

Si nos fijamos en las proporciones encontradas en las distintas subcategorías de HE bajo las dos condiciones experimentales, podemos interpretar los datos obtenidos de la siguiente manera: el descenso que se observa en la proporción que ocupa la verbalización de planes y objetivos en distinta tarea puede deberse a que toman relevancia otros aspectos, siendo la verbalización de planes y objetivos menos necesaria, pues al trabajar sobre contenidos distintos no pueden resolver la tarea conjuntamente, no se regulan el uno al otro a través de sus verbalizaciones; mientras que en misma tarea lo más relevante es verbalizar los planes de acción ya que están realizando la misma tarea y es como si estuvieran realizándola entre los dos, la resuelven conjuntamente.

En la categoría murmullos y susurros en distinta tarea se observa una mayor proporción que en misma tarea. Al ser diferentes los contenidos, los niños no comparten el contexto extralingüístico, así se dificulta que trabajen juntos produciéndose una disminución de la proporción de habla social y un incremento en los murmullos y susurros. Esto puede deberse a que, como en la situación de distinta tarea no comparten un referente exterior común que les facilite la regulación conjunta, los niños tienden a autorregularse, utilizando el lenguaje para uno mismo, provocando así un aumento de la producción de estas formas maduras del HE que se acercan más al HI que al HS.

Si consideramos conjuntamente las dos hipótesis de partida, encontramos que el contexto extralingüístico que permite el diálogo entre los niños (MT; mismo contenido), facilita la producción de habla tanto social como egocéntrica; pero al trabajar

sobre los mismos contenidos los niños pueden regularse unos a otros en el transcurso de la actividad, lo que hace que aumente la regulación por HS, disminuyendo consecuentemente la regulación por HE bajo esta condición.

Por tanto debemos tener cuidado al plantear una investigación y determinar claramente qué deseamos facilitar: la mayor producción de HE o la mayor regulación del niño a través del HE; ya que dependiendo de qué nos propongamos como objetivo, deberemos definir nuestra investigación bajo unas condiciones u otras, puesto que se trata de problemas diferentes. Facilitar la mayor producción de HE (mayor frecuencia) supone que debemos posibilitar la comunicación entre los niños, lo que llevará a una mayor producción de HS y consecuentemente de HE, si consideramos que este habla tiene su origen en el HS. De manera que un contexto extralingüístico compartido, en este caso a través de la resolución de tareas similares en su forma y contenido, llevará a una mayor producción de HE como propone Ramírez siguiendo las ideas originales de Vygotski. Pero esta situación provocará que el niño regule su actividad más a través del HS que del HE, pues es el tipo de habla que directamente se ve facilitada. Para conseguir una mayor regulación del niño en el transcurso de su actividad a través del HE es necesario plantear una situación en la que el niño necesite más de ella; pensamos que esta situación se produce/provoca cuando al niño teniendo que resolver una tarea se le dificulta la comunicación con el otro, lo que provocará un descenso del habla tanto social como egocéntrica (en nuestro caso planteando a los niños que resuelvan tareas similares en su forma pero no en su contenido); este descenso estará acompañado

por una mayor autorregulación del niño, ocasionando un aumento en la proporción de HE con respecto a la situación anterior.

Hemos observado que esta diferencia en la proporción del HE emitida a consecuencia de trabajar sobre la variable contenido, se encuentra relacionada con el papel que juega el otro en la situación. Mientras que con el mismo contenido los niños regulan su actividad mutuamente (tanto a través del HS como HE) para lograr solucionar la tarea, encontramos que bajo distinto contenido, al tener la tarea una solución diferente, el otro pierde su papel regulador apareciendo como más eficaz la autorregulación. Se da así un cambio en el papel del otro que pasa de ser regulador de la acción a ser facilitador de la producción de HE por su presencia como potencial colaborador, tal y como propone Goudena (1983).

Por todo esto pensamos que sería interesante seguir investigando sobre si el tipo de contenido puede influir no sólo en la producción del habla (mayor o menor frecuencia), sino también en el papel que juega el otro en la situación (regulador/ no regulador), y los efectos que provoca en la distribución de las funciones del habla.

Referencias

- Behrend, D.A., Rosengren, K. y Perlmutter, M. (1989). A new look at children's private speech: the effects of age, task difficulty, and parent presence. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (3), 305-320.
- Behrend, D.A., Rosengren, K. y Perlmutter, M. (1992). The relation between private speech and parental interactive style. En R.M. Díaz y L.E. Berk (Eds.), *Private speech, From social interaction to self-regulation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L.B. y Garvin, R.A. (1984). Development of private speech among low-income Appalachian children. *Developmental Psychology*, 20 (2), 271-286.
- Dale, P.S. (1980). Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico. México: Editorial Trillas.
- Díaz, R.M. (1986). Issues in the empirical study of private speech: A response to Frawley and Lantolf's commentary. *Developmental Psychology*, 22 (5), 709-711.
- Díaz, R.M. (1992). Methodological concerns in the study of private speech. En R.M. Díaz y L.E. Berk (Eds.), *Private speech. From social interaction to self-regulation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Díaz, R.M. y Padilla, K.A. (1985). Teoría e investigaciones empíricas sobre el lenguaje privado. *Anuario de Psicología*, 33 (2), 43-58.
- Flavell, J.H. (1966). Le langage privé. *Bulletin de Psychologie*, 19, 698-701.
- Frauenglass, M.H. y Díaz, R.M. (1985). Self-regulatory functions of children's private speech: a critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, 21 (2), 357-364.
- Goudena, P.P. (1983). Private speech. *An analysis of its social and self regulatory functions*. Unpublished Doctoral Dissertation. Utrecht State University.
- Goudena, P.P. (1987). The social nature of private speech of preschoolers during problem solving. *International Journal of Behavioral Development*, 10 (2), 187-206.
- Hickmann, M. (1980a). Creating referents and discourse. A developmental

- analysis of linguistic cohesion. En J. Kreiman and A. Ojeda. (Eds.), *Papers from the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Hickmann, M (1980b). The context dependence of linguistic and cognitive processes. En M. Hickmann (Ed.), *Proceeding of a Working Conference on the Social Foundations of Language and Thought*. Chicago: Center of Psychosocial Studies.
- Karmiloff-Smith, A (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicolau, P. (1995). Comunicación y juego: usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego. *Comunicación: lenguaje y educación*, 28, 29-35.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. París: Alcan (Traducción castellana: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata).
- Ramírez, J.D. (1987). *The role of extralinguistic context in egocentric speech production*. Manuscrito no publicado. Universidad de Sevilla.
- Ramírez, J.D. (1991). Nuevas perspectivas metodológicas para el estudio del habla egocéntrica. *Infancia y Aprendizaje*, 63, 119-134.
- Sánchez Medina, J.A. (1996). Evolución histórica del concepto de habla egocéntrica: del dialogismo al mediacionismo. *Revista de Historia de la Psicología*, 17 (3-4), 377-383.
- Sánchez Medina, J.A. (1999). *Habla egocéntrica y regulación de las acciones*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993.
- Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotski's theory. *Human Development*, 22 (1), 1-22.
- Wertsch, J.V. (1980). The significance of dialogue in Vygotski's account of social, egocentric, and inner speech. *Contemporary Educational Psychology*, 5, 150-162.
- Wertsch, J.V. y Hickman, M. (1987). Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis. En M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. Nueva York: Academic Press.
- Wertsch, J.V. y Stone, A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press.