

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/264667337>

¿Qué se dicen los niños al afrontar tareas? Análisis lexicométrico del discurso motivacional y variables diferenciadoras.

Chapter · May 2014

DOI: 10.13140/2.1.2482.4962

CITATION

1

READS

77

2 authors:



María-José De Dios

Universidad Camilo José Cela

24 PUBLICATIONS 193 CITATIONS

SEE PROFILE



Ignacio Montero

Universidad Autónoma de Madrid

72 PUBLICATIONS 2,124 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Constructivism in instrumental music education [View project](#)



Spanish Ombudsman's Report on School Violence (1999-2000) [View project](#)

¿Qué se dicen los niños al afrontar tareas? Análisis lexicométrico del discurso motivacional y variables diferenciadoras.

María José de Dios Pérez* e Ignacio Montero García-Celay**

*Universidad Camilo José Cela

**Universidad Autónoma de Madrid

Dirección:

M^a José de Dios Pérez. Dpto. Psicología.
Facultad de Ciencias de la Salud. UCJC. Tel. 918153131 ext. 1342.
E-mail: mjdedios@ucjc.edu.

Resumen

Desde una perspectiva socio-histórica de la motivación, se considera que el discurso autorregulado privado del niño transmite mensajes motivacionales que modulan su rendimiento. El objetivo de este trabajo es analizar desde un punto de vista léxico si existen distintos tipos de discurso motivacional; asimismo, se estudia el papel de las variables edad y dificultad de la tarea como moduladoras. Se grabó el habla privada de 83 niños/as mientras realizaban una tarea de puzzles. Se realizó un análisis lexicométrico de ese habla. Los resultados muestran tres tipos de discurso estadísticamente diferentes en su contenido motivacional y emocional dependiendo del nivel de dificultad de la tarea. Se discuten estas diferencias desde una perspectiva teórica de orientación a metas; asimismo, se analizan las aportaciones del análisis lexicométrico al estudio del discurso motivacional.

Palabras clave: Habla privada, discurso motivacional, orientación a metas, análisis lexicométrico.

Abstract

From a sociocultural perspective on motivation, previous studies have showed that children's self-regulate discourse transmits motivational elements which have an influence in their persistence. The aim in this work is to know in detail children's discourse and to analyse different lexical styles of motivational discourse. So, the influence of variables as age and task difficulty is analysed. 83-children's private speech was recorded while they carried out a puzzle task. Results showed three types of discourse; they present significant differences in their motivational and emotional content. Besides, the self-directed discourse varies statistically according to the task difficulty. The characteristics of each type of discourse are discussed from a perspective of the goal-orientation theory. We also analysed the contribution of lexicometry to the study of motivational discourse.

Keywords: Private speech, motivational discourse, goal orientation, lexicometric analysis

En los últimos años, diversos estudios han venido aplicando la teoría sociohistórica al estudio de la motivación de logro. Este modelo teórico proporciona, por una parte, un marco para comprender cómo los niños se apropian a lo largo de su desarrollo de las metas presentes en su entorno social y, por otra parte, una herramienta –el habla privada– para analizar la motivación de los niños (Atencio y Montero, 2009).

El objetivo de este trabajo es conocer si existen distintos perfiles en el discurso motivacional que los niños se dirigen a sí mismos durante la realización de una tarea. Asimismo, se analiza la influencia de la edad de los niños y la dificultad de la tarea sobre las características de este discurso.

Método

Participantes

Participaron en este estudio 83 niños/as de Educación Infantil 5 años (n=26; edad media: 5 años y 10 meses), 2º (n=29; edad media: 7 años y 7 meses) y 4º curso de Educación Primaria (n=28; edad media: 9 años y 8 meses). La participación fue voluntaria y autorizada por los padres.

Instrumentos

La tarea que realizaron los participantes consistió en un conjunto de puzzles Tangram, formados por 5 o 7 piezas geométricas con las que los niños debían realizarlos. Los puzzles estaban clasificados en 7 niveles de dificultad (para una descripción detallada de estos modelos de figuras, ver Montero y de Dios, 2006).

Diseño y procedimiento

Este estudio se llevó a cabo con un diseño factorial 3 x 3, con dos variables independientes intersujeto: nivel educativo (con tres niveles: Educación Infantil 5 años, 2º y 4º curso de Educación Primaria) y grado de dificultad de la tarea (con tres niveles: Dificultad baja, media y alta). La variable dependiente fue el habla privada emitida durante la realización de la tarea.

Se realizaron dos sesiones de trabajo con cada participante. En la primera sesión se calibró el nivel de dificultad de la tarea para adecuarla al nivel de habilidad de cada niño (Montero y de Dios, 2006).

En la segunda sesión, cada participante fue asignado aleatoriamente a un nivel de dificultad (bajo, medio o alto). Dentro de ese nivel de dificultad, el niño realizaba tantos puzzles como quisiera. Se grabó y transcribió el habla privada que emitía durante su realización.

Resultados

Se ha realizado un análisis lexicométrico del habla privada. Este análisis permite obtener una representación del discurso en distintos planos, teniendo en cuenta el papel de variables moduladoras (dificultad y nivel educativo). Asimismo, permite extraer de forma estadística modelos de discurso prototípicos (Baccalá, de la Cruz y Scheuer, 2002). Este trabajo describe la parte léxica con mayor trascendencia desde el punto de vista motivacional.

El análisis sigue tres pasos. En primer lugar, se ha realizado un análisis factorial de correspondencias simples cuyo objetivo es analizar si hay diferencias léxicas estadísticamente significativas en el discurso en función de las VIs (dificultad de la tarea y curso). Partiendo de las diferencias encontradas, en segundo lugar se ha realizado un análisis factorial de correspondencias binarias para establecer

grupos léxicos a partir de la proyección de palabras del discurso en planos factoriales. En tercer lugar, se ha realizado una selección automática de Respuestas Modales, que permite encontrar el discurso prototípico de cada grupo.

En el corpus inicial de todos los discursos se encontraron en total 11614 palabras, siendo 696 palabras diferentes. Se aplicó un criterio de similitud léxica y se eliminaron aquéllas con una frecuencia de aparición < 5 , quedando finalmente un corpus de 150 palabras distintas.

Los resultados del primer análisis factorial de correspondencias muestran que los dos primeros ejes permiten representar los datos explicando el 36,58% de la inercia del modelo. En concreto, el eje 1 obtiene una elevada representación explicando por sí solo el 29,92% de la inercia.

Para comprobar la hipótesis de diferencias discursivas en función de las variables analizadas, el análisis factorial muestra que la variable dificultad tiene unos valores test estadísticamente significativos (valor test $\geq +1.96$, $p < .05$) en sus distintos niveles, lo que implica que hay diferencias en el léxico en función del nivel de dificultad; concretamente los niveles de dificultad bajo y medio son significativos en el eje 1, y los niveles medio y alto son significativos en el eje 2.

En el caso de la variable nivel educativo, no hay diferencias estadísticamente significativas en el léxico, por lo que no se tiene en cuenta en análisis posteriores.

En la Figura 1 se muestra la representación gráfica factorial de la dificultad de la tarea en los ejes 1 y 2 incluyendo los participantes con mayor contribución al modelo (es decir, aquellos más representativos). La proyección de los participantes y del nivel de dificultad en los planos factoriales (conformados por dos ejes) permite apreciar las distancias y proximidades entre sus preferencias léxicas.

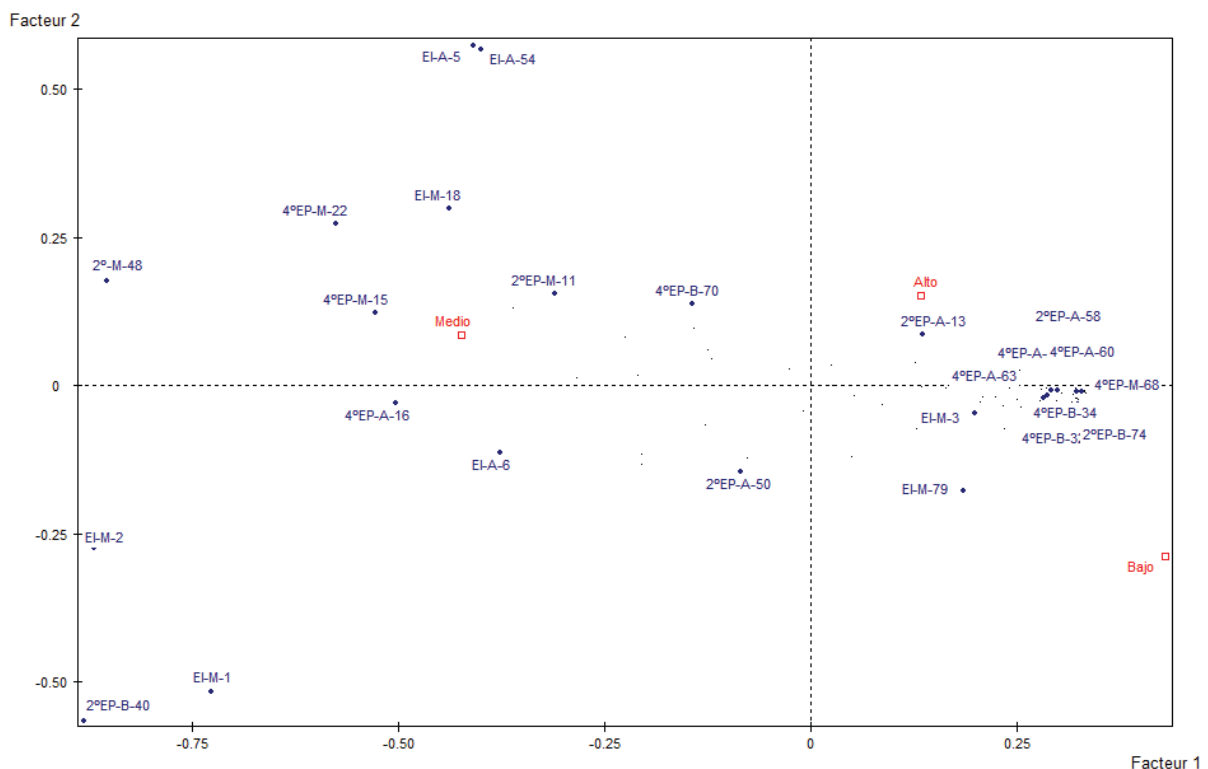


Figura 1. Análisis factorial de correspondencias de la tabla léxica con la dificultad y los participantes.

La leyenda de cada participante indica primero el curso (EI, 2º y 4º EP), segundo el nivel de dificultad (B-bajo; M-medio; A-alto) y tercero su número en la base de datos.

Como se puede observar en la Figura 1, cada cuadrante está ocupado por un nivel de dificultad, lo que muestra la distancia en el discurso entre los tres niveles. El nivel de dificultad medio se opone a los niveles de dificultad alto y bajo en el eje 1; eso implica que el léxico utilizado en el discurso es significativamente muy diferente en tareas de dificultad intermedia que en tareas de dificultad alta o baja, que resultan muy difíciles o fáciles en su ejecución. Además, también en el eje 2 se aprecian diferencias en el léxico cuando se realiza la tarea de dificultad baja y alta, ya que se encuentran en cuadrantes diferentes y alejados entre ellos.

Respecto a la distribución de participantes, la mayoría de sujetos contributivos se encuentran cercanos al punto central que representa la dificultad en el que han realizado la tarea, es decir, su léxico es representativo de esa dificultad. Esto es especialmente apreciable en la dificultad media y alta.

El segundo análisis factorial sobre la tabla léxica agregada permite identificar los grupos léxicos en relación a la dificultad de la tarea. La Figura 2 muestra la distribución léxica en los ejes 2 y 3, incluyendo las palabras con una contribución mayor a la media, es decir, aquellas más representativas en el modelo. Se han elegido estos ejes ya que en este modelo son los que explican mayor cantidad de inercia en la variable dificultad.

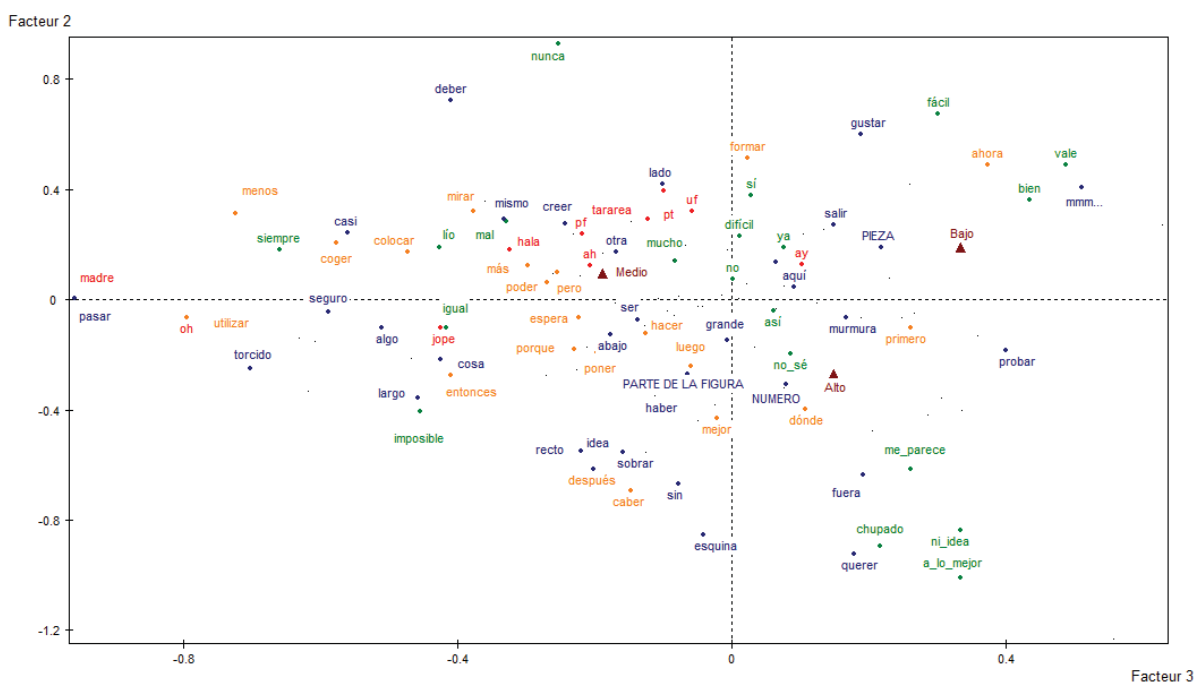


Figura 2. Análisis factorial de correspondencias de la tabla léxica agregada con las palabras contributivas y niveles de dificultad.

La distribución de palabras que se describe a continuación ha sido señalada en distintos colores con la intención de captar más fácilmente las diferencias. Además, este análisis se acompañó de un proceso de selección automática de respuestas modales –tercer paso del análisis–, que proporciona los discursos más representativos de cada nivel de dificultad. En ellos aparecen las palabras que tienen una mayor contribución en cada nivel (en cursiva).

En el cuadrante correspondiente al nivel de dificultad medio (parte izquierda de la figura), aparecen más cercanas a este nivel de dificultad (lo que implica mayor representatividad) palabras que denotan emociones o reducción de la tensión (en color rojo: ¡hala!, ¡ah!, ¡pf!, ¡uf!, ¡jope!, tararear...); este tipo de léxico emocional es casi inexistente en el discurso de los niños que realizan la tarea de dificultad baja o alta. Asimismo, es en este nivel de dificultad donde el discurso muestra más palabras destinadas a guiar la actividad que está realizando el niño (en color naranja); dentro de ellas aparecen, por una parte, verbos que acompañan las acciones del niño (poder, hacer, espera, mirar, colocar, coger...) y palabras más destinadas a modificar las acciones que el niño está realizando o a reflexionar sobre ellas (pero, porque, más, menos...). Por último, también aparecen algunas valoraciones de su ejecución de la tarea (en color verde: lío, mal, siempre, mucho).

La intensidad emocional y la mayor autorregulación de la actividad a través del habla se aprecian en el siguiente fragmento del participante más representativo:

Ésta aquí. ¡Ah!. Arriba no. Así. Así. ¿Y ésta dónde va? pt, pt, pt, esto puede ir eso. No, porque es demasiado grande. Pt, pt. ¡ufff! es que esto es un poco lio. ¡pfff! esto puede ser... pt, pt, pt, pt, pt. ¡Ay! (murmura). ¡Ay!. Vamos a intentar así. Otra vez. Pues creo que sí es así. No. Esto sería así, pero no. Porque me falta una ficha. Es que es esto, pero esta ficha no debería ir aquí. Sí, ahora me falta otra. (Tararea). Esto hace un cuadrado. [...] Este lado creo que ya lo tengo bien.

En el cuadrante correspondiente al nivel de dificultad bajo (superior derecho), la cantidad de palabras asociadas es menor, ya que los discursos son más breves y los niños no necesitan utilizar el habla privada para resolver la tarea. Sin embargo, es destacable que la mayoría de palabras son valoraciones de la tarea (color verde: difícil, fácil, sí, no, bien, vale, salir, ya); la mayor parte de estas valoraciones se refieren a la tarea de un modo global y no son evaluaciones parciales de la tarea. El resto del léxico se limita a nombrar las piezas que va escogiendo (identificado en la Figura como piezas) haciendo alusión al lugar donde la coloca (aquí). También se encuentran en este nivel los murmullos, que indican habla internalizada (murmura, mm...). Un fragmento del habla del participante más representativo es el siguiente:

A ver. El triángulo... éste. Este triángulo. Éste. ¿Éste? creo que sí. Aquí. Éste aquí. Mm... Sí. No, el cuadrado. Aquí. Y ahora va esto aquí. ¡Bien! ya tengo un lado. Y ahora pongo este cuadrado aquí. Así. Y... ya está. Ésta es fácil.

En el cuadrante inferior derecho, donde el nivel de dificultad alto, la mayor parte de palabras se refieren a una valoración (color verde), algunas de las cuales son negativas y referidas a sus propios conocimientos (ni idea, no sé) y otras referidas a su valoración personal de la tarea (a lo mejor, me parece). Aparecen algunas palabras relacionadas con su relación con la tarea (probar, querer) y las palabras para guiar la actividad (color naranja) son escasas y referidas a la organización más que a una guía continua de las acciones (dónde, primero). Un ejemplo representativo de este tipo de habla es:

A lo mejor es así. Pues a lo mejor así. ¡Uf! (murmura). ¡No sé, es que éste no lo sé! Ay. A ver. Así. Cuadrado. (Murmura). Así me parece que va bien. Los zapatos parecen. (Murmura). Ahí. (Murmura). No sé, es que claro, uno mediano....

Por último, en el cuadrante inferior izquierdo encontramos palabras compartidas por los dos niveles de dificultad que se encuentran más cercanos en el espacio: la dificultad media y alta. Ahí predominan palabras para guiar la actividad (color naranja).

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo, podemos concluir que el contenido del habla privada emitida por los niños conforma discursos muy diferentes según la dificultad de la tarea a la que se enfrenta. En este caso, la realización de una tarea de dificultad media para el nivel de habilidad del niño es la que mejor permite captar los elementos motivacionales y emocionales que aparecen en su habla.

Por otra parte, analizando el contenido de este habla, se encuentra que en el nivel de dificultad intermedio los participantes se implican más emocionalmente, apareciendo más expresiones emocionales; además, en la resolución de la tarea aparecen más recursos audibles que van enfocados al modo de resolverla, siendo mensajes instrumentales orientados a la resolución. Desde el punto de vista teórico, este tipo de habla es el que favorece un mejor rendimiento, demostrando que en las tareas que suponen un reto moderado aparecen más elementos vinculados con la motivación al aprendizaje.

Es preciso destacar la ausencia de diferencias léxicas según el nivel educativo; esto puede deberse al hecho de que la tarea está calibrada para el nivel de habilidad de cada alumno, lo que puede estar provocando que se minimicen las diferencias evolutivas dada la importancia de la dificultad de la tarea.

Referencias

- Atencio, D.J., y Montero, I. (2009). Private speech and motivation. The role of language in a sociocultural account of motivational processes. En A. Winsler, Ch. Fernyhough e I. Montero, *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*, pp. 201-223.
- Baccalá, N., de la Cruz, M., y Scheuer, N. (2002). Una aplicación de la lexicometría a la descripción de procesos evolutivos en psicología. En A. Morin y P. Sébillot (Eds.), *Actes des 6èmes Journées Internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. Vol.1. (pp. 375-389). Rennes, France: IRISA-INRIA.
- Montero, I., y de Dios, M.J. (2006). Vygotsky was right. An experimental approach to the relationship between private speech and task performance. *Estudios de Psicología*, 27(2), 175-189.