

La autobiografía como aprendizaje esperado y comportamiento lingüístico en niños rurales mexicanos

Diciembre 2016, Vol. 8, N°3, 61-71

revistas.unc.edu.ar/index.php/racc

Bazán-Ramírez, Aldo^a; Ferrari-Belmont, Aldo M. ^b; Castro-Melo^a, Greys^c; Delgado-Sánchez, Ulises^a; Hernández-Rodríguez, César^d

Artículo Original

Resumen	Abstract	Tabla de Contenido
<p>Fueron analizadas 130 autobiografías realizadas por 66 niños y 64 niñas de sexto de primaria procedentes de escuelas rurales en el sur de México, tomando como referente el aprendizaje esperado “Elaborar autobiografías” que forma parte de la competencia Producción de textos, establecida en el currículum oficial de primaria. Las autobiografías fueron analizadas en dos niveles, formal, como logro académico, y funcional, como interacción psicológica. En el primer caso, sólo el 23.8% cumplió con los estándares curriculares establecidos. En el segundo caso, se encontró que los participantes tienden a referir con mayor frecuencia acontecimientos de su actividad escolar, que de su vida familiar. Adicionalmente se encontró que los estándares formales de la autobiografía y la diversidad de acontecimientos referidos por los niños no guardan correspondencia, lo cual sugiere que deben revisarse los programas y planes de estudio, incorporando de una manera más relevante la dimensión funcional del mismo.</p> <p>Palabras claves: Autobiografía, Sustitución de Contingencias, Primaria Rural, Aprendizaje Esperado.</p>	<p>The autobiography as expected learning and linguistic behavior in Mexican rural children. 130 autobiographies from sixth grade children from public countryside schools of the state of Morelos, México, were analyzed (66 male students and 64 female students). Taking as a reference the expected learning “Write an autobiography” which is part of “Text production” competence, from the official curriculum. The autobiographies were analyzed in two levels, as academic achievement (formal level) and as a psychological interaction (functional level). Within the first level, it was observed that only the 23.8% achieved all the curricular standards established. In the functional level of analysis, it was found that the children tend to refer more frequently to events from their scholar activities than from their family life. Furthermore, it was found that the curricular standards of the autobiography and the diversity of events referred by the children do not correlate, which suggests that the official curricular standards must be reviewed with the purpose to include a functional dimension in teaching autobiographical writing competence.</p> <p>Key Words: Autobiography, Contingency Substitution, Elementary Countryside School, Expected Learning</p>	<p>Introducción 61 Método 63 Participantes 63 Características... 64 Procedimiento 64 Análisis de datos 64 Resultados 66 Discusión 68 Agradecimiento 70 Referencias 70</p>

Recibido el 27 de diciembre de 2015 ; Recibida la revisión el 5 de marzo de 2016; Aceptado el 8 de marzo de 2016
 Editaron este artículo: Paula Abate, Gabriela Rivarola, Yanina Michelini y Estefanía Caicedo

1. Introducción

La autobiografía ha sido utilizada en la práctica pedagógica como un elemento didáctico que ayuda a los educandos en el uso de la información escrita como un medio de comunicación. Diversos autores han planteado que las prácticas autobiográficas en la escuela son un medio para lograr la individualización del

aprendizaje, la personalización de la formación y, especialmente, para la construcción de la propia identidad, mediante la remembranza y actividades de reflexión sobre las experiencias vividas, sobre su proceso de escolaridad y sus expectativas (Gil & Jover, 2000; González, 2007; Madriz, 2009)

La didáctica con uso de la autobiografía ha

^a Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, México

^b Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Maestría en Ciencias Cognitivas, México

^c Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia

^d Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Maestría en Psicología, México

Enviar correspondencia a: Bazán-Ramírez, A. E-mail: abazan@uaem.mx, abazanramirez@gmail.com

Citar este artículo como: Bazán-Ramírez, A., Ferrari-Belmont, A. M., Delgado-Sánchez, U., Castro-Melo, G., Hernández-Rodríguez, C. (2016). La autobiografía como aprendizaje esperado y comportamiento lingüístico en niños rurales mexicanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(3), 61-71

sido planteada como una estrategia de enseñanza para mejorar las competencias de lecto-escritura de los alumnos, bajo el supuesto de que el contacto con sus vidas y el poder recrearlas y formularse interrogaciones, despierta en el alumno el interés por escribir y le da la posibilidad de que apliquen los conocimientos gramaticales y ortográficos aprendidos. Por ejemplo en el contexto de la escuela colombiana, Rengifo, Taimal y Sánchez (2013) desarrollaron una propuesta para “afianzar las competencias comunicativas a través de la historia de vida como acto de escritura, los procesos de mediación cultural que han intervenido en la formación del sujeto escritor y el proceso de construcción de la escritura autobiográfica” (p. 55).

Cuando en la escuela se le exige al alumno escribir una autobiografía, la escritura asume un tipo funcional cuyo objetivo es la comunicación, por lo tanto, debe cumplir con fórmulas convencionales (Cassany, 1995). Estas fórmulas centradas en la gramática y en su estructura deben ser recuperadas e integradas en enfoques y prácticas pedagógicas y comunicativas más integrales, cuidando la función de la escritura, los procesos y contenidos, y priorizando el uso de la escritura en contextos significativos para el alumno o aprendiz (Cassany, 1999).

Por otra parte, Gil y Jover (2000) han apuntado que los relatos autobiográficos de los alumnos no sólo se enfocan en los contenidos de enseñanza, por lo que en el texto de la narración se exponen experiencias con el currículum y las actividades extracurriculares; poco se habla de los aprendizajes específicos adquiridos, pero sí de los juegos y cantos, como vivencias del mundo escolar. Chaves (2010) ha afirmado que es el proceso de socialización el objetivo principal de los estudiantes, quienes se apropian más fácilmente de los valores sociales, más que de los contenidos académicos. Asimismo, Milstein (2008) afirma que el discurso narrativo implicado en la autobiografía contiene una serie de aspectos personales del individuo, tales como la percepción del ambiente por el que ha transitado, sus intereses, la conformación de sus familias, preferencias, entre muchos otros. Por lo tanto, posibilita la idea de pensar en el fenómeno educativo desde un punto de vista creativo y constructivo (Aiello, Iriarte, & Sassi, 2011), incluyendo la escritura de autobiografía y otros textos narrativos.

1.1. *Autobiografía como un tipo de comportamiento lingüístico*

La dimensión psicológica de la autobiografía como capacidad para referirse a sí mismo, preexiste a la instrucción escolar, sin embargo, se consolida como comportamiento a través de esta. Desde el punto de vista de la psicología interconductual (Kantor, 1967), la autobiografía puede concebirse como una interacción sustitutiva de contingencias (Ribes & López, 1985) en la que el individuo refiere segmentos ordenados de su propia historia de interacciones.

La narración autobiográfica implica el cumplimiento de varios requisitos que hacen posible su ocurrencia como comportamiento funcional. En primer término, el individuo debe responder a dos eventos de estímulo simultáneamente: a) el interlocutor, que bien puede ser otra persona presente, un destinatario inespecífico, o él mismo, y b) el lineamiento convencional al cual ajusta su narración, como lo establece la hipótesis de biestimulación formulada por Kantor (1936; 1977) y ampliada por Ribes y López (1985) para el análisis del comportamiento lingüístico. En segundo término, el responder del individuo debe haber logrado un grado de convencionalidad suficiente como para posibilitar la transformación de las contingencias situacionales en función de las contingencias sustituidas y actualizadas en dicha situación. En tercer término, supone la sensibilidad del narrador a la suplementación proporcionada por su interlocutor. Esta suplementación puede ser con respecto a los eventos referidos si el interlocutor comparte segmentos de historia efectiva y sustitutiva con el narrador, o bien, puede ser exclusivamente referida al ajuste de la narración, dados los lineamientos a seguir en la narración, como producto.

Por último, atendiendo a su desarrollo como conducta, la historia de referencialidad sobre sí mismo debe evolucionar como competencia, primero, como un conjunto de respuestas variadas ante cuestionamientos aislados al narrador, acerca de quién es, de dónde procede, qué ha hecho, dónde ha estado, con quiénes vive, hasta la respuesta integrada a todos estos puntos, entre otros, dando sentido a lo que se hace y experimenta motivacional o emocionalmente, o a lo que se hará y experimentará próximamente.

En el contexto de los puntos anteriores, la autobiografía como conducta adopta formas más

sofisticadas en los escenarios académicos por los que transita el individuo, debido a su inserción programada en prácticas socializantes e individualizadoras que progresivamente van construyendo en él una identidad propia. La práctica recurrente de narraciones autobiográficas por parte del niño durante el transcurso de su educación primaria, promueve una condición desarrollante de dichas competencias, siendo posible observar los efectos diferenciales de influencias como las actividades rutinarias extraescolares y escolares en las que participa el niño, así como a la valoración que hace de las mismas. En la medida en que la elaboración formal de dichas narraciones se requiere siempre por escrito, el seguimiento del desarrollo de la conducta autobiográfica se entrelaza y se ve condicionado por el desarrollo de las capacidades para transitar de la modalidad de hablante a escritor.

1.2. *Autobiografía como uso lingüístico y expresión de significados*

La autobiografía en tanto práctica lingüística, tiene lugar en el entramado de las “rutinas diarias”, esto es, forma parte de las acciones y procedimientos que se siguen regularmente conformando la matriz histórica de cada persona. Estas rutinas coinciden con el sentido que Wittgenstein (1988) da a la noción de “forma de vida” para referirse a la matriz histórica, social, institucional que determina el uso y significado del lenguaje en determinadas actividades culturales. Cada familia tiene ciertas rutinas y formas de vida, que dan sentido y forma a la identidad de sus miembros:

Me explican, por ejemplo, que hace mucho tiempo alguien escaló esta montaña. ¿Investigo siempre la fiabilidad de quien me lo cuenta y si la montaña existía hace años? Un niño aprende que hay narradores fiables y no fiables mucho después de aprender los hechos que se le cuentan. No aprende *en modo alguno* que aquella montaña ya existía hace mucho tiempo; es decir, ni tan siquiera se plantea la cuestión de si es así. Por decirlo de algún modo, el niño se traga esa consecuencia con *lo que* aprende (Wittgenstein, 1997, p. 143).

Mediante el escrito autobiográfico el niño relata o describe sobre situaciones o referentes que son significativos o importantes o que le

hayan impactado de alguna manera, en un estilo único y singular. El estilo que emplea al escribir sobre sí mismo configura una imagen de su propia e intransferible naturaleza que debe guiarle en todos y cada uno de sus actos, pues la autobiografía no es solamente una narración, constituye una circunstancia para el ejercicio de valoraciones sobre sí mismo y los otros. De ahí que Wittgenstein (1997) considere esta variedad de “autoconocimiento” como un requisito indispensable para guiar la existencia por los caminos de la ética. El análisis lingüístico de la autobiografía constituye una vía privilegiada para lograr la comprensión de la identidad y el trasfondo del conocimiento de las personas. Asimismo, deben analizarse sus rutinas, sus actividades diarias.

Con base en lo anterior, puede afirmarse que la elaboración de la autobiografía por parte de un niño, es un comportamiento complejo y multidimensional, que no depende únicamente de la determinación formal en los programas de estudios de educación básica. La autobiografía, como resultado conductual, supone la selección y valoración de diferentes segmentos de la historia de vida de quien la escribe en el aquí y ahora, aun cuando trate del allá y entonces. El análisis psicológico de la autobiografía es escaso y disperso, sin embargo, es posible diseñar una aproximación sistemática que permita obtener información relevante sobre este comportamiento auspiciado por los programas de Educación Básica en México.

El presente trabajo tuvo como propósito identificar si existe relación entre los usos formales que se enseñan como parte del programa de estudios en niños de sexto grado de primaria y el uso de diversos contenidos de la autobiografía. Enfocándonos en el estudio de la autobiografía cuando los alumnos se ajustan a los criterios del aprendizaje escolar y las características de la estructura de la autobiografía y sus componentes, y por otra parte, a la inclusión en las autobiografías de referentes más comunes (como uso lingüístico y expresión de significados).

2. **Método**

2.1. *Participantes*

Participaron 130 alumnos que concluían el sexto grado de primaria en el ciclo escolar 2011-2012 en tres escuelas públicas que se encontraban en zonas rurales, dos de ellas, dentro

del sistema indígena, en el sur del Estado de Morelos. La muestra de alumnos participantes tuvo una edad $M = 11.5$ años ($DE = 0.59$ años) con un rango entre 11 y 13 años, siendo el 50.8% de la muestra varones y el 49.2% mujeres.

2.2. Características de las poblaciones de procedencia

La escuela 1 ($n = 87$) pertenece al medio rural a la que asiste aproximadamente el 50% de población indígena en edad escolar. Pertenece al Municipio de Puente de Ixtla, Morelos, aunque en esta localidad solo el 7% habla una lengua indígena.

La escuela 2 ($n = 14$), mantiene una perspectiva intercultural bilingüe puesto que la mayoría de los niños tienen como lengua madre el náhuatl. Está ubicada también, en el Municipio de Puente de Ixtla, Morelos.

La Escuela 3 ($n = 29$), también está dentro del sistema indígena, está ubicada en el sur del Estado de Morelos en el Municipio de Temixco, en la cual, el 97.5% de la población mayor a tres años, habla una lengua indígena.

2.3. Procedimiento

Previo a la aplicación de la escritura de autobiografía, y como parte de un estudio más amplio, fue solicitada la autorización de parte de la supervisión escolar, la dirección y los maestros de grupo, posteriormente en forma grupal se le informó a los alumnos de los propósitos del estudio y de su participación voluntaria, y cada alumno interesado en participar en el estudio firmó una ficha de consentimiento informado.

En aplicación grupal, a cada alumno que aceptó participar, le fue entregado una hoja de papel, que en la parte superior y en letras grandes contenía la instrucción: "A continuación ESCRIBE tu autobiografía, no te olvides de utilizar los elementos que la integran". Debajo de la instrucción se incluyó un Recuadro en blanco para que el alumno escribiera su autobiografía, en la parte superior izquierda de dicho recuadro se puso un encabezado en mayúsculas y en negrita con la frase "MI AUTOBIOGRAFÍA". Adicionalmente se les proporcionó la instrucción en forma oral y se les indicó que si requerían más espacio, podían escribir en la parte posterior de la hoja, colocando en la parte superior, su nombre y apellido, grado y sección. El tiempo de duración para escribir la autobiografía varió entre 15 y 25 minutos.

El escribir una autobiografía corresponde al Aprendizaje Esperado "Elaborar autobiografías para compartir" que está incluido en el primer bloque (unidad temática) de la asignatura de Español sexto grado de primaria, en México (SEP, 2011), del eje Lenguaje y Comunicación, y es una actividad de la competencia Producción de Textos.

2.4. Análisis de datos

1. Para evaluar si los alumnos se ajustan a los criterios del aprendizaje escolar y las características de la estructura de la autobiografía y sus componentes, fueron considerados dos indicadores generales: 1. El alumno redacta un texto utilizando los elementos de la autobiografía: Estructura, Persona gramatical y Contenido, y 2. El texto incluye las características propias de una autobiografía: Introducción, Presentación cronológica de hechos importantes y Conclusión.

Cada biografía fue analizada con un listado de categorías que incluye los dos indicadores de un texto autobiográfico, los criterios de desempeño como aprendizaje esperado al escribir su autobiografía, y la valoración de los niveles jerárquicos de logro basados en los criterios de desempeño (ver Figura 1).

Los criterios de desempeño o logro son cuatro: a) Contenido, b) Uso de la persona gramatical, c) Redacción de los datos en secuencia cronológica y d) Utiliza la estructura de la autobiografía (inicio, desarrollo, conclusión). Por otra parte, la valoración de los niveles de logro se realizó en una jerarquía de cinco niveles, que van de 0 (No escribe, o lo que escribe no guarda relación con lo que se le indica) a 4, lo cual implica que el texto incluye adecuadamente la estructura de la autobiografía (d), tiene al menos tres acontecimientos de su vida (a), está redactado en primera persona (b) y los acontecimientos se presentan en secuencia cronológica (c).

2. Con la finalidad de identificar la inclusión en las autobiografías, de referentes más comunes (como uso lingüístico y expresión de significados), y tener un mayor acercamiento a los temas y esferas de la vida que el alumno incluye en su autobiografía, fue realizado un análisis de contenidos evocados. Este análisis se hizo en varios niveles de categorización, yendo de lo más específico a lo más general e incluye Acontecimientos, Temas y Ámbitos de ocurrencia

Figura 1

Criterios de Logro del análisis formal del aprendizaje esperado: Elaborar una autobiografía

Indicadores	Criterios de Desempeño	Valores (Nivel de logro)
1. Redacta un texto utilizando los elementos de la autobiografía: - Estructura. - Persona gramatical. - Contenido. 2. El texto incluye las características propias de una autobiografía: - Introducción. - Presentación cronológica de hechos importantes. - Conclusión.	a) Contenido: Niñez, Lo más importante de su vida, Vivencias, Experiencias, Triunfos, fracasos, gustos e intereses y fechas importantes (fecha de nacimiento mínimo). (para considerar este criterio correcto debe de contener por lo menos 3 de los datos contenidos) b) Uso de la persona gramatical, redacción en primera persona (yo). c) Redacción de los datos en secuencia cronológica. d) Utiliza la estructura de la autobiografía (inicio, desarrollo, conclusión).	0. No escribe, o lo que escribe no guarda relación con lo que se le indica. 1. Escribe como mínimo tres acontecimientos respecto a su vida y fecha de nacimiento (criterio a). En caso de no escribir la fecha de nacimiento, si los acontecimientos están completos y bien desarrollados se considera correcto. 2. Escribe como mínimo tres acontecimientos respecto a su vida y fecha de nacimiento y redacta en primera persona (criterios a y b). 3. Redacta en secuencia cronológica los acontecimientos de su vida (mínimo tres) y lo realiza en primera persona (criterios a, b y c) 4. La respuesta está estructurada (d), tiene al menos tres acontecimientos de su vida (a), está redactado en primera persona (b) y los acontecimientos se presentan en secuencia cronológica (c).

de los hechos autobiográficos. En primera instancia se llevó a cabo un conteo de los acontecimientos que narraron los sujetos en sus autobiografías, siendo ésta la categoría más específica. Los acontecimientos tienen la característica de ser eventos narrados por el sujeto, y constituyen hechos delimitados tanto temática como temporalmente. El conteo de los acontecimientos no involucra cantidad de enunciados usados para su expresión, un acontecimiento podía ser narrado en uno o más enunciados sin que la amplitud de la descripción influyese en el conteo de los acontecimientos. Una vez obtenidos los acontecimientos éstos fueron categorizados por los diferentes temas a los cuales correspondían. Los temas tienen la característica de no estar delimitados en el tiempo, manteniendo una delimitación temática. Por ejemplo, los temas podían ser acontecimientos acerca de la muerte de un familiar, cambios de domicilio, enfermedades, violencia escolar, narraciones acerca de su

personalidad, entre muchos otros.

Finalmente, la última categorización (ámbito) fue la clasificación de los acontecimientos en relación al lugar de los hechos. Los ámbitos resultantes fueron tres, en el primero los sujetos narraban acontecimientos que ocurrieron en sus escuelas, lo cual resulta relevante desde el marco teórico siendo que se plantea la importancia en la autobiografía del desligamiento del aquí y ahora (la aplicación del instrumento fue en la escuela). Un segundo ámbito fue la familia, donde el niño narraba acontecimientos que ocurrían o se relacionaban con su familia. El nivel de mayor desligamiento refería a acontecimientos que narraban el conocimiento de sí mismo, dentro de este ámbito se incluían acontecimientos de temas acerca de sus gustos, formas de defenderse, percepción de la vida, entre otros.

La categorización por ámbitos es aquella que nos muestra más claramente el nivel de desligamiento alcanzado por el sujeto en su narración autobiográfica, desde los

acontecimientos acerca de sucesos en el lugar en el cual se encuentran, hasta la narración de sucesos que no son propios de una delimitación espacial.

Tanto en el caso de ámbitos como en los temas, se llevaron dos conteos: 1) Cuántos ámbitos o temas utiliza cada sujeto; 2) Cuántos acontecimientos por ámbito o tema hace referencia cada sujeto.

3. Resultados

3.1. Logro académico

El nivel de logro académico por parte de los alumnos tendió hacia los valores bajos de la escala. El 46.2% (60) de los niños solo escribieron un mínimo de tres acontecimientos importantes (criterio 1), sin cumplir ningún otro criterio. El 16.9% (22) escribieron un mínimo de tres acontecimientos importantes y lo hicieron en primera persona (cumpliendo el criterio 1 y el criterio 2). El 13.1% (17) respetaron el orden cronológico al redactar la autobiografía (cumplieron con los criterios 1, 2 y 3), y el 23.8% (31) cumplieron con todos los criterios anteriores y lo realizaron de manera estructurada, incluyendo introducción, desarrollo y conclusiones.

Utilizando la prueba de Kruskal-Wallis se encontró diferencia significativa entre el nivel de logro de los alumnos por escuela ($p < .001$), este resultado se muestra relevante si hacemos notar como las escuelas que pertenecen a comunidades más urbanizadas tienen mejor desempeño formal que aquellas que pertenecen a sistemas indígenas, siendo la Escuela 3, aquella cuyos casos se muestran con mayor tendencia hacia los niveles de logro inferiores (Figura 2). Utilizando la prueba U de Mann-Whitney no se encontraron diferencias por sexo ($p = .789$).

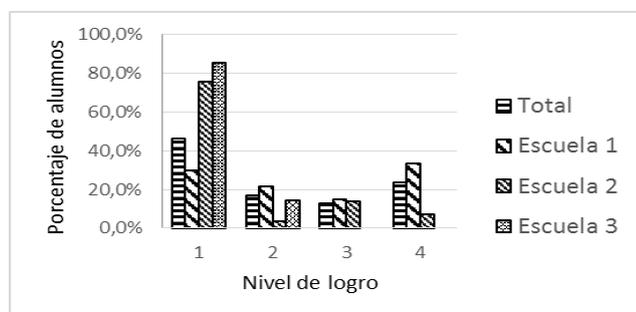


Figura 2
Distribución del nivel de logro por desempeño de la muestra

3.2. Contenidos

Los alumnos expresaron entre 1 y 10 temas diferentes ($Media = 3.91$; $DE = 1.76$) en sus autobiografías, los cuales fueron agrupados en tres grandes ámbitos de su vida: el familiar, el escolar y el conocimiento de sí mismos (en éste último ámbito se incluyeron temáticas sobre sus gustos, personalidad, actitudes, entre otros).

El 80.77% (105) de los alumnos evocó uno o más temas del ámbito escolar (21.23% de los alumnos no evocaron temas referentes a este ámbito), el 62.31% del ámbito familiar (81) y 95.38% (124) referentes al conocimiento de sí mismos, categorías no excluyentes entre sí.

El 7.7% (10) de los alumnos utilizó uno de los tres ámbitos en sus autobiografías, el 48.5% (63) utilizó dos y el 43.8% (57) utilizó los tres ámbitos para escribir su autobiografía.

La cantidad de acontecimientos referenciados dentro de cada ámbito muestra un panorama distinto al que se vislumbró al identificar cuáles fueron los ámbitos más utilizados por los alumnos (segundo párrafo del presente apartado). Los acontecimientos más frecuentes fueron los escolares, representando el 44.90% de todos los acontecimientos presentes en las autobiografías, seguido por el conocimiento de sí mismo que resultó en un 38.62% de los acontecimientos y por último lugar los referentes al ámbito familiar con un 16.48% de presencia.

En conjunto, lo anterior indica que a pesar de que la mayoría de los niños incluyó en sus autobiografías temas referentes al conocimiento de sí mismos, los que hablaban de temáticas escolares refieren más acontecimientos dentro de este ámbito, siendo que cada niño que escribió sobre eventos ocurridos en la escuela refirió, en promedio, 3.47 acontecimientos, mientras si lo hacían dentro del ámbito familiar o conocimiento de sí mismos, 1.65 y 2.53, respectivamente.

3.3. Relación entre el logro académico y contenidos

Al realizar la prueba de Kruskal-Wallis para identificar si los alumnos con diferente nivel de logro utilizan una cantidad diferente de ámbitos para escribir su autobiografía, no se encontró una diferencia significativa en este aspecto ($p = .377$). Al no encontrarse diferencias significativas en este análisis, lo que se plantea es que tener un mejor o peor uso de los elementos formales de la autobiografía, con base en los lineamientos de la

SEP (2009), no conlleva que el alumno haga referencia a una mayor o menor cantidad de ámbitos de su vida (Tabla 1).

Tabla 1
Distribución del nivel de logro según la cantidad de ámbitos utilizados

			Nivel de logro				Total
			1.0	2.0	3.0	4.0	
Cantidad de ámbitos utilizados	1.0	Recuento	7	1	0	2	10
			70.0%	10.0%	0.0%	20.0%	100.0%
	2.0	Recuento	30	9	11	13	63
			47.6%	14.3%	17.5%	20.6%	100.0%
	3.0	Recuento	23	12	6	16	57
			40.4%	21.1%	10.5%	28.1%	100.0%
Total		Recuento	60	22	17	31	130
			46.2%	16.9%	13.1%	23.8%	100.0%

Al analizar la correlación entre la calificación obtenida (de acuerdo con los criterios de logro alcanzados) y la cantidad de temas utilizados, a través de tau-b de Kendall se encontró una correlación baja ($r = .242$) pero significativa ($p = .001$) lo que indica que a pesar de que los alumnos no utilizan más o menos ámbitos según su nivel de dominio, sí utilizan una variedad más amplia de temas. En la Figura 3 se puede apreciar este comportamiento teniendo en cuenta la cantidad de ámbitos utilizados.

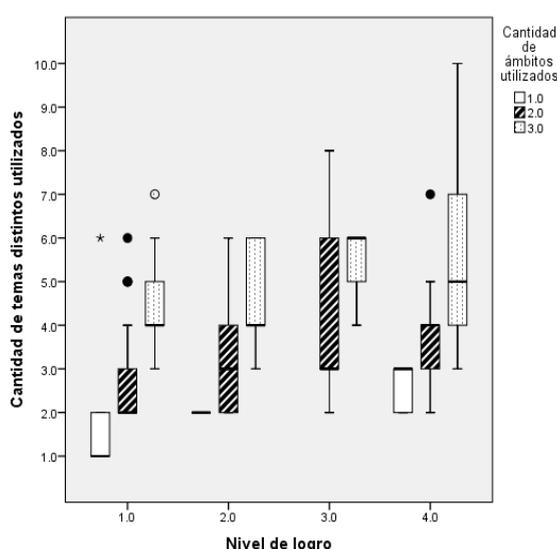


Figura 3
Distribución de temas distintos por nivel de logro

Corriendo el mismo análisis, pero si en lugar de utilizar la frecuencia de temas distintos redactados se analiza la cantidad de acontecimientos narrados, no se encuentra correlación alguna entre ambas variables ($r = -$

.003; $p = .962$). Lo cual indica que la primera correlación no puede ser explicada por el hecho de que el alumno, mientras más acontecimientos narre más temas utilizará, negándose así que la extensión de la autobiografía sea un factor importante en el papel explicativo de la cantidad de temas utilizados por el alumno. Haciendo evidente que la relación entre el nivel de logro y la autobiografía es específica a la cantidad de temas distintos utilizados.

Finalmente, se realizó el análisis de tau-b de Kendall entre el nivel de logro y la cantidad de acontecimientos referentes a cada ámbito, sólo encontrándose correlación significativa entre el nivel de logro y la cantidad de acontecimientos del ámbito escolar ($r = .507$; $p < .001$). De manera coherente se encuentra igualmente una correlación positiva y significativa entre el nivel de logro y la cantidad de temas distintos del ámbito escolar utilizados ($r = .348$; $p < 0.001$), sin encontrar correlación significativa entre el nivel de logro y el resto de los ámbitos.

Estos resultados indican que la correlación entre temas y nivel de logro sería debido al papel de los acontecimientos narrados dentro del ámbito escolar y no de los propios del familiar o del conocimiento de sí mismo. Mostrándose que sólo los contenidos del ámbito escolar son aquellos que muestran un comportamiento sistemático (positivo) en relación al nivel de logro. En la Figura 4 se puede apreciar como sólo el ámbito escolar es el que muestra un aumento de acontecimientos narrados al aumentarse el nivel de logro, mientras los ámbitos familiar y conocimiento de sí mismo mantienen su distribución.

También fueron encontradas correlaciones

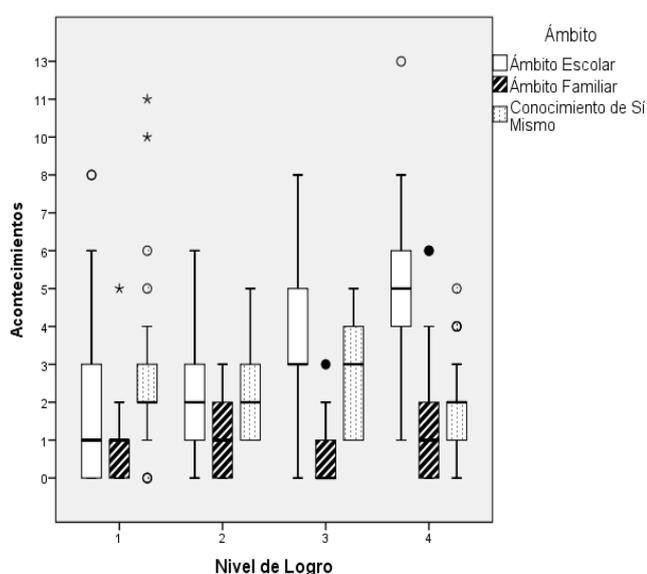


Figura 4
Distribución de los diferentes ámbitos según Nivel de logro

negativas y significativas, aunque débiles, entre la cantidad de acontecimientos redactados del ámbito escolar con la cantidad de acontecimientos redactados del ámbito familiar ($r = -.157$; $p = .028$) y del conocimiento de sí mismo ($r = -.167$; $p = .015$). Lo anterior muestra un efecto indirecto del nivel de logro sobre estos dos ámbitos donde al aumentar la cantidad de acontecimientos narrados

Tabla 2
Correlación no paramétrica (tau-b de Kendall) entre la cantidad de acontecimientos descritos por ámbito y nivel de logro

			Acontecimientos		
			Ámbito escolar	Ámbito familiar	Conocimiento de sí mismo
tau_b de Kendall	Nivel de logro	Coefficiente de correlación	.507***	-.041	-.139
		Sig. (bilateral)	.000	.593	.058
	Ámbito escolar	Coefficiente de correlación		-.157*	-.167*
		Sig. (bilateral)		.028	.015
	Ámbito familiar	Coefficiente de correlación			.005
		Sig. (bilateral)			.942

Valores significativos para * $p < .05$; *** $p < .001$

del ámbito familiar, este aumento, a su vez, implica una reducción de los acontecimientos narrados del ámbito familiar y del conocimiento de sí mismo (Tabla 2).

4. Discusión

Los resultados obtenidos indican que los alumnos de escuelas rural-indígena no están logrando una integración de los distintos temas referidos así como de los elementos estructurales propios de un texto autobiográfico, resultados que son consistentes con los bajos indicadores de logro académico en valoraciones realizadas anteriormente en evaluaciones a gran escala en actividades de producción de textos en el sexto grado de primaria y con la marcada desventaja para los alumnos de las zonas rural e indígenas (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón, & Bouzas, 2006; Backhoff, Andrade, Sánchez, & Peón, 2008), y coincide con los hallazgos de Hernández (2014) de una evaluación comparativa del logro de aprendizajes esperados al término de sexto grado entre alumnos de contexto privado, pública urbana y rural indígena en el Estado de Morelos, que en elaboración de textos autobiográficos y de textos biográficos, fueron los alumnos del contexto rural indígena los que mostraron los peores niveles de desempeño.

Estos bajos niveles de logro de los estudiantes cuando se les solicita escribir su autobiografía como indicador de los aprendizajes escolares en español sexto grado, no sólo están indicando dificultades en el alumno para cumplir criterios de logro o de aprendizajes esperados de redacción de textos autobiográficos y las

características convencionales propias de una autobiografía, sino que, está mostrando un pobre comportamiento lingüístico referido a la escritura de textos autorreferenciales, entre ellos, las autobiografías, cartas personales, diarios y archivos personales (Gomes, 2012).

Es en función de las situaciones de

enseñanza - aprendizaje y de la posibilidad de aplicabilidad y de demanda (criterios de logro), que un estudiante puede mostrar lo que ha aprendido y lo que sabe hacer, es decir, comportarse de manera efectiva y variada en función de los aprendizajes esperados especificados en el plan y el programa de estudios, de lo contrario y tal como sugieren los datos reportados en la primera parte de este estudio, los estudiantes se mostrarán incompetentes en situaciones de evaluación de aprendizajes o en situaciones donde se les solicite se comporten de manera efectiva y en situaciones novedosas diferentes a las tareas o actividades con las que trabajaron en el aula, pero que demanden para su ejecución, comportamientos que se supone ya desarrollaron como parte del currículo escolar.

Así, escribir una autobiografía como comportamiento lingüístico se configura como proceso histórico de interacciones sustitutivas en las que el referidor escribe respecto de eventos y situaciones que le ha tocado experimentar (referente, relacionado al mismo referidor), mediando de esta manera la relación entre el referido (el lector o el mismo escritor) y el referente (lo que narra por escrito el referidor sobre sí mismo, en un periodo o varios periodos de tiempo en una o más situaciones). Los textos autobiográficos corresponden a ajustes funcionales en relación a criterios de logro establecidos tanto en situaciones de aprendizaje como en tareas de evaluación de tales aprendizajes, y pueden ser valoradas cualitativa y/o cuantitativamente.

Esto quiere decir que si lo que se desea es que en el sexto grado de primaria los alumnos hayan desarrollado estilos interactivos como escritores competentes de textos autorreferenciales -en particular textos autobiográficos- en un nivel de aptitud funcional sustitutivo referencial, se tendrían que enfatizar en la escuela, situaciones de aprendizaje de tipo extra y transituacional; incluso, estableciendo interacciones en el aula en diferentes niveles de complejidad, por ejemplo, “reconociendo, ejercitando una operación, seleccionando propiedades, imaginando, o teorizando respecto del objeto de conocimiento” (Ribes, 2008, p. 203); especificando en la planeación del proceso de aprendizaje con base en competencias, criterios de logro desligado de la situación presente

aplicados para la enseñanza funcional de la producción de textos en la educación básica (Bazán, 2014; Bazán & Vega, 2010), y ejercitar la sustitución referencial en los diversos modos lingüísticos (Varela, 2013) al trabajar con autobiografías en la escuela primaria.

Precisamente, la planeación estructural de la enseñanza y de su aplicación en el aula de educación primaria, del comportamiento escritor de autobiografías como parte de los textos autorreferenciales, son tareas pendientes en este tema.

En cuanto a los principales referentes o temas utilizados por los niños cuando se les solicita escribir una autobiografía, los resultados de este estudio señalan que el 44.9% de la muestra toma como referente principal el ámbito escolar, es decir, temas relacionados con la vida escolar de los propios alumnos. Por otra parte, el 38.6% de los alumnos toma como referente principal en los textos autobiográficos, al conocimiento de sí mismo, mientras que el 16.5% hacen como referencia principal, a la categoría ámbito familiar.

Un análisis más preciso de los temas referidos al interior de la categoría ámbito escolar mostró que los alumnos refirieron en mayor medida, aspectos relacionados con las vivencias escolares y el recuerdo de profesores, y en menor medida, a temas referidos al logro académico que obtienen en sus clases. Estos hallazgos respaldan a los planteamientos realizados por otros estudiosos, en el sentido de que los estudiantes se apropian más fácilmente de los valores sociales que de los contenidos académicos, y por ende los relatos autobiográficos de los alumnos incluyen mayormente referencias a experiencias con el currículum y las actividades extracurriculares, y poco, a los aprendizajes específicos adquiridos (Chaves, 2010; Gil & Jover, 2000; Gimeno & Pérez, 1993).

Como señala Wittgenstein (1997), las palabras que describen lo que uno ve (lo que uno vivencia, experimenta), describen las propiedades de las cosas (situaciones o personas), le dan un significado a partir de las vivencias en el entorno y expresan una forma de vida, de esta forma, el entorno no es el acompañamiento mental del habla, el entorno es la matriz cultural que modula el uso y significado del lenguaje (Wittgenstein, 1988).

En relación con este punto, se debe tomar en

consideración que se encontró que el tema de mayor frecuencia en los alumnos fue justamente la escuela (en relación a las experiencias vividas en la escuela y en relación a personas con las que ha interactuado en la escuela). En este sentido, la autobiografía tiene un potencial primordial que debe ser considerado por los profesores y los planeadores de la instrucción, como elemento importante en la situación interactiva en el salón de clases, que puede contribuir a que el aprendiz pueda desligarse del aquí y el ahora y pueda sustituir y actualizar situaciones y vivencias (Kantor, 1977; Ribes, 1990).

Otro aspecto importante fue que el 37% de las autobiografías tomaron como referente principal al conocimiento de sí mismo, lo cual halla respaldo en la literatura sobre el tema, por ejemplo, Álvarez (1989) afirma que en la autobiografía el escritor habla sobre sí mismo y los acontecimientos de su experiencia personal, y por ello, es la narración de la vida de una persona escrita por ella misma.

Hayes y Fryling (2013) recreando los planteamientos de Kantor (1926) sobre la interacción sustitutiva y la *respuesta implícita*, describe una situación en la que una persona al visitar el antiguo lugar de residencia, podía ver a sus antiguos amigos a pesar de su ausencia física. En este ejemplo, cuando el individuo se describe por escrito como parte del antiguo lugar de residencia y de las cosas que hizo y de los sentimientos que experimentó, él se refiere a él mismo o a otros, sobre él mismo. Este proceso de actualización ante la instrucción "escribe tu autobiografía", de acuerdo con Hayes y Fryling (2013) implicaría el conocerse a uno mismo, mediante procesos sustitucionales, en el cual el pasado se hace presente "en virtud de relaciones espacio-temporales entre varios factores con el resultado de que el ambiente presente sustituye al pasado". Kantor (1933) utilizó el término *reminiscencia* para referirse al cómo las interacciones pasadas y los eventos del pasado se configuran en el campo interconductual actual; como un tipo de conducta implícita por el cual un individuo interactúa con eventos del pasado, y es esencialmente, el revivir de alguna experiencia previa.

De cualquier forma, esta separación de fuentes de referencia (el ámbito escolar, el conocimiento de uno mismo y el ámbito familiar) en los escritos autobiográficos de los niños de zonas rurales de Morelos, solamente describen

que ante la instrucción "escribe una autobiografía", los alumnos escriben las situaciones en los que ellos interactúan, mencionando a las personas con los que ellos se relacionan o se relacionaron. En los tres tipos de fuentes de referencia de sus textos, el escritor se autorrefiere seleccionando sus experiencias de vida y exponiéndolas de acuerdo con una secuencia temporal, y situando coherentemente los eventos ocurridos.

En suma, los puntos anteriores muestran dos características importantes en la redacción de las autobiografías, sus elementos formales y su uso lingüístico autorreferencial. Sin embargo, los resultados del presente estudio indican que darle prioridad curricular a los elementos formales no resulta suficiente para que el niño logre desarrollar conductas lingüísticas de autorreferencia más allá del contexto de adquisición de los elementos formales, sugiriendo la necesidad de desarrollar curricularmente, propuestas que logren desarrollar ambos aspectos en el niño. Asimismo, en la situación actual los niños de la zona rural e indígena evaluados, parecen ser poco competentes para escribir textos autobiográficos, por ello futuros estudios deberán estar enfocados al desarrollo de esta competencia, considerando dos elementos importantes, el de la planeación del aprendizaje, y la valoración del logro de tales aprendizajes en la misma situación didáctica y su posible transferencia a situaciones novedosas o en tiempos distantes, e implica dos tareas: uno, la especificación del desempeño y, otro, la especificación del o los criterios que dicho desempeño debe satisfacer (Ribes, 2011).

Agradecimientos

Este artículo fue tomado de los datos parciales de una investigación realizada con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, CONACyT, Ciencia Básica 2010, Proyecto N° 151981.

Aldo Ferrari y César Hernández contaron con becas para tesis de licenciatura y Greys Castro tuvo una beca como asistente de investigación, mediante el Proyecto de Investigación CONACYT CB 151981.

Referencias

- Aiello, B., Iriarte, L., & Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso narrativo. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 8, 9 y 10 de

- agosto de 2011, *La Plata*. Disponible en: Memoria Académica:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.938/ev.938.pdf
- Álvarez, M. A. (1989). La autobiografía y sus géneros afines. *Epos: Revista de filología*, 5, 439-450.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., & Peon M. (2008). *Estudio Comparativo del Aprendizaje de Sexto de Primaria en México 2005-2007: Español y Matemáticas*. México: INEE.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., Peon M., & Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: INEE.
- Bazán, A. (2014). Un modelo de planeación y estructuración funcional de situaciones criterio de aprendizaje en la materia de español. En A. Bazán & D. Castellanos (Coords.), *La Psicología en la educación. Contextos de aprendizaje e investigación* (pp. 55-76). México: Plaza & Valdez.
- Bazán, A., & Vega, N. (2010). La enseñanza del español en la primaria mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 205-220.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Chaves, A. L. (2010). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Educación*, 30(1), 187-200
- Gimeno, J., & Pérez, A. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gil, C. F., & Jover, O. G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar*, 31, 107-122.
- Gomes, M. L. (2012). Escrita autobiográfica e história da educação matemática. *Boletim de Educação Matemática*, 26(42), 105-137.
- González, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Encounters on Education*, 8, 85-107.
- Hayes, L. J., & Fryling, M. J. (2013). Conocimiento de sí mismo como interconducta. *Conductual International Journal of Interbehaviorism and Behavior Analysis*, 1(1), 38-50.
- Hernández, C. R. (2014). *Valoración del logro académico en tres contextos educativos en el Estado de Morelos*. Tesis inédita de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos, México.
- Kantor, J. R. (1926). *Principles of Psychology*. Granville: The Principia Press
- Kantor, J. R. (1933). *A Survey of the Science of Psychology*. Bloomington: The Principia Press.
- Kantor, J. R. (1936). *An objective psychology of grammar*. Bloomington: Indiana University Publications.
- Kantor, J. R. (1967). *Interbehavioral Psychology*. Chicago: The Principia Press.
- Kantor, J. R. (1977). *Psychological Linguistics*. Chicago: The Principia Press.
- Madriz, G. (2009). ¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 31, 1-8.
- Milstein, D. (2008) Concepciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedad y Cultura*, 11(1), 33-40
- Rengifo, B., Taimal, M., & Sánchez, Y. (2013). *Creación y producción de textos infantiles a partir de la lectoescritura en el grado quinto de la institución educativa Francisco José de Caldas – Sede Escuela Urbana Mixta la Inmaculada, Municipio de Totoro-Cauca*. Trabajo de grado para obtener el título de Especialistas en Educación Personalizada, Universidad Católica de Manizales, Caldas, Colombia.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencias: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63(1), 33-45.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2009). *Programas de estudio 2009. Sexto grado. Educación básica. Primaria*. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de: <http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/ProgramaSextoGrado.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- Varela, J. (2013). Acerca de los modos lingüísticos: su definición, clasificación y relación con las nociones de espacio y tiempo. *Conductual, International Journal of Interbehaviorism and Behavior Analysis*, 1(3), 4-21.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica-UNAM.
- Wittgenstein, L. (1997). *Sobre la Certeza*. Barcelona: Gedisa.