

176493



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"IZTACALA"**



**U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA**

**Un Análisis Descriptivo de la Actividad de la Madre  
y el Niño, en Diadas de Diferente Nivel Socioeco-  
nómico con Niños de 9 a 11 Meses de Edad.**

001  
31921  
E6  
1989-3

**REPORTE DE INVESTIGACION**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A N

GUTIERREZ ROMO NORMA LAURA  
LAPRAY PEREZ CLAUDIA ANGELICA



LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEXICO

1989

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres:

Con mucho amor, agradecimien-  
to y respeto.

A mis hermanos y hermanas:

Con mucho cariño.

A mamá Quinita:

Por su gran amor que me ha  
tenido siempre.

A mi esposo 'Ulises':

Por su comprensión, amor  
y cooperación para la  
realización de este trabajo.

A mi hija, Vianny:

Con gran amor.

A mis padres:

Porque me dieron la mejor herencia que alguien puede dar, la educación.

A mis hermanas y cuñados:

Patricia y Ana, Raúl y Diego, con cariño.

A mis sobrinos:

Fernanda, Raúl y Diana, porque los niños son lo mejor de cada familia.

A Roque:

Por el amor que me ha tenido.

A la memoria de dos seres  
queridos para mí:

La Srita. Auxilio Moreno y  
el Sr. Jorge Maldonado.

A nuestra asesora, Assol:

Con sincero agradecimiento  
por su gran ayuda y paciencia.

A Toño Pineda:

Por su colaboración.

A nuestros maestros:

Por su enseñanza académica  
brindada.

INDICE

1001182



INTRODUCCION.....	1
I. ANTECEDENTES TEORICO EMPIRICOS.....	3
II. DESCRIPCION DEL PROYECTO GENERAL.....	37
III. DESCRIPCION DEL ESTUDIO.....	39
IV. RESULTADOS.....	45
V. DISCUSION.....	55
FIGURAS.....	59
TABLAS.....	77
BIBLIOGRAFIA.....	81
APENDICE.....	85

## INTRODUCCION

Atendiendo a la importancia que tiene la madre como fuente de estimulación hacia su hijo para la adquisición y desarrollo del lenguaje en la edad temprana, el objetivo de este trabajo fue analizar la interacción lingüística madre-hijo (diada) para comparar los cambios que se van dando en ésta. Manejando como variable principal la escolaridad de las madres provenientes de 2 niveles socioculturales distintos (diada A, de nivel medio-alto y madre con estudios superiores; diada B, de clase marginada y con madre analfabeta) con niños de 9 meses de edad.

En la primera parte del trabajo se da un panorama general de las diferentes aproximaciones teóricas que han abordado el estudio del lenguaje, incluyendo también una revisión conceptual y empírica del impacto que tiene el nivel sociocultural en el establecimiento de patrones de comunicación entre la madre y el hijo. Dentro del nivel sociocultural se encuentran integrados diferentes factores como son: el nivel cultural de los padres, su estatus ocupacional, sus ingresos, su nivel nutricional y el tamaño de la familia, considerando que estas variables se encuentran en constante interacción. En los estudios revisados se ha encontrado que cuando la madre brinda una estimulación más rica en cuanto a oportunidades lingüísticas, se le proporciona a éste mayor probabilidad para adquirir y desarrollar un lenguaje de manera mejor y más pronta en comparación con las madres que no otorgan atención suficiente para promover este desarrollo.

La segunda parte del trabajo comprende la descripción del método y los resultados del estudio; en éste se realizaron 8 registros de 30 minutos cada uno, de los cuales 6 fueron de audio y 2 de video, llevándose a cabo en los hogares de los niños en situaciones no estructuradas de juego, baño o alimentación. Los datos se

analizaron computando frecuencias absolutas y relativas de categorías de actividad materna (nivel formal y funcional) y de sistema reactivo del infante. Aunque se encontraron algunas diferencias en la conducta vocal y no vocal de los infantes de ambas diadas, éstas no fueron significativas. Sin embargo, en la conducta de las madres sí se encontraron diferencias importantes, la madre "A" al compararla con la "B", presentó mayor diversidad en el léxico (I.D.L.), mayor longitud en sus enunciados (L.M.P.V.) y presentó un uso más frecuente de técnicas de enseñanza en su actividad.

Por último se discuten las probables causas e implicaciones que tiene el tipo de actividad presentada por la madre sobre el desarrollo lingüístico del infante, específicamente la utilización de ciertas técnicas de enseñanza que promueven el desarrollo cognitivo del niño.

## I. ANTECEDENTES TEORICO EMPIRICOS

### 1. IMPORTANCIA DEL LENGUAJE

El hombre a través del tiempo ha tenido la necesidad de relacionarse en su medio ambiente tanto con objetos físicos como con otros hombres, transformando este medio, ya sea de forma directa o indirecta y usando como medio para esta última a otros hombres. Para satisfacer esta necesidad el hombre empieza a crear un código de señales, dando lugar al surgimiento del lenguaje. La importancia social del lenguaje radica principalmente en que cubre la necesidad de comunicación interpersonal que implica la transformación indirecta de la realidad. Al mismo tiempo el hombre se convierte en un receptor de la acumulación cultural del desarrollo de su sociedad, lo cual trae consigo un cambio cualitativo continuo en las interacciones posteriores del sujeto.

La importancia del lenguaje en el nivel individual, estriba en otorgarle al hombre la posibilidad de comunicarse, y por lo tanto, de relacionarse y relacionar a los demás con objetos y/o eventos que puedan estar presentes o no, tanto física como temporalmente, dando lugar a un desarrollo óptimo de otras conductas psicológicas (Vigotsky, 1973).

### 2. TEORIAS DEL LENGUAJE

Dada su gran importancia, se ha dado especial atención al estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje siendo abordado por más de una postura teórica. En términos generales, de acuerdo a la taxonomía propuesta por Bronckart (1980), existen tres aproximaciones respecto al estudio del lenguaje: la lingüística, la psicología del lenguaje y la psicolingüística.

## 2.1 Aproximación lingüística

En la aproximación lingüística se encuentran algunas posturas mentalistas, que como críticamente menciona Kantor (1977), consideran al lenguaje como manifestaciones verbales o motoras de entidades psíquicas, ya que se concibe a éste como un medio para expresar o comunicar pensamiento. Asimismo, definen al lenguaje como un grupo de símbolos representativos del pensamiento o de los estados mentales (e.g. Saussure, Chomsky y Quioli).

Por otro lado, se encuentran los lingüistas estructuralistas, quienes afirman que el lenguaje es el producto del desarrollo y operación de estructuras internas al organismo, cuyo comportamiento está regido por los mismos principios que las categorías gramaticales y sintácticas del lenguaje como sistema formal, suponiendo además que existe una gramática universal inherente a la especie humana.)

Según Bronckart (ibid.) pueden identificarse tres grandes etapas en la evolución de las teorías lingüísticas basadas en el estructuralismo: a) El estructuralismo estricto, que tuvo por objetivo definir las unidades lingüísticas y analizar sus relaciones con la realidad extralingüística. Sus principales exponentes fueron Saussure y Sapir quienes analizaron estas unidades a partir de un corpus de enunciados orales o escritos, tomando como unidades principales los vocablos. b) El estructuralismo transformacional, que formula hipótesis relativas a las estructuras no aparentes del lenguaje. Su principal objetivo es formular un modelo o gramática universal que represente la competencia ideal de todo sujeto hablante, no importando su lengua materna. Sus precursores fueron Hjelmslev y Chomsky, quienes utilizan como unidades lingüísticas las frases y metodológicamente la introspección. Y por último, se encuentran c) Las teorías del discurso. El objetivo de estas teorías es describir todas las operaciones que se desarrollan en un

contexto situacional preciso. Sus principales representantes son Cuioli y Benveniste, quienes toman como unidades lingüísticas los discursos.

## 2.2 Psicología del lenguaje

La segunda aproximación teórica para el estudio del fenómeno lingüístico, es la psicología del lenguaje. En esta aproximación Bronckart (ibid.) identifica tres corrientes: empirismo, constructivismo y la materialista o reflexiológica.

El empirismo considera la experiencia como la única o la más importante fuente del conocimiento, sus exponentes fueron Hume y Locke; dentro de la psicología fue Watson quien introdujo la idea de que toda conducta es aprendida. A esta corriente pertenecen, entre otras, el conductismo e interconductismo. El principal exponente del conductismo es Skinner, quien utiliza el término "conducta verbal" para especificar una conducta que está moldeada y mantenida por sus consecuencias mediadas, definiéndola como "la conducta que es reforzada a través de la mediación de otras personas" (Skinner, 1981, p.12). La unidad lingüística propuesta por Skinner es el episodio verbal, que está constituido por las conductas del hablante y del oyente. El plantea una nueva formulación: primero se debe hacer una descripción de la conducta, atendiendo a su topografía, y posteriormente se procede a la explicación donde se observa cuáles son las condiciones de ocurrencia y cuáles son las variables generadoras del episodio, pudiendo así explicar las características dinámicas de la conducta verbal, tomando como marco de referencia a la conducta como un todo.

Skinner y Kantor comparten el punto de vista de que hay que estudiar al lenguaje como relación funcional y no como un producto. Sin embargo, el interconductismo, que es propuesto por Kantor, incluye otros elementos que no están contemplados en el paradigma de

Skinner; por ejemplo los llamados factores disposicionales que son de suma importancia para esta teoría, en la que se afirma que un evento psicológico es un grupo de datos definidos por al menos dos cosas en interacción; una es un organismo psicológico, a cuya acción se le llama respuesta, y el otro es el objeto de estímulo que está compuesto por múltiples funciones de estímulo.

La segunda corriente dentro de la psicología del lenguaje, corresponde a la teoría constructivista cuyo principal exponente es Piaget, quien intenta establecer las leyes generales del desarrollo del sujeto hablando de mecanismos cognocitivos generales de asimilación y acomodación. Para Piaget el término "cognitivo" indica el conjunto de las actividades de elaboración del conocimiento, en dicho marco, el comportamiento del lenguaje, por la misma razón que los comportamientos perceptivos, mnemónicos, etc., tiene que considerarse como una actividad cognitiva.

La última corriente, dentro de esta aproximación teórica, es la materialista o reflexiológica, representada por Vygotsky, Luria y Wallon; ésta acentúa el carácter del lenguaje, que se define como el instrumento de comunicación por excelencia que transmite las experiencias culturales de una sociedad.

### 2.3 Psicolingüística

Dentro de la clasificación general de Bronckart (ibid.), la tercera aproximación teórica para el estudio del lenguaje, es la psicolingüística, que se compone por varias corrientes que son entre sí dependientes. Sus objetivos son los mismos que los de la psicología del lenguaje, pero gran número de sus herramientas tanto teóricas como metodológicas surgen de la lingüística. Dentro de la psicolingüística encontramos tres corrientes: la primera se encuentra de acuerdo con la teoría de la información, que se basa en los conceptos del estructuralismo estricto (antes descrito), la

segunda corriente se basa en la gramática generativa y la hipótesis de Chomsky (que también ya ha sido descrita), y la tercera corriente es un intento por integrar las proposiciones de Chomsky en una hipótesis más estrictamente psicológica.

Como se ha mencionado anteriormente, las teorías lingüísticas estudian los productos del lenguaje, es decir, no analizan las formas de relación de las que emerge este producto o símbolo, y por lo tanto, no dan importancia a las formas de relación que son fundamentales para el estudio del lenguaje como conducta psicológica. Estos productos, que tradicionalmente se les ha llamado lenguaje, Kantor (1977) los llama "cosas lingüísticas", no considerándolos lenguaje psicológico, ya que este último comprende la interconducta de los organismos con objetos o eventos. Un ejemplo de "cosa lingüística" es el caso de materiales textuales o de signos o señales, que los lingüistas consideran como lenguaje, independientemente de que éste sea referencial o no; Kantor no lo considera como tal sino hasta que un organismo entra en contacto con otro organismo, objeto o evento por medio de éste. El entiende al lenguaje como una interacción que implica un campo interactivo constituido por organismos que se comportan y por objetos, eventos u otros organismos.

### 3. ANALISIS FUNCIONAL DEL LENGUAJE

Kantor (ibid.) considera para la identificación de los datos como psicológicamente lingüísticos tres criterios en forma de preguntas que son los siguientes: a) ¿están disponibles los datos lingüísticos?, es decir, se debe distinguir a lo menos, variaciones en la estructura y función de la conducta para que podamos denominarlo como lenguaje; 2) ¿son los datos psicológicos?, es decir, si existe ajuste psicológico de personas u organismos, ya sean referencial o simbólico, se considera como lingüístico psicológico. Este criterio se refiere a la identificación de un ajuste psicológico del organismo sea referencial o simbólico; y 3) ¿son los datos psicológicamente intrínsecos o extrínsecos?, refiriéndose a que los datos ya considerados como lingüísticos sean ajuste del lenguaje o solamente participen como apoyo a eventos del lenguaje psicológico.

Por lo tanto, se considera que analizar los datos lingüísticos de una manera funcional, como la propone Kantor, proporciona más elementos para la comprensión de dicho fenómeno. Estudiar al lenguaje de esta forma implica atender a la relación que se establece entre un organismo y su medio ambiente a través de estímulos lingüísticos, tomando en cuenta los factores disposicionales, entre los que se encuentran la biografía reactiva, el equipo de personalidad y el escenario conductual (Kantor, 1936). Así como todo fenómeno psicológico, el lenguaje constituye tipos específicos de ajustes o adaptaciones a estímulos particulares.

Estos ajustes dentro de un campo interconductual pueden ser de forma directa o indirecta; en el ajuste directo el organismo es estimulado únicamente por el estímulo, es decir, sin la intervención de ningún mediador; a diferencia del ajuste indirecto en el cual para que un organismo entre en contacto con algún objeto o evento es necesaria la intervención de un individuo que haga posible la interacción entre el organismo y el evento u objeto. En este

sentido, la conducta lingüística se encuentra dentro de este último tipo de ajuste.

En el caso del lenguaje se tiene una relación triádica, ya que hay tres variables en el evento típico lingüístico: 1) la conducta de la persona que reacciona, 2) la función de estímulo del objeto al cual él se refiere por respuestas verbales o gesturales, 3) la función de estímulo de la persona ante la cual él también reacciona. Esta última variable incluye la estimulación del hablante a sí mismo.

Ahora bien, Kantor divide a la conducta auténticamente lingüística en función referencial y función simbólica. La principal característica de la referencial, es que el hablante (referidor) refiere a otra persona (referido) algo acerca de un organismo, evento u objeto (referente); en esta función se observa reciprocidad entre las conductas de estos organismos, involucrando dos o más individuos y un objeto o evento. La base de la conducta referencial es un proceso psicológico de biestimulación, ya que existen dos funciones de estímulo que operan simultáneamente sobre un organismo; una es el objeto o evento del que se habla, y la otra es el hablante. Por tanto, se observa que al objeto estímulo es a lo primero que el hablante se ajusta por sí mismo, a este objeto se le llama objeto de ajuste el cual tiene función de estímulo ajuste. Los hablantes, en un momento dado, constituyen el objeto estímulo auxiliar y adquiere la función de estímulo auxiliar alternando como hablante o escucha.

Con base en la conexión de la conducta referencial y no referencial, Kantor (1977) distingue dos tipos de habla, éstas son: lenguaje narrativo y lenguaje mediativo. Encontramos que la conducta referencial puede mediar una conducta no referencial, o no necesariamente tiene que llevar como consecuencia a una forma específica de conducta no referencial, extendiendo el término

mediativo para cubrir cualquier caso de conexión cercana con ejecución no referencial, así también el lenguaje puede tener una función distinta a la mediativa, que es denominada como conducta no mediativa, que es el caso del lenguaje narrativo. Ahora bien, dentro del lenguaje mediativo encontramos cuatro tipos generales, que son: 1) lenguaje precediendo, 2) lenguaje acompañado, 3) lenguaje siguiendo y 4) lenguaje sustitutivo, y sólo en el último caso puede considerarse como conducta auténticamente lingüística.

Así, en la función referencial se tiene una sustitución única en la cual las interconductas integradas ocurren simultáneamente. La conducta referencial se presenta en edades tempranas con patrones no vocales, es decir, se manifiesta a través de movimientos de brazos, manos y de otras conductas gesturales; estas actividades se van especializando y tomando formas convencionales.

Tomando como base el modelo propuesto por Kantor (1936), Ribes y Pineda (1985) plantean dos funciones consideradas auténticamente lingüísticas, que son la sustitución referencial y la sustitución no referencial, incluyendo tres funciones precedentes, las cuales ellos consideran prelingüísticas. Cada una de estas funciones o estados tiene una forma particular de organización en cuanto al carácter cualitativo de la conducta respecto al desarrollo de contingencias, a esto se le llama aptitud funcional, por tanto "una aptitud funcional es un concepto que describe la cualidad de la organización de las interacciones conductuales en los campos de contingencia" (p.20). Como el desarrollo de estas aptitudes se considera un proceso inclusivo, las aptitudes más complejas comprenden a su vez las características de las aptitudes más simples. Así, es importante señalar que en estos cinco estados de desarrollo encontramos interacciones que cualitativamente van presentándose de menor a mayor complejidad. Estos cinco estados son: 1) función contextual, 2) función suplementaria, 3) función selectora,

4) función referencial y 5) sustitución no referencial. De acuerdo a este planteamiento, para alcanzar estos dos últimos niveles de desarrollo, es necesaria la adquisición de un sistema reactivo convencional, que es el primer nivel de organización del lenguaje como evento psicológico y es lo que comúnmente se define como adquisición del lenguaje. Por tanto, el lenguaje como conducta psicológica representa una clase particular de interacción que es posible gracias a la intervención de morfologías convencionales. Esta convencionalidad del lenguaje humano está representada por arreglos sociales que se forman y que van cambiando de acuerdo a la evolución y al ajuste de las prácticas de los individuos en la sociedad. La conducta convencional consiste en interacciones funcionales del individuo que se presentan con morfología arbitraria independientemente de las dimensiones fisicoquímicas y biológicas de los eventos y de las respuestas. Por esta razón puede decirse que la morfología de la conducta convencional es construida socialmente. La conducta convencional considerada como lingüística además de incluir acciones vocales incluye acciones no vocales tales como gestos, señalamientos, etc.

Para lograr la adquisición de este sistema Ribes y Pineda (ibid.) proponen tres supuestos: 1) la adquisición de respuestas del escucha, que incluye tanto reacciones sensoriales como perceptuales ante estímulos y eventos lingüísticos, 2) la adquisición de unidades de respuestas ajustadas a la morfología lingüística y 3) la adquisición de tipos de respuestas con patrones interactivos de acuerdo al medio ambiente lingüístico, es decir, en primer lugar al presentarse un estímulo el individuo lo percibe evocando una respuesta ante éste, la cual se ajusta a la morfología lingüística del estímulo que ha sido presentado, conformando así respuestas con patrones mediante los cuales se posibilita la interacción de dicho organismo con su medio ambiente lingüístico.

En las respuestas convencionales, a diferencia de las respuestas

no convencionales, se tiene un primer grado de desligamiento funcional respecto a las propiedades fisicoquímicas de los eventos situacionales, de tal manera que la forma en que llamamos a un objeto es arbitraria en relación a nuestra reactividad biológica y en relación a las propiedades particulares del objeto, y a las condiciones situacionales en las que la acción es presentada. Así, la arbitrariedad que caracteriza a las respuestas convencionales hace posible que respondamos a eventos ausentes, a eventos que ocurren en un lugar diferente, a eventos no aparentes para que se pueda responder sensorialmente ante ellos y a eventos bajo relaciones de contingencia que en momentos determinados pueden cambiar.

En la conducta no convencional se encuentra una dependencia entre la morfología y la función de la respuesta y las condiciones fisicoquímicas de los eventos y objetos presentes en la interacción.

Como se ha mencionado, la convencionalidad es necesaria para que el desligamiento funcional ocurra, sin embargo, no es una condición suficiente, por tanto, para que este desligamiento ocurra es indispensable una historia de interacción promoviendo contingencias sustitutivas mediadas por las respuestas convencionales de los individuos, entendiéndose por contingencias sustitutivas aquellas interacciones en donde, por un lado, pueden identificarse al menos dos segmentos de respuestas convencionales (de dos individuos o uno mismo) y por otro lado, el responder independientemente de las características presentes y/o aparentes de eventos particulares. Dentro de estas formas de interacción pueden identificarse dos arreglos particulares: a) contingencias sustitutivas referenciales y b) contingencias sustitutivas no referenciales.

En las contingencias sustitutivas referenciales la respuesta lingüística se desliga del tiempo y del espacio en el que ocurre, ocurrió u ocurrirá el evento particular con el que esta respuesta se relaciona funcionalmente. En la sustitución no referencial la

respuesta se desliga de los eventos en tanto que los objetos sobre los cuales se opera son las respuestas que por medio del lenguaje se constituyen como objetos. En ambos casos las interacciones son reguladas por contingencias dependiendo de las respuestas convencionales involucradas en la relación.

Así, las contingencias sustitutivas no se refieren a un proceso de sustitución de estímulos y respuestas, sino a los procesos de transformación de contingencias respecto a los eventos originales y comunes. En éstas siempre estarán involucradas respuestas convencionales, en una interacción en la cual el hablante introduce dimensiones funcionales no presentes en la situación la cual cambia la forma de responder del otro individuo o de sí mismo, quien esté interactuando con el hablante y con los eventos con los cuales el hablante media a través de su respuesta convencional. Es preciso hacer hincapié en que tanto las conductas del escucha como del hablante se consideran lingüísticas cuando participan en una contingencia sustitutiva (Ribes y Pineda, *ibid.*).

Ahora bien, las contingencias no sustitutivas se refieren a la dependencia entre eventos y la conducta de los individuos que está en función de las propiedades aparentes de aquí-ahora de la situación, es decir, el individuo interactúa en términos de dimensiones funcionales presentes y observables, así, dadas estas características ésta se considera como una conducta prelingüística respecto al nivel de organización de la conducta del lenguaje, aún cuando en ellas participan morfologías lingüísticas convencionales.

#### 4. METODOLOGIAS PARA EL ESTUDIO DEL LENGUAJE

##### 4.1 Concepción y metodología de Chomsky

Hasta ahora se ha revisado teóricamente como se va desarrollando el lenguaje, sin embargo se considera importante mencionar algunas investigaciones en donde se ha estudiado la adquisición y desarrollo del lenguaje, haciendo hincapié en la metodología que se ha usado en cada una de estas investigaciones.

Se puede encontrar distintos autores que han estudiado al lenguaje manejando diferentes variables. Por ejemplo Chomsky (1965, citado en Rondal, 1981) plantea que todo ser humano posee un mecanismo de adquisición de lenguaje (L.A.D.) el cual recibe los datos lingüísticos o el "input"<sup>1</sup> de otras personas, y así construye la gramática del input particular del lenguaje. Asimismo, menciona que aunque no haya un cuidado muy intenso en la proporción del input para los niños, ellos adquieren un primer o segundo lenguaje verdaderamente eficaz y plantea que éstos tienen la habilidad de "inventar" una gramática generativa, es decir, con unas pocas estructuras son capaces de generar un número variable de formas gramaticales, sin embargo, el aprendizaje del lenguaje para él no es espontáneo, sino que se logra a través del tiempo a medida que se van obteniendo experiencias para este aprendizaje. Para Chomsky (1981) una "teoría del aprendizaje" se emplea para designar una teoría que explica cómo se logran las estructuras congocitivas con base en la experiencia, y para los conductistas este término se refiere a la relación de la experiencia con la conducta en sí.

1 Palabra usada para referirse a la estimulación que proporciona el adulto hacia el infante.

Ahora bien, la teoría de Chomsky, es insuficiente para explicar la adquisición y desarrollo lingüístico, ya que en primer lugar, sus postulados se basan en el análisis del "corpus", es decir, él analiza el lenguaje como producto (a lo que Kantor llama lenguaje cosa) y no las relaciones que se dan en el momento de la interacción en donde según Kantor deberían tomarse en cuenta las condiciones ambientales y la historia de los sujetos, entre otras variables. Puesto que Chomsky solamente estudia el resultado de la interacción trata de explicar el proceso psicológico del lenguaje desde un punto de vista formal.

Por otro lado, el análisis que hace Chomsky es exclusivamente con adultos, extrapolando sus hallazgos a la conducta de los niños, lo cual imposibilita la observación de los cambios cualitativos y cuantitativos que se presentan en los individuos a través de su desarrollo lingüístico, cometiendo un error similar al de Skinner quien extrapola los resultados de sus observaciones con animales a la conducta humana.

#### 4.2 Justificación del estudio de la interacción niño-ambiente y niño-madre

Para considerar satisfactorio el estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje se debe estudiar al individuo con su medio ambiente desde sus primeros meses de vida hasta la edad en que adquieren las formas gramaticales más complejas. Este estudio, principalmente, se debe hacer tomando en cuenta la interacción adulto-infante para observar la reciprocidad que se va desarrollando entre ellos. No obstante, que las interacciones naturales lingüísticas incluyen la estimulación de varios adultos, en los estadios tempranos, éstas se centran en la relación madre-hijo (Ribes y Pineda, *ibid.*), ya que la madre es la que por lo regular, pasa más tiempo durante el día vocalizando a sus hijos en los primeros meses de vida.

Para estudiar la interacción adulto-infante, Parke (1978), plantea tres aproximaciones en las cuales deben tomarse en cuenta dos factores: a) la naturaleza de los padres y la del infante y b) la naturaleza del proceso interactivo.

En la primera aproximación, que tiene el nivel más simple de análisis, se observan las conductas de dos individuos cuando están juntos teniendo como suposición básica o fundamental que el infante o el padre es un estímulo de ciertos patrones conductuales, pero no como una regularidad específica, ya que estos patrones se ven afectados por el tiempo y la intensidad de la conducta del repertorio que no están especificadas.

La segunda aproximación analiza cualquiera de los siguientes puntos: a) las correlaciones de conducta padre-hijo o b) coocurrencia de una conducta del padre y el hijo en el mismo intervalo de tiempo. Esta aproximación se considera azarosa y parcial para la descripción de la interacción, ya que no proporciona información concerniente a cómo están relacionadas las conductas del padre y del niño en el tiempo.

En la tercera aproximación se da una visión más amplia de la interacción padre-hijo mediante el uso de análisis secuenciales. De los datos de esta aproximación se pueden derivar dos grupos de secuencia, a) el infante provoca la conducta del padre, por lo que la probabilidad de ocurrencia de varias conductas del padre es determinada como una respuesta a una señal del infante y b) los padres provocan la conducta del infante, por lo que la probabilidad de ocurrencia de varias conductas del infante es determinada como respuesta al input paterno. La suposición básica de esta aproximación es que la conducta de los dos individuos en una diada puede ser mejor caracterizada por la conducta inmediatamente precedente, es decir, se basa en el paradigma S-R (estímulo-respuesta).

Sin embargo, para poder elegir entre estas aproximaciones es necesario tomar en consideración la naturaleza del problema, el estatus de la teoría que se toma como base, y el estado de desarrollo del programa de investigación.

Para Slobin (1971, citado en Menyuk, 1974) hay dos tipos de teorías contrastantes sobre la adquisición del lenguaje: las teorías que plantean una lingüística con predisposición cognitiva por parte del niño para adquirir el lenguaje, como todas las teorías del aprendizaje, pueden ser explicadas por los principios de aprendizaje S-R. Considerando este último principio, se han realizado diferentes estudios con niños de varios niveles culturales y de varias capacidades sensoriomotoras y cognitivas. De estos estudios se llega a la conclusión de que la forma para determinar las bases para la adquisición del lenguaje es observar al niño, examinar el contexto en el cual el lenguaje se adquiere y entonces probar por validación experimental los resultados obtenidos.

#### 4.3 Ejemplificación de algunas metodologías

##### 4.3.1 Importancia de los gestos para la adquisición del lenguaje

De estos mismos estudios, Menyuk (ibid.) menciona cinco etapas universales variadas en la adquisición de la conducta del lenguaje en niños con desarrollo normal. La primera etapa la denominan "antes del balbuceo", en donde el niño produce vocalizaciones durante el llanto o cuando no hay llanto. En esta etapa los infantes pueden discriminar entre ciertos parámetros lingüísticos y sus vocalizaciones son significativamente afectadas por las respuestas de las madres, sin embargo hay diferencias individuales en la conducta lingüística. En la segunda etapa llamada "balbuceo" el repertorio del infante se incrementa y la frecuencia de sus emisiones vocales también. En esta etapa el infante da respuestas

diferenciadas ante la entonación. La tercera etapa considerada como de "una palabra" es en donde los infantes empiezan a producir frases de una palabra. En esta etapa el niño aprende que cualquier secuencia fonológica puede significar o representar un objeto en el medio ambiente, posteriormente él establece una relación de lo que escuchó con un objeto o evento en particular, y finalmente él asocia lo que escucha con lo que produce. En la cuarta etapa de "las dos palabras" las relaciones semánticas son expresadas y empieza el desarrollo de la sintáxis. La quinta etapa se denomina como "adquisición de la gramática del lenguaje", en ésta se incrementa la comprensión del lenguaje independientemente del contexto en el cual éste es usado y de los gestos que lo acompañan. En esta etapa también se adquieren reglas para expresar oraciones, entre oraciones y dentro de la oración.

Los fundamentos teóricos de Siguan (1977), al igual que los de Menyuk (ibid.) toman en cuenta los principios del aprendizaje y basándose en éstos Siguan estudió el paso de la comunicación gestual a la verbal, a la que considera como una sustitución de un sistema de comunicación por otro y no como la sustitución de ciertos elementos por otros. El afirma que la capacidad de comunicación de cada persona está determinada por su capacidad de emitir mensajes y de recibirlos, en el caso específico de los niños se puede decir que el lenguaje que pueden comprender es más rico y complejo que el que es capaz de emitir. Así, todo aprendizaje lingüístico, ya sea gestual o verbal, comienza con el lenguaje comprendido antes de enriquecer el utilizado. Para que el niño presente la comunicación verbal antes se comunicaba por medio de gestos, ya que en esta etapa el niño va asociando palabras con objetos, los cuales adquieren un carácter significativo tanto por su experiencia anterior como por su referencia a una situación concreta. Anteriormente a la presentación de la comunicación gestual se observa una etapa de balbuceo que progresivamente va disminuyendo ya que el niño va enfocándose más hacia la emisión de una serie de sonidos que imita

la entonación del lenguaje adulto, esta entonación es importante ya que le da significación a una palabra y actúa como una modificación de ella. Asimismo, para Siguan la entonación es el punto intermedio o el medio de llegar del lenguaje gestual al verbal. Ryan (citado en Bruner, 1971) afirma que el uso de la entonación por parte del niño hace posible la adquisición de la convencionalidad, por tanto, es importante la forma en que el adulto interpreta el uso de esta entonación. La convencionalidad se va adquiriendo a medida que se va desarrollando el lenguaje gestual (Bruner, ibid.).

#### 4.3.2 Técnicas de enseñanza y estrategias de aprendizaje

Gran parte de las investigaciones citadas en el punto anterior han sido realizadas con base en la interacción madre-hijo, ya que como se mencionó anteriormente en edades tempranas la madre es la principal fuente de estimulación hacia el niño. Estas investigaciones indican que el habla de la madre para el aprendizaje del lenguaje del niño se ajusta simplificándose en todos los aspectos siguientes: fonológico, léxico, estructuras semánticas y morfológicas sintácticas (Jocic, 1977; Moerk, 1985, 1981; Nelson, 1981; Rondal, 1981; Siguan, 1977). Como por ejemplo, respecto a la fonología y a las características suprasegmentales del habla de las madres dirigida hacia los niños se observa que es claramente articulada, más lenta y bien marcada en cuanto a pausas para limitar los enunciados. El léxico usado es más simple y produce menos diversidad. En la estructura semántica del hablante, el número, la diversidad y complejidad de las relaciones semánticas expresadas en estructuras son reducidas. Considerando la morfología y la sintaxis, el habla de las madres está correctamente estructurada (Rondal, 1981), es decir, es más corta y más simple formalmente en relación al habla entre adultos. También el habla materna dirigida hacia los niños tiende a ser repetitiva (Rondal, ibid.; Siguan, ibid.); además se ha encontrado que su lenguaje es más concreto (se refieren a cosas concretas), y es más enfático (en cuanto a entonación y gestos, Siguan, ibid.).

Estos aspectos anteriormente mencionados forman parte de lo que (Moerk (1985, 1981)) llama <sup>los</sup> técnicas de enseñanza maternas, que es <sup>SOVI</sup> "el estilo instruccional empleado por la mayoría de los hablantes más avanzados en el lenguaje, que hacen éste más fácil para los menos avanzados y es importante para comprender la estructura y contenido" (p.12). Este estilo se encuentra en gran medida implícito en la interacción cotidiana madre-hijo. Uno de los aspectos en este estilo es el ajuste o adaptación del lenguaje de la madre, al respecto Cross (1977, 1980; citado en Rondal, ibid.) sugiere que muchos de los aspectos del habla materna son ajustados a las capacidades comunicativas, particularmente a las capacidades receptoras del niño. De igual manera Jovic (1977) afirma que los adultos adaptan su comportamiento y su lenguaje para comunicarse con el niño, tomando esta adaptación como un proceso que está determinado por tres factores: a) por el vínculo afectivo entre la madre y el niño, b) por las diversas capacidades cognitivas y experimentales de ambos y c) por la necesidad de creación de una comunicación óptima entre ellos. Así, Rondal (ibid.) propone dos determinantes que constituyen las variables claves en la adaptación lingüística madre-hijo; las técnicas de enseñanza del lenguaje y la maximización de la comunicación con el niño.

Todo { Por tanto, como ya se mencionó, el ajuste del lenguaje de la madre es de suma importancia, sin embargo, éste puede obstaculizar el desarrollo del lenguaje si no se modifica a medida que va evolucionando el lenguaje en el niño (Rondal; ibid.).

Esto es claro, ya que podríamos preguntarnos ¿qué sucedería si la madre se dirigiera al niño de la misma forma como lo hacía cuando éste era más pequeño, sin tomar en cuenta su capacidad lingüística actual?. En este caso la madre obstaculizaría el desarrollo lingüístico del niño, ya que no le estaría proporcionando la estimulación o "input" apropiado para una temprana y eficaz adquisición del lenguaje. Sin embargo, es importante que el input de

la madre no sea muy complejo, y como ya se dijo, que éste se provea de tal manera que contenga características que posibiliten la comunicación en el niño. Moerk, en 1981 reinterpreta los datos de Brown (1973, citado en Moerk, 1981) mostrando efectos consistentes y significativos de las influencias sistemáticas por parte de la madre en la adquisición temprana del lenguaje por el niño, mostrando algunas cualidades del input como lo son: a) que la madre tome mensajes separadamente, recordando sus partes, reemplazando algunas y proveyendo redundancias para que el niño lo entienda, b) que la madre simplifique la estructura del lenguaje, c) que ésta provea el equivalente lingüístico a la conducta no verbal del niño y d) retroalimentando a éste, de tal manera que la madre hace más fácil y accesible la comunicación entre ellos. Así, los trabajos de Moerk (1976, 1972, 1985 y 1981) han aportado no sólo testimonios empíricos acerca de los patrones de interacción lingüística temprana madre-hijo, sino que además a través de ellos Moerk ha podido formular una metodología de análisis que posibilita la cuantificación y cualificación de dichas interacciones.\* Moerk (1981) plantea tres situaciones típicas en la comunicación madre-hijo que contribuyen a la adquisición del lenguaje. En la primera, la madre tiene que transmitir un mensaje al niño, que él aún no conoce en contenido.\* En este caso la madre reformula su mensaje en varias formas reacomodando elementos, simplificando estructuras o empleando una variedad de estructuras y manteniendo otras para incrementar el cambio para que el niño pueda analizar el mensaje.\* En la segunda situación, el niño, a través de su conducta no verbal muestra que ha percibido una situación y la madre provee el equivalente lingüístico a ésta.\* Posteriormente, la madre induce al niño a nombrar la situación, mejorándolo, expandiéndolo o reforzándolo.\* En la tercera situación el niño ya ha comprendido un mensaje y lo pronuncia de manera incompleta o incorrecta.\* La madre hace ya menos mejoras que se ajustan dentro de la estructura cognitiva y del mensaje del niño y posteriormente lo incorpora, es decir, lo retroalimenta.

Así como en esta investigación, en sus demás estudios Moerk analiza los efectos de algunas técnicas instruccionales como la repetición (1985), la imitación por expansión, la imitación por reducción, el modelamiento (1972) y la retroalimentación (1976).

En su estudio de 1972 Moerk observó que cuando los niños tratan de describir su medio ambiente inanimado las madres utilizan más frecuentemente como técnicas las preguntas y las correcciones y cuando describen su medio ambiente animado sus madres los retroalimentan. Específicamente en otro estudio (1976) analiza la retroalimentación instruccional llegando a la conclusión de que hay 2 principios para la retroalimentación: 1) si la madre cumple la petición del niño proveyendo retroalimentación es porque sí entendió la petición, así, mediante la conducta de la madre el niño entenderá si su código dio la información suficiente, 2) la madre repite la petición con preguntas y expansión para asegurarle al niño que le ha entendido.

Cazden (1965, 1972, citado en Rondal, *ibid.*) fue la primera en intentar un control experimental para los efectos de las expansiones del adulto hacia el habla de los niños. Para este experimento ella seleccionó dos grupos, uno en que los niños recibieron 40 min. de expansiones diarias y otro llamado de modelamiento, quienes fueron expuestos también a 40 min. diarias a oraciones gramaticalmente bien formadas pero sin expansiones. No se encontró ninguna evidencia de que las expansiones ayudaran a la adquisición de la gramática en los niños. Sin embargo, Nelson, Corskaddon y Bonvilion (1983, citados en Rondal, *ibid.*) encontraron que las expansiones juegan un papel muy importante en la adquisición del lenguaje. Ellos seleccionaron tres grupos de niños de clase media. El primer grupo recibió "expansiones regulares", en donde construían las oraciones completas producidas por el niño. El segundo grupo experimental recibió "nuevas oraciones", en donde se usaban diferentes contenidos de los que el niño emitía, y el grupo

control no recibió tratamiento especial. Tanto el grupo de "nuevas oraciones" como el grupo control, no fueron superiores al grupo de "expansiones regulares", ya que hubo diferencias significativas entre los dos primeros grupos y el último en cuanto a 5 medidas del habla: M.L.U., frases sustantivas y elaboración del verbo, imitación auxiliar y oraciones.

Asimismo Keith Nelson (1977, citado en Rondal, *ibid.*) proveyó la primera demostración clara de que la intervención verbal de los adultos puede ayudar al niño a adquirir formas sintácticas particulares. Este experimento tuvo una duración de 2 meses y consistió en que cuando los niños producían oraciones, los adultos daban réplicas específicas designadas para la rápida adquisición de nuevas estructuras gramaticales (e.g. verbo simple, en tiempo condicional) o nuevas formas de preguntas. La intervención tuvo un impacto definitivo en el habla de los niños, ya que los niños que recibieron intervención verbal, adquirieron nuevas formas de preguntas. Por tanto, se concluyó que una intervención que se enfoca a ciertos aspectos del lenguaje para su adquisición es más próspera que otras estrategias de intervención que no tienen un objetivo específico.

\* Se ha encontrado que las proporciones de las expansiones y de las correcciones explícitas de las oraciones por parte de la madre hacia los niños, están positivamente relacionadas a las repeticiones de los niños de las oraciones maternas tanto expansivas como correctivas. \* Se ha observado también una cadena seguida en diadas madre-hijo de aproximadamente 20 meses a 5 años de edad, ésta es: emisión del niño-expansión del adulto (o corrección explícita), producción del niño (imita el niño la expansión del adulto o corrección) reconoce el adulto (reforzador); producción completa del niño. (Moerk, 1976; Rondal, 1978, citados en Rondal, *ibid.*)

## 5. ALGUNAS VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

Las técnicas de enseñanza y en general la interacción familiar se ven afectadas por diferentes factores socioeconómicos que están integrados por diferentes variables como son la escolaridad de los padres, su nivel cultural, su estatus ocupacional, sus ingresos, las condiciones de vivienda, el barrio en que viven, su nivel nutricional y el tamaño de la familia; considerando que estas variables se encuentran en constante interacción.

Al respecto se han realizado varios trabajos en los que se estudia el papel que juega cada una de estas variables, ya sea aisladas o en interacción con otras, por ejemplo los trabajos hechos por Laosa (1982) que han sido relevantes en este campo.

### 5.1 Escolaridad de los padres

Laosa (1978), citado en Laosa, 1982) plantea que la escolaridad de los padres es determinante en el comportamiento que tienen hacia sus hijos, y que a su vez este comportamiento tendrá consecuencias importantes para el desarrollo del niño. Basándose en estos planteamientos él examinó los efectos de la escolaridad de las madres y su estatus ocupacional en relación a las técnicas de enseñanza que emplean con sus hijos. Se observó que el modelamiento, el reforzamiento y la frecuencia con la que la madre responde a una pregunta se correlaciona directamente con la escolaridad de ésta, es decir, a mayor escolaridad estas técnicas se usan con mayor frecuencia, contrariamente a esto, la utilización del castigo físico disminuye en estas madres. Por lo tanto, el nivel escolar alcanzado por una madre es un buen índice para predecir las técnicas que ella empleará para la enseñanza de sus hijos, esto se puede observar también en otro de sus estudios (1980) citado en Laosa, ibid.), donde establece una relación entre el grupo étnico y

la escolaridad de las madres y sus técnicas de enseñanza. Al hacer la comparación entre los dos grupos étnicos se encuentran diferencias significativas respecto a las técnicas de enseñanza empleadas por ellas, sin embargo estas diferencias son explicadas por las diferencias en la escolaridad alcanzada por las madres en cada grupo étnico, ya que cuando se igualaron los grupos en nivel de escolaridad estas diferencias disminuyeron notablemente. Asimismo observó (1980 a), citado en Laosa, 1982) que la escolaridad de los padres influye en el estilo cognitivo de los niños, es decir, que los niños que tienen padres con mayor escolaridad tienen menos problemas de aprendizaje dentro del salón de clases, ya que existe cierta similitud entre las técnicas que usan los padres y las técnicas empleadas en el salón de clases. Por otro lado, la escolaridad también influye en la medida en que los padres dedican tiempo en la lectura hacia sus hijos, ya que la lectura aumenta con el nivel escolar de los padres (Laosa, citado en Laosa, ibid.), aún perteneciendo a diferentes grupos étnicos. También la escolaridad y la lectura paterna hacia sus hijos está positivamente relacionado con la adquisición de la capacidad de lectura de su hijo; el estudio de Laosa (citado en Laosa, ibid.) apoya esta hipótesis ya que se encontró que las madres con más escolaridad leyeron más a sus hijos, y fue más probable que adquirieran algunas medidas de capacidad de lectura antes de entrar al kinder. Resultados similares encuentra Norman-Jackson (1982) al hacer la comparación entre un grupo de niños preescolares que tenían hermanos que leían bien y otro grupo de niños preescolares que tenían hermanos que leían mal; encontrándose que los niños que tenían hermanos con buena lectura posteriormente leían bien, sucediendo lo contrario con el otro grupo de niños. Los niños que leían bien participaron en más interacciones verbales con su familiar y las contribuciones de sus hermanos en edad escolar fueron significativas, ya que proveyeron más estimulación verbal a sus hermanos cuando aún estaban en edad preescolar. Por tanto, se puede observar la influencia que tiene la interacción familiar, en este caso, el tiempo que dedica un

adulto leyéndole al niño promueve la habilidad de lectura de éste. Asimismo, la escolaridad y el estatus ocupacional juegan un papel importante en cuanto a las aspiraciones educativas de los padres respecto a sus hijos, ya que se ha encontrado (Laosa, citado en Laosa, ibid.) que las madres con mayor escolaridad tienen mayores aspiraciones para sus hijos, que las madres con baja escolaridad. De igual manera en las familias con mayor nivel escolar, el estatus ocupacional del padre predice significativamente las aspiraciones maternas para la educación de sus hijos.\* Reuchlin (1972) también ha observado que los padres con nivel social bajo, tienen menos aspiraciones en cuanto al aprendizaje de sus hijos. Contrariamente la clase favorecida tiene mayores ambiciones para sus hijos.

\*  
 todos  
 Todos los estudios revisados anteriormente indican que hay una estrecha relación entre la cantidad de escolaridad alcanzada por los padres y cómo ellos interactúan con sus hijos.

Esta conclusión es apoyada por Bradway (1981, 46, 56, citado en Reuchlin 1972), al decir que la profesión de los padres y ciertas condiciones de la educación familiar se asocian al incremento y reducción del I.Q. de los hijos.

## 5.2 Tamaño de la familia y orden de nacimiento

\* Respecto a la familia, también es importante el tamaño de ésta y el orden de nacimiento de los niños en relación a la habilidad cognitiva de estos mismos.\* Marjoribanks (1975) plantean que el número de hermanos es una variable que nos sirve como indicador informal de muchos procesos específicos que operan dentro del ambiente familiar, y este ambiente está asociado con la ejecución cognitiva del niño.\* Para probar este planteamiento realiza un estudio donde investiga las relaciones entre número de hermanos, clase social y la interacción entre padres e hijos en la ejecución

algunos estudios

cognitiva. El maneja dos clases sociales, que son media y baja y que en la familia hubiera un hijo de 11 años de edad que asista a la escuela. Fueron evaluadas 8 variables de la interacción padre-hijo a varios niveles: 1) presión en logros, 2) presión para actividades, 3) para intelectualidad, 4) para independencia, 5) para inglés, 6) para un segundo lenguaje, 7) dominancia de la madre y 8) dominancia del padre. Para medir la ejecución del niño se aplicaron varias pruebas psicológicas que dan puntajes sobre la madurez y la habilidad mental del niño, específicamente las habilidades verbales, numerales, espaciales y de razonamiento. Se encontraron puntajes más altos en presión para logros, para actividades, para intelectualidad y para el inglés. *En un estudio realizado con 2 ambientes socioeconómicos* \*Dentro de cada nivel socioeconómico, la cantidad de interacción decrementó a medida que la familia aumentó. Sin embargo, en el grupo de estatus social alto, la presión para logros en las familias de 5 ó 6 hijos es más grande que los puntajes de interacción en familias pequeñas de clase baja.\* esto ocurrió también en presión para actividades, para intelectualidad y para el inglés. Marjoribanks pudo observar en esta investigación que la atención que recibe el 2° y subsecuentes hijos de clase baja es menos que la atención que recibe el primogénito en tales familias, sin embargo, esta atención es mucho más baja que la recibida por el 5° ó 6° hijo en familias de clase alta.

Tomando en cuenta que los primogénitos tienden a tener puntajes cognitivos más altos por la atención recibida, Marjoribanks en 1976 (b) intenta superar algunas deficiencias conceptuales y estadísticas de previas investigaciones en dos clases socioeconómicas. Al igual que en el trabajo anterior, él estudia familias con hijos de 11 años de edad de clase baja y media, tomando como medida para el medio ambiente familiar 5 variables: 1) presión de adquisición, 2) presión de actividad, 3) intelectualidad, 4) independencia y 5) inglés. Tomando en este trabajo las mismas medidas para la habilidad cognitiva de los niños, que en el trabajo

anterior. El encuentra que en el nivel socioeconómico medio, el incremento en el orden de nacimiento está asociado con decrementos en puntajes en habilidades numéricas; mientras que en el nivel bajo el orden de nacimiento está asociado con incremento en los puntajes numéricos. En el mismo año (1976 a) Marjoribanks realiza otro estudio tomando como base un modelo que denomina de confluencia, en el que se especifica que la habilidad cognitiva decrementa a medida que el tamaño de la familia incrementa y define el medio ambiente intelectual de un individuo en términos del nivel intelectual de los hermanos de éste y de sus padres.

El investiga la relación entre el tamaño de la familia y la medida de inteligencia del niño, específicamente en la adquisición del inglés y las matemáticas, las aspiraciones educativas y ocupación, autoconceptos y actitud a través de la escuela. Para evaluar estos aspectos se aplicaron pruebas de inteligencia, también se tomó la medida del medio ambiente familiar y de sus características afectivas. Se encontró que el tamaño y el medio ambiente familiar tuvieron una alta relación con la prueba de inteligencia. El medio ambiente familiar está fuertemente relacionado a la medida de ejecución, sin embargo, en los niños el tamaño de la familia está relacionado sólo a la adquisición del lenguaje; en las niñas el tamaño de la familia está relacionado sólo al inglés y a las aspiraciones. En conclusión, el tamaño de la familia no fue una variable significativa para las diferencias cognitivas y afectivas, sin embargo, esto no apoya previos estudios, por lo que el mismo Marjoribanks afirma que se necesitan más investigaciones poniendo mayor énfasis en los análisis estadísticos y en las definiciones conceptuales para que así haya más consistencia en los descubrimientos, ya que en otros estudios se ha encontrado que el tamaño de la familia tiene una relación baja o moderada con las medidas de conducta en medio ambiente privados, aunque esta relación se atenúa en niveles enriquecidos.

### 5.3 Nivel nutricional

Otra de las variables mencionadas y de gran importancia en el desarrollo físico y cognitivo del niño es el nivel nutricional de éste, asociado al nivel nutricional de la madre.

Estas variables han sido estudiadas desde hace muchos años por diferentes autores, que en algunas ocasiones llegaban a conclusiones confusas de que la desnutrición era la causa principal de los trastornos en el comportamiento del niño.

\* Barnes (1979) estudió la desnutrición asociada al desarrollo mental comparando dos grupos de clase socioeconómica baja, en donde un grupo presentó desnutrición y otro se encontraba bien nutrido. El encontró cambios específicos causados por la desnutrición: a) falta de energía física, b) falta de atención en las horas escolares, c) pobre y lenta comprensión para las tareas escolares, d) pobre memoria en el trabajo escolar y e) en general, intranquilidad en la escuela. \*

Dentro de los estudios realizados sobre desnutrición por Herrera (1980) y Chávez (1976a, 1976b), se han manejado algunas variables como es la suplementación alimenticia. Herrera (ibid.) planteó algunas hipótesis respecto a los efectos que trae consigo la desnutrición, asociada a los estímulos medio ambientales. Para él, la conducta está determinada por la dotación genética tomando en cuenta que la acumulación de experiencias a través de la interacción con el medio ambiente físico y social afectan al comportamiento, dentro de estas experiencias se encuentra la interacción adulto-infante, que son determinantes para el desarrollo cognitivo. Plantea también, que la desnutrición asociada a variables medio ambientales se encuentra primordialmente entre la población marginada y que la constante interacción de estas variables guían a un desarrollo subnormal de los sujetos. En su investigación se

estudiaron dos grupos de niños con riesgo de desnutrición, desde los 6 meses de gestación hasta los 3 años de edad. Para analizar el efecto del nivel nutricional y el efecto de la estimulación se subdividieron los sujetos en grupo control de estimulación, en grupo de suplementación alimenticia con dieta alta y baja y a diferente edad, y un grupo de estimulación y suplementación alimenticia. Al hacer las comparaciones, se encontró que el grupo suplementado con dieta alta tuvo más peso al nacer, habituación más rápida a estímulos visuales y menos irritabilidad ante la presentación de estímulos aversivos respecto al grupo no suplementado. En otras pruebas se midieron conductas sociales, de lenguaje, de coordinación mano-ojo-locomoción y ejecución; encontrándose que la suplementación nutricional tuvo efectos primarios en las escalas que reflejan el funcionamiento motor, mientras que la estimulación principalmente afectó el desarrollo lingüístico.

En los estudios de Chávez (ibid.) se analizan los efectos de la suplementación alimenticia. En 1976b realizó un estudio longitudinal con dos grupos de diadas de alto riesgo alimenticio, donde uno de los dos grupos continuó con sus hábitos alimenticios y al otro grupo se le proveyó de suplemento alimenticio a partir de su nacimiento. Se observó que a partir de la 24a. semana en que los sujetos fueron sometidos al programa de suplementación, éstos desarrollaron diferentes patrones de interacción con su medio ambiente en donde se incluye a la madre: dormían menos, usaban menos la cuna durante el día, jugaban más y rehusaban el pañal. Después de la 36a. semana, estos niños recibieron más estimulación y más recompensas de sus padres. A los 18 meses de la suplementación alimenticia y de la estimulación, los niños se movían 6 veces más que los niños no suplementados y mostraron conductas más complejas. Los niños no suplementados mostraron poco incremento en el nivel de actividad física mientras que la actividad de los suplementados incrementó rápidamente.

En su estudio de 1976a Chávez comparó dos grupos de diadas de bajo nivel socioeconómico, donde uno de los grupos continuó con sus hábitos alimenticios y el otro grupo recibió suplementación alimenticia a partir de los 45 días de embarazo. Los resultados indicaron que, al igual que en el estudio anterior, el grupo suplementado fue significativamente más activo que el grupo no suplementado, y esta diferencia va incrementándose a través del tiempo.

De igual manera, Cravioto (1986) estudió el retardo mental y el desarrollo social en relación a la integración neuronal asociada a condiciones específicas de nutrición en niños menores de 3 años que tuvieran 2 ó más años de recuperación alimenticia, en comparación con niños bien nutridos. Se observó que los niños bien nutridos tuvieron un I.Q. mayor que los que habían estado desnutridos; asimismo se observó que tuvieron un mayor desarrollo en su lenguaje a partir de los 12 meses, también se mostró que la formación de conceptos fue demorada en los niños anteriormente desnutridos en relación a los niños bien nutridos. Se analizó también la estimulación que recibieron los niños a partir de su nacimiento mediante el inventario de Cadwell que cubre 9 áreas de estimulación que están apoyados para promover la cognición, crecimiento y desarrollo del niño; encontrando que en la casa de los niños antes desnutridos hubo menos estimulación antes y después del período de desnutrición en comparación con las casas de los niños que no desarrollaron desnutrición. Dentro de este mismo análisis, se observó que las madres de los niños desnutridos reaccionaron con más pasividad en relación al otro grupo. A partir de estos resultados Cravioto plantea la hipótesis de que si el nivel de estimulación y la reactividad del niño son importantes para el desarrollo de éste, entonces estas variables podrían influir en el curso de recuperación de desnutrición. Para probar esta hipótesis se agregó al tratamiento de niños desnutridos a la edad de 6 meses, la estimulación y la reactividad de las madres como variables por

medio de un entrenamiento que consistió en dar estimulación sistemática a los niños. Se encontró que los niños que fueron estimulados sistemáticamente recuperaron su déficit cognitivo mucho más rápido que los niños que no recibieron estimulación.

## 6. MODELOS DE INTERVENCION

Con base en los estudios expuestos anteriormente, si las variables mencionadas juegan un papel importante en el desarrollo verbal y cognitivo del niño "normal", más aún en los niños con "retardo en el desarrollo"; ya que éstos requieren de la atención de sus madres, y la falta de un medio ambiente que les proporcione mayor estimulación aunado a su deficiencia, imposibilita el progreso de su desarrollo.

La interacción adulto-infante, en estos niños es afectada ya que los padres no prestan la debida atención a éstos. Algunos estudios han indicado que los padres de niños atípicos exhiben patrones de interacción que frecuentemente difieren de los exhibidos por padres con niños normales. Shere y Kastenbaum (1976, citado en Vietze y col., 1978) en relación a su muestra de niños con parálisis cerebral señalan que "el desarrollo de esos niños parece ser de un doble riesgo-arriesgado, por la aflicción y riesgo potencial por la emergencia de un patrón de interacción que quizá se inhibiera antes de que fomente el crecimiento psicológico" (p.257), es decir, el doble riesgo se presenta por un lado, por la aflicción de la madre que trae consigo la falta de atención hacia su hijo, y por otro lado, por la deficiencia en sí del sujeto, ya que se ha encontrado que las madres de los niños atípicos se muestran menos responsivas hacia él, en comparación con los niños normales.

En un estudio realizado por Vietze y col (ibid.) se compararon diadas de niños normales de 2, 6 y 12 meses, con niños retardados con nivel de desarrollo alto y otros con nivel de desarrollo bajo, registrándose 4 estados vocales diádicos, mutuamente excluyentes: a) vocalizaciones simultáneas; b) la madre vocaliza sola, c) el infante vocaliza solo y d) ni la madre ni el infante vocalizando. Para la muestra no demorada encontraron que las madres tienden a dominar los diálogos en las tres edades. En esta misma muestra el

estado vocal en donde ninguno de los dos vocaliza decrementó en el período de 10 meses, lo cual indica el efecto de la competencia incrementada del infante en el sistema interactivo. En cuanto a la muestra demorada, las madres presentan un poco más de vocalizaciones en el grupo de nivel de desarrollo bajo, en comparación con el otro nivel, aunque los infantes de ambos grupos no muestran mucha diferencia. Sin embargo, las madres claramente muestran más actividad vocal que los infantes en ambos niveles de desarrollo. Al compararse el cociente de las actividades vocales de ambas muestras, se encuentra que el cociente de los infantes demorados (de los dos niveles) es similar al de los no demorados a los 12 meses; mientras que las madres de los demorados vocalizan en una tasa comparable a las madres de los no demorados a los 2 meses. Cuando los infantes normales son más grandes, la probabilidad de la vocalización simultánea incrementa en cada edad, mientras que en la madre decrementa. El que los infantes vocalizaran solos incrementó significativamente de 2 a 6 meses mas no de 6 a 12 meses.

Por otro lado, Clark y Seifer (1985) encontraron que las madres de niños con Síndrome de Down tienen dificultad para saber si las vocalizaciones de sus hijos se dirigen a ellas, ya que los niños no tienen contacto visual con ellas cuando están hablando; además de sentirse insuficientes ante la pasividad de sus hijos aunque ellas intentan sobreestimarlos, por lo tanto la madre interactúa menos con el bebé y como resultado de esto, el infante tendrá menos oportunidad para interactuar, lo cual no provee bases para las relaciones positivas afectivas que son importantes para su futuro lenguaje y para su desarrollo social y cognitivo.

La conclusión a la que se puede llegar de acuerdo a estas investigaciones es que hay más alteraciones en el sistema interactivo madre-infante cuando el niño es atípico. Por esta razón Parke (1978) afirma que para llevar a cabo un programa de intervención para niños de riesgo es necesario realizar un intenso

estudio de la manera en la cual la diada padre-infante de riesgo se adapta uno a otro sobre el curso de desarrollo, así se llega a un mejor entendimiento de la dinámica del proceso interactivo y de la forma en que el medio ambiente apoya o debilita la capacidad cognitiva y social de estos niños, ya que según Parke, es atractivo generalizar de estudios padre-hijo normal a varios tipos de diadas con niños retardados. Al respecto en el trabajo de Fraiberg (1971, citado en Parke, *ibid.*) se ve que es necesaria la realización de una valoración observacional directa y detallada para desarrollar programa de intervención para promover el desarrollo motor, social y cognitivo del niño; ya que a través de estas observaciones se puede llegar al conocimiento y comprensión tanto del proceso general que gobierna la interacción padre-infante como de las señales regulatorias específicas que modulan los patrones de interacción de tipos particulares de retardados posibilitando así, mediante los programas de intervención, modificar esos patrones de interacción para facilitar el desarrollo de los mismos.

En el modelo de intervención temprana, las madres son la figura esencialmente responsable de los procesos terapéuticos-educativos para sus hijos, en la cual se espera que la madre aprenda habilidades nuevas para manejar y facilitar el desarrollo integral de sus hijos.

Así Clark y Seifer (*ibid.*) después de haber observado y comparado las características de los patrones de interacción vocal madre-infante en niños normales y en niños atípicos, realizan un programa de intervención temprana para infantes atípicos (niños de alto riesgo ambientales, Síndrome de Down, impedidos neurológicamente y niños retardados) en el cual se intenta promover las áreas motora, cognición, lenguaje y desarrollo social-emocional, así como incrementar las habilidades paternas y sus conocimientos, apoyo paterno y dar entrenamiento en comunidades. Para alcanzar estos objetivos se observaron a las diadas en una situación de juego

libre y se registraron por medio de videograbaciones. El entrenamiento consistió en la observación de sus propios videos en donde la madre fue reforzada por sus conductas correctas hacia el niño y retroalimentada en las conductas que debían ser modificadas. Se encontró que este modelo de intervención para las madres de infantes de alto riesgo o desarrollo demorado es clínicamente efectivo para el establecimiento de patrones de comunicación.

## II. DESCRIPCION DEL PROYECTO GENERAL

Basándose en lo propuesto por Ribes y Pineda (1985), en cuanto al análisis y desarrollo del lenguaje se elaboró un proyecto correspondiente a la línea de Interacciones Tempranas y Desarrollo del Lenguaje, en donde los objetivos fueron los siguientes:

1. Identificar patrones de interacción madre-hijo en distintos momentos del desarrollo del infante, atendiendo a los efectos de la frecuencia y tipo de acciones de la madre en la frecuencia y tipo de producción lingüística del niño.

2. Identificar patrones de interacción que pudieran caracterizarse como "promotores" o "deficitarios" del desarrollo del niño.

3. Explorar procedimientos de intervención y entrenamiento de la madre que modifiquen la frecuencia, la variedad y la oportunidad de sus acciones lingüísticas en interacción con el niño, a fin de evaluar la posibilidad de una tecnología de estimulación lingüística precoz de gran valor preventivo potencial en las alteraciones sociales y psicológicas del desarrollo.

### METODO

Población a estudiar. Las diadas para este estudio (con y sin intervención) tuvieron las siguientes características:

1. Que la madre sea analfabeta formal o funcional, es decir, que carezca por completo de escolaridad, o que tenga una escolaridad inferior al tercer grado de primaria.

2. Que el ingreso de la familia sea a lo sumo superior en un 25% al del salario mínimo.

3. Que la familia viva en una zona urbana o suburbana con servicios incompletos.

Se seleccionaron cuatro diadas para estudios longitudinales. Dos sin intervención (A y B), y dos con intervención (C y D). Asimismo se seleccionaron 24 diadas con las mismas características para los doce estudios transversales con intervención.

Procedimiento. El estudio constó de tres fases simultáneas.

1. Observación de dos diadas (A y B), longitudinalmente sin intervención.

2. Observación con intervención longitudinal de dos diadas (C y D).

3. 24 estudios transversales con intervención.

De este proyecto general se desprende el presente trabajo, el cual representa a su vez un estudio independiente.

### III. DESCRIPCION DEL ESTUDIO

Objetivos:

12T- 1001182

1. Establecer similitudes y diferencias entre diadas, con cada una de las variables utilizadas para comparación.
2. Establecer similitudes y diferencias entre el patrón de cambio a lo largo del período de observación en cada diada.
3. Establecer similitudes y diferencias entre el patrón de cambio de las madres en relación al infante.

#### METODO

**Diseño.** La investigación realizada fue un estudio de campo (Parke, 1979), ya que en primer lugar se estudió un tipo de interacción social y por otro lado, todas las observaciones se llevaron a cabo en el medio ambiente natural del sujeto, en donde no se hizo uso de ninguna manipulación. Por lo tanto fue un diseño observacional no manipulativo.

**Sujetos.** Se seleccionaron dos diadas madre-hijo, en donde estos últimos tenían 9 meses de edad al inicio del estudio, sin importar el sexo.

Cada una de las diadas presentó distintas características. Para la diada "A" fueron las siguientes:

1. Madre profesionalista y desempeñar un trabajo productivo.
2. El ingreso familiar fue de un 50% superior al del salario mínimo.

3. La familia vivía en una zona urbana con todos los servicios.

La diada "B" cumplió con las siguientes características:

1. Madre analfabeta formal o funcional, es decir, carecer por completo de escolaridad, o tener una escolaridad inferior al tercer grado de primaria.

2. El ingreso de la familia fue a lo sumo superior a un 25% al del salario mínimo.

3. La familia vivía en una zona urbana o suburbana con servicios incompletos.

Material. Para la realización de este estudio, se usó un equipo de audio-grabación con audífonos y 2 micrófonos, equipo de videograbación y hojas de vaciado y de categorización de las observaciones que se llevaron a cabo una vez por semana y fueron de 30 min. cada una.

Procedimiento. Se realizaron 8 registros, de los cuales 6 fueron de audio y 2 de video. En los primeros se registró en una pista de grabación la interacción vocal madre-hijo, y en la otra se grabó una narración por parte del observador, de la interacción no-vocal de la diada. Para esta narración hubo las siguientes convenciones:

1. El micrófono que grabó las vocalizaciones de la diada debió de colocarse, de preferencia, en un lugar oculto para evitar cualquier distracción por parte de los sujetos.

2. Al empezar la grabación, se indicó la fecha, hora, nombre de los sujetos y una descripción de la situación ambiental, incluyendo tanto la localización de los sujetos como del observador. Después de esto, se indicó el inicio de la sesión con la palabra "corre", inmediatamente se comenzó a narrar la interacción.

3. La narración del observador se hizo, de ser posible, simultáneamente con las interacciones presentadas.

4. El observador se mantuvo fijo en un lugar durante la sesión e interactuó lo menos posible con la diada.

5. En la narración se indicó la orientación del sujeto que vocalizaba.

6. De continuar presentándose una conducta (igual), se especificó. Evitando para esto, expresiones que indicaran acción, por ejemplo, "sigue acostado", "sigue comiendo", etc.

7. En aquellas conductas que funcionalmente fueran iguales se indicó al momento el cambio de objeto, en esa actividad.

8. Se narraron todas las conductas de toda aquella persona que sin ser miembro de la diada, interactuó con el niño.

9. Se especificó la parte del cuerpo con la que se realizó una conducta sin necesidad de mencionar la lateralidad.

10. Se evitó inferir al describir las conductas, diciendo "trata de tomar...", etc.

11. Se evitó el uso de diminutivos en la narración.

Los dos registros que se llevaron a cabo con el equipo de video, se realizaron en la segunda y séptima sesión. En ellos se grabaron las interacciones verbales y no verbales de la diada.

Los datos obtenidos se codificaron en las hojas de vaciado.

**Niveles de Análisis.** Las grabaciones y filmaciones fueron analizadas con base en tres niveles:

a) Nivel Formal. En este nivel se realizó un análisis gramatical de los enunciados emitidos por cada una de las madres, con el fin de observar las diferencias que se presentaron en el lenguaje usado por ellas hacia sus hijos.

En el apéndice No. 1 se muestran las categorías, la forma de codificación y la hoja de vaciado.

b) Sistema Reactivo. En éste se identificaron los distintos grados de convencionalidad en el infante, tanto en conducta vocal como no vocal; éste incluye tres aspectos:

1. Conducta no vocal distal
2. Conducta no vocal proximal con objetos
3. Conducta no vocal proximal con personas

Las categorías, la forma de codificación y la hoja de vaciado, para este análisis se muestran en el apéndice No. 2.

c) Nivel Funcional. En éste, se analizó el tipo de actividad del adulto y la diversificación de esta actividad.

La categorización, codificación y la hoja de registro se muestran en el apéndice No. 3.

Confiabilidad. La confiabilidad de las categorías codificadas en los tres niveles de análisis, se obtuvo mediante la discusión de 2 codificadores, hasta llegar a un acuerdo. Este método de confiabilidad ha sido usado por Moerk (1974).

### RESULTADOS

Los resultados obtenidos mediante los registros, fueron analizados con base en tres niveles:

a) Nivel Formal. En este nivel se obtuvieron tres medidas para analizar las vocalizaciones de cada una de las madres únicamente, ya que los infantes a esta edad sólo emiten balbuceos. Estas medidas fueron el Índice de Diversidad del Léxico (IDL), que es la diversidad de las palabras usadas por las madres, éste se obtiene a partir de un corpus de 100 palabras, dividiendo el total de palabras nuevas entre 100. La otra medida fue la Longitud Media de Producción Verbal (LMPV), que significa la longitud promedio de emisiones vocales, esto se obtiene dividiendo el número total de palabras tomadas de 100 enunciados entre éstos. Y por último, se obtuvo la Frecuencia Absoluta de cada uno de los tipos de enunciados.

b) Sistema Reactivo. En este nivel se hicieron las siguientes comparaciones con base en frecuencias absolutas y relativas, primero intrasujeto en los dos momentos correspondientes a las videograbaciones y posteriormente se llevó a cabo esta comparación entre sujetos a partir de la conducta vocal y no vocal del infante.

Conducta vocal	vs	Conducta no vocal
Conducta vocal convencional	vs	Conducta vocal no convencional
Conducta no vocal convencional	vs	Conducta vocal convencional
Conducta no vocal convencional	vs	Conducta no vocal no convencional

c) Nivel Funcional. Se obtuvieron frecuencias absolutas y relativas de los tres grupos de categorías, actos elocutivos, técnicas de enseñanza y estrategias de aprendizaje, y actos simbólicos. Esto a partir de la actividad vocal y no vocal del adulto.

#### IV. RESULTADOS

Los resultados obtenidos mediante los registros se presentan analizados en los tres niveles siguientes:

a) Nivel formal. En este nivel se analiza la conducta de la madre. Los resultados obtenidos, en cuanto a los puntajes de los 6 diferentes tipos de enunciados usados por las madres se muestran en la tabla 1.

Al observar esta tabla encontramos que a través de los 8 tiempos la madre B mostró predominio en 4 tipos de enunciados respecto a la madre A (tabla 1).

En los enunciados de tipo 1 (una sola palabra) y 3 (verbo conjugado aislado), la madre B mostró una frecuencia mayor que A en 7 de los 8 tiempos registrados; de manera similar en el tipo de enunciado 2 (frases) la madre B mostró mayor frecuencia que la madre A en 5 tiempos.

Para los tipos de enunciados 4 (oración simple) y 6 (unidad extraoracional), la madre A alcanzó mayor puntaje que la madre B, para el tipo de enunciado 4 en 3 tiempos y para el 6 en 5 tiempos.

Ahora bien, el tipo de enunciado 5 (oración compuesta o compleja) sólo se presentó en 2 tiempos, en ambas madres. Para la madre A son los tiempos 3 y 4, en donde obtuvo 0.84% y 2.22% respectivamente en cada uno de los tiempos; estos porcentajes son mayores que los alcanzados por la madre B quien en el tiempo 3 tuvo 0.51% y en el tiempo 6, 0.72%.

Al comparar dentro del mismo sujeto el predominio de cada uno de los tipos de enunciados a través de los 8 tiempos, encontramos para la madre A que el enunciado de tipo 6 ocupa el primer lugar en predominio en los 4 primeros tiempos, en los siguientes 4 de este

lugar lo ocupa el enunciado de tipo 4; el segundo lugar de predominio lo ocupa en el tiempo 1 el enunciado de tipo 1, en el tiempo 2 se presenta un empate entre los enunciados de tipo 1 y 4, en los tiempos 3 y 4 se encuentra también el enunciado de tipo 4, en los tiempos 5 y 6 el enunciado de tipo 6, en el tiempo 7 el enunciado No. 4 y en el tiempo 8 el enunciado No. 6. En tercer lugar de predominio en el tiempo 1 está el enunciado de tipo 4, en los tiempos 2 y 5 el enunciado No. 3, en los tiempos 3, 6 y 8 el enunciado de tipo 1 y en el tiempo 4 el enunciado de tipo 2, y en el tiempo 7 el enunciado de tipo 3.

Para la madre B el predominio se encuentra muy variado. El primer lugar lo ocupa en los tiempos 1, 4, 7 y 8 el enunciado de tipo 4; en el tiempo 5 el enunciado 1, en los tiempos 2 y 6 el enunciado de tipo 6; en el tiempo 3 el enunciado de tipo 3. El segundo lugar de predominio en los tiempos 1, 2 y 8 lo ocupa el enunciado de tipo 1; en el tiempo 3, 5 y 6 el enunciado de tipo 4; en el tiempo 4 el enunciado tipo 3; y en el tiempo 7 los enunciados de tipo 1 y 3. Por último, el tercer lugar de predominio en los tiempos 1, 3, 7 y 8 lo ocupa el enunciado de tipo 6; en el tiempo 2 el enunciado tipo 3; en el tiempo 4 el enunciado de tipo 1; en el tiempo 5 el de tipo 3; y en el tiempo 6 el enunciado de tipo 3.

Respecto al total de enunciados por tiempo, en la figura 1 se puede observar que existen grandes diferencias. Dentro de estos totales para el tiempo 1, la madre B presentó una frecuencia de 265 mientras que la madre A sólo presentó 68. Para los tiempos 4 y 7, de igual manera la madre B mostró mayor frecuencia que la madre A.

En general se observa que la madre B mostró mayor variabilidad y una mayor frecuencia en la producción de enunciados que la madre A; no obstante, al observar la figura 2, se aprecia que la madre A

presentó mayor diversidad en el léxico respecto a la madre B, ya que a través de los 8 tiempos su lenguaje tuvo índices más altos, que en promedio fueron de 0.431, mientras que para la madre B el promedio fue de 0.288.

La diferencia más notable en cuanto a este índice, se encuentra en el tiempo 8 respecto a los demás tiempos (figura 2), donde se obtuvo para la madre A un índice de 0.62 y para la madre B 0.32.

Para la longitud media de producción verbal (L.M.P.V.), figura 3, se observan pocas diferencias entre ambas madres a través de los 8 tiempos, aunque se encuentra mucha variabilidad. En los tiempos 2, 4, 5 y 8 la madre A mostró mayor longitud en sus enunciados respecto a la madre B, mientras que esta B sólo en los tiempos 6 y 7 presentó mayor longitud que la madre A. En los tiempos 1 y 3 la madre A y la madre B presentaron poca diferencia entre sí en L.M.P.V. De acuerdo a estos datos se observa (figura 3) que el promedio alcanzado por la madre A fue de 1.92 y para la madre B fue de 1.68.

B) Sistema reactivo. Este nivel comprende 4 grupos de categorías con las cuales se analizó la conducta del infante. En el grupo correspondiente a conducta vocal, como se puede observar en la figura 4, el infante A mostró un incremento de los 9 meses que corresponden al primer momento (M1) a los 10 meses correspondientes al momento 2 (M2). De igual manera, el infante B presentó un incremento de M1 a M2, que corresponde también a 9 y 10 meses de edad respectivamente.

Sin embargo, aunque en los dos infantes se observa el mismo patrón de conducta hay diferencias entre éstos, ya que el infante B presentó mayor frecuencia que el infante A en los dos momentos.

Al analizar las categorías particulares de este grupo se observa que las conductas vocales no convencionales (tipo I), se presentaron en ambos infantes (fig. 5 y 6), notándose que la subcategoría de balbuceo, perteneciente a esta misma categoría, apareció sólo en el M2 para el infante A (figura 6) y en el infante B incrementó de M1 a M2, sin embargo, el infante A muestra una frecuencia mayor en M2 (ver tabla 2). Aún así, se observa que el infante B presentó mayor variabilidad en las conductas que se presentaron en esta subcategoría en los dos momentos.

El grupo de categorías no vocales distales, contiene a su vez cuatro categorías, presentando el infante A mayor frecuencia en la categoría de conducta con dirección explícita pero sin morfología arbitraria (categoría No. 6) en comparación a las otras tres categorías, esto en los dos momentos registrados (figura 7). Así mismo, se observa que el infante B presentó mayor frecuencia en esta misma categoría que en las demás (figura 8). En los dos infantes se registró un incremento global en las frecuencias de esta categoría de M1 a M2, aunque el infante B presentó en general, mayor frecuencia que el infante A.

En cuanto a la categoría de movimientos con dirección explícita convencionales (conducta de tipo 8) perteneciente también al grupo de categorías no vocales distales, la subcategoría de apuntar apareció en el infante A en el M2 con una frecuencia de 13 mientras que en el momento 1 de este mismo infante no se presentó. En relación con las otras dos subcategorías de esta categoría que se presentaron (dar/mostrar y otros) se notó un pequeño descenso para el infante A de M1 a M2 (figura 9).

El infante B presentó dentro de esta misma categoría (de tipo 8), mayor frecuencia en la subcategoría de otras conductas, que no están clasificadas, tanto en el M1 como en M2 (figura 10). Dentro de esta subcategoría de otras conductas que se presentaron se encontró, por ejemplo, extensión de brazos hacia la madre.

Comparando los datos de ambos infantes para esta categoría se observa que para el infante B la frecuencia de la subcategoría de apuntar en M2 tuvo un pequeño incremento, aunque éste no fue tan notable como el que presentó el infante A; por otro lado, en la subcategoría de otras conductas ocurrió lo contrario que en la subcategoría de apuntar, es decir, esta subcategoría en el infante A apareció abruptamente, mientras que para el infante B se mantuvo en niveles bajos. Respecto a la subcategoría de dar/mostrar, en el infante A se presentó con poca frecuencia (figuras 9 y 10), y en el infante B no se presentó.

En relación al tercer grupo de categorías, designadas como no-vocales proximales con objetos, se encontró que para el infante A se presentaron únicamente dos categorías y para el B se presentaron 3 de éstas, (que son las que se muestran en la figura 11 y 12), de las ocho comprendidas en este grupo.

Una de las categorías que se presentó fue la de contactos simples, en ésta el infante A mostró un incremento en los contactos

(de 37 a 67) de M1 a M2, al mismo tiempo que presentó un decremento (de 42 a 35) de M1 a M2 en la conducta exploratoria sobre objetos, que es otra de las categorías pertenecientes a este grupo, como se observa en la figura 11. Si bien el infante A mostró variabilidad, el infante B mostró un incremento en las tres categorías presentadas en este grupo de M1 a M2 (figura 12). Nótese que en este infante aparece la categoría de contacto con objetos con uso sin producto, aunque con baja frecuencia (4) comparado con el infante A que no la presentó.

Observando y comparando las gráficas de las figuras 11 y 12, se encuentra que el infante B presentó frecuencias más altas para las categorías de este grupo en relación al infante A.

Por último, en el grupo de categorías de contacto con adultos, la única categoría que se presentó, de las tres que engloba fue la de contacto simple repetitivo (17), esto para ambos infantes, en ambos momentos, mostrando un patrón similar ya que en los dos infantes decrementó la frecuencia de M1 a M2, siendo más altas estas frecuencias para el infante B que para el infante A (figura 13).

c) Nivel funcional. Este nivel se divide en cuatro grupos de categorías, y en éste sólo se analiza la conducta de la madre. En el primer grupo de categorías funcionales donde se analizan los actos elocutivos, se observó que la madre A muestra mayor frecuencia tanto en el M1 como en el M2, respecto a los grupos de categorías restantes, notándose un incremento de momento a momento, esto es, de 96 a 118 elocuciones, sin embargo, en el grupo de actos simbólicos se notó un decremento considerable en la frecuencia, siendo ésta de 21 a 7 ocurrencias. Es importante ver que en el grupo de técnicas de enseñanza también hubo un decremento de M1 a M2 (figura 14). Al igual que la madre A, la B tuvo más frecuencia en el grupo de actos elocutivos, pero ésta registró un pequeño decremento en las elocuciones. El grupo de técnicas de enseñanza mostró un incremento de M1 a M2, no obstante se observa que en el grupo de actos simbólicos no se registró ninguna conducta en ninguno de los dos momentos (figura 14).

Las diferencias más notorias entre ambas madres fue que la madre A sí registró frecuencias en el grupo de actos simbólicos en los dos momentos, y B no presentó frecuencias en estos actos, sin embargo, la madre B obtuvo mayor frecuencia en el grupo de actos elocutivos respecto a la madre A en los dos momentos (figura 14).

El grupo de actos elocutivos se subdivide en ocho categorías (de las cuales ambas madres presentaron sólo cinco), una de las que se presentó corresponde a peticiones. Esta se presentó con mayor frecuencia en M1 y M2 respecto a las otras subcategorías, tanto en la madre A como en la madre B, ya que se presentaron muchas llamadas de atención de parte de ambas madres hacia sus respectivos hijos. Por otro lado, se observa que en las otras categorías no se muestra una alta frecuencia, o en algunos de los casos, no hay ninguna respuesta. Sin embargo, comparando el M1 de la madre A con el de la B y el M2 de la A con el de la B, se puede ver que ambas madres presentan un patrón similar de respuestas (figuras 15 y 16). No

obstante de mostrar similitud en el patrón, se puede apreciar en las figuras antes mencionadas, que la madre B presentó mayor frecuencia en ambos momentos, que la madre A en la categoría de peticiones.

Respecto al grupo de técnicas de enseñanza, éste también se subdivide en cuatro categorías. En éstas, la madre A mostró mayor frecuencia en los juegos fonológicos al igual que en las reproducciones y modelamientos, en el M1; sin embargo la categoría de juegos fonológicos presentó una disminución casi del 50% del M1 a M2, lo que no sucede en la categoría de reproducciones y modelamientos, ya que ésta tiene un pequeño aumento. Los otros dos grupos (evaluaciones y retroalimentación), presentan una baja frecuencia en los dos momentos, notándose además que éstos disminuyen del momento 1 al momento 2 (figura 17).

La madre B, en ese grupo presentó mayor frecuencia en la categoría de reproducciones y modelamientos en el M1, respecto a las otras categorías en este mismo momento, pero en M2 es la categoría de juegos fonológicos la que obtiene mayor frecuencia, apreciándose en ambas categorías un incremento del momento 1 al momento 2. En cambio la categoría de evaluaciones sufre un decremento de 8 a 2 presentaciones. Por otra parte, en la categoría de retroalimentación no se presentó ninguna conducta en M1 ni en M2 (figura 18).

En este grupo de categorías hubo algunas diferencias notables entre ambas madres, ya que como se mencionó anteriormente, la madre B no tuvo conductas de retroalimentación, y la madre A, aunque pocas, sí tuvo. Asimismo, la madre B mostró mayor frecuencia en la categoría de evaluaciones en ambos momentos que la madre A. En el caso de la categoría de juegos fonológicos, la madre B mostró un incremento y la madre A un decremento de M1 a M2. Por lo que se refiere a la categoría de reproducciones y modelamientos, ambas

madres registraron un aumento de M1 a M2, aunque la madre A fue un poco mayor que la madre B en sus puntajes.

Estas categorías, al mismo tiempo, se subdividen en subcategorías. En la categoría de reproducciones y modelamientos, la madre A mostró mayor frecuencia en la subcategoría de modelamiento de vocalizaciones (b) en M1, con una disminución notable en M2. En la subcategoría de repeticiones de la acción anterior (i), tuvo una frecuencia relativamente alta en M1, comparándola con otras subcategorías, y ésta permanece igual en M2. La subcategoría de imitación (d) no se presentó en M1, sin embargo en M2 apareció con una frecuencia de 7. La subcategoría de modelamiento de acción (a), se presentó más en M2 que en M1. Cabe mencionar que sólo se describen estas subcategorías ya que éstas fueron las únicas que se presentaron (figura 19).

En cuanto a la madre B, la subcategoría de modelamiento de acción (a) tuvo mayor frecuencia en M1 que en M2; asimismo sucede con la subcategoría de repetición de la acción anterior modificada pero cuyo contenido es esencialmente el mismo (j), esto es, en M1 tuvo 4 y en M2 tuvo 3 de frecuencia. Por el contrario, la subcategoría de repetición de la acción anterior (i) aumentó considerablemente, es decir, de 3 a 14 presentaciones de M1 a M2. Al igual que con la madre A, sólo se describen estas subcategorías ya que únicamente éstas se presentaron (figura 20).

Comparando a ambas madres, se aprecia que presentaron casi las mismas subcategorías, las cuales son de menor complejidad que las que no se presentaron. Sin embargo, la madre A muestra dos subcategorías que la madre B no presentó (b y d), asimismo B presentó una (j) que A no presentó, aunque con poca frecuencia.

En la tabla 3 se pueden apreciar claramente los resultados obtenidos en cada uno de los grupos de categorías funcionales, tanto

por la madre A como por la B, en M1 y en M2.

La tabla 4, muestra las frecuencias registradas para cada una de las categorías y subcategorías funcionales. Ambas tablas señalan los grupos de categorías, las categorías, y las subcategorías donde las dos madres no tuvieron ninguna frecuencia.

## V. DISCUSION

Aun cuando el tamaño de la muestra en el presente estudio fue pequeña y las observaciones pocas, y considerando que la categorización de las conductas no fue exhaustiva, se encontraron hallazgos interesantes y de gran utilidad en la medida en que se establezcan relaciones entre éstos y los reportados en otras investigaciones, de tal manera que los datos aquí presentados no nos permiten hacer afirmaciones rotundas y mucho menos generalizaciones a toda la población sobre la dinámica de la interacción madre-hijo.

Si bien se encontró que el niño de la diada "B" presentó más balbuceos que el niño "A", esto no implica que tenga un mayor desarrollo lingüístico, es decir, puede suponerse que ambos niños tiene el mismo nivel lingüístico, ya que la conducta de balbuceo está considerada como conducta vocal no convencional, al igual que los llantos, risas y gritos, que fueron las únicas conductas dentro del grupo de categorías vocales que se presentaron. Las categorías restantes (que no se presentaron), presentan mayor convencionalidad por lo tanto mayor desarrollo lingüístico, a esto se debe quizá, que ambos niños no las hayan presentado. Para hacer posible la adquisición de la convencionalidad, Ryan (citado en Bruner, 1971) afirma que es importante la forma en que el adulto interpreta el uso de la entonación por parte el niño. Ribes y Pineda (1985) plantean que la adquisición de un sistema reactivo convencional es el primer nivel de organización del lenguaje como evento psicológico, y es lo que comúnmente se define como adquisición del lenguaje.

Los datos encontrados en el grupo de conductas no vocal distal sugieren un desarrollo lingüístico un poco más avanzado para el infante "A", ya que los gestos que reproducen acciones y los señalamientos son conductas que tienen un mayor grado de convencionalidad que los contactos simples y que la conducta exploratoria que son considerados como conducta no vocal proximal.

La conducta gestual se podría considerar como un medio de comunicación entre la madre y el niño, que según Siguan Soler (1977) llega a ser sustituido por otro sistema de comunicación, que es el verbal y por lo tanto, dice que la presentación de gestos y señalamientos en el niño promueven la adquisición del lenguaje oral.

De hecho, esta pequeña diferencia en la conducta de los infantes podría incrementarse tal vez posteriormente, por las técnicas de enseñanza que las madres emplean con sus hijos, ya que hay algunas de éstas que brindan mayores oportunidades al niño, como se observó en este estudio. Se podría suponer que como la madre "A" (en comparación con la "B") emplea con mayor frecuencia las técnicas de reproducción y modelamiento, retroalimentación y juegos fonológicos, el infante "A" tendrá mayor desarrollo lingüístico en comparación con el "B", puesto que al modelarle al niño una conducta, se le muestra prácticamente la forma correcta de ejecutar dicha conducta, lo cual facilita el aprendizaje de ésta, y asimismo al retroalimentar se está fortaleciendo esta adquisición, ya que se hace referencia a la ejecución del niño.

Dado que las conductas que presentó la madre "A", y las pocas que presentó la madre "B" en la categoría de reproducciones y modelamiento fueron las conductas consideradas como más simples, podría pensarse que esta similitud encontrada en la utilización de conductas más simples se debe al nivel de desarrollo del niño y/o a la actividad que realiza la diada, ya que quizá se hayan presentado estas técnicas por la actividad en específico que realizaba la diada, lo cual no nos impide pensar que en otras circunstancias la madre emplee otras técnicas, o bien, llevarnos a la falsa conclusión de que sean las únicas técnicas empleadas por la madre en cualquier situación.

Ahora bien, la diferencia encontrada en cuanto a la utilización de actos simbólicos por parte de la madre, quizá pueda

deberse a la escolaridad de las madres, ya que dentro de la categorización de las conductas empleadas en este estudio, se encuentra que los actos simbólicos es la categoría situada con el más alto grado de complejidad en la conducta de las madres, y podría suponerse que se facilitaría la utilización de esas técnicas en las madres que han alcanzado un nivel escolar más alto. Esto implica que la madre "A" facilita la ocurrencia de modos de interacción donde el niño tiene que responder a estímulos que no dependen de la situación inmediata, es decir, se posibilita en el niño de una manera más rápida el desarrollo espacial y temporal de las situaciones y la adquisición de las conductas convencionales que le proporcionan las habilidades para desarrollarse mejor no sólo en la adquisición del lenguaje sino también en el desarrollo de otras funciones psicológicas, por ejemplo, en la capacidad de lectura del niño (Laosa, 1982); Norman Jackson, 1982). Dada la relevancia de la utilización de actos simbólicos para un mejor desarrollo del niño en el futuro, sería interesante verificar si en estudios longitudinales estos hallazgos también fueron encontrados, y cuáles fueron las implicaciones de la utilización de éstos.

Se puede suponer que la madre "B" no aprovecha las situaciones que presentan oportunidad para emplear ciertas técnicas de enseñanza con su hijo, ya que aunque ésta habla con mayor frecuencia con respecto a la madre "A", su lenguaje no es muy diverso a pesar de que el niño muestra una gran actividad motriz. Por otro lado, atendiendo a la mayor diversidad de lenguaje de la madre "A" y también a la mayor longitud de enunciados de ésta, respecto a la madre "B", se puede pensar que si bien la madre "B" utiliza mayor cantidad de enunciados, la diversidad y la cantidad de palabras incluidas en los enunciados utilizados por la madre "A" pueden estar indicando una estimulación más rica, sobre todo si esto se relaciona con el empleo de las técnicas observadas.

Ahora bien, los hallazgos reportados pueden verse

influenciados por las diferentes variables mencionadas, las cuales no fueron tomadas en consideración de manera particular en este estudio, ya que no fue el propósito de éste.

Por último, en los programas de intervención temprana que se pueden derivar de estas investigaciones, es importante realizar observaciones con población que tenga características similares a la población que requiere el programa y no extrapolar los hallazgos encontrados en niños "normales" a niños "atípicos".

## TOTAL DE ENUNCIADOS

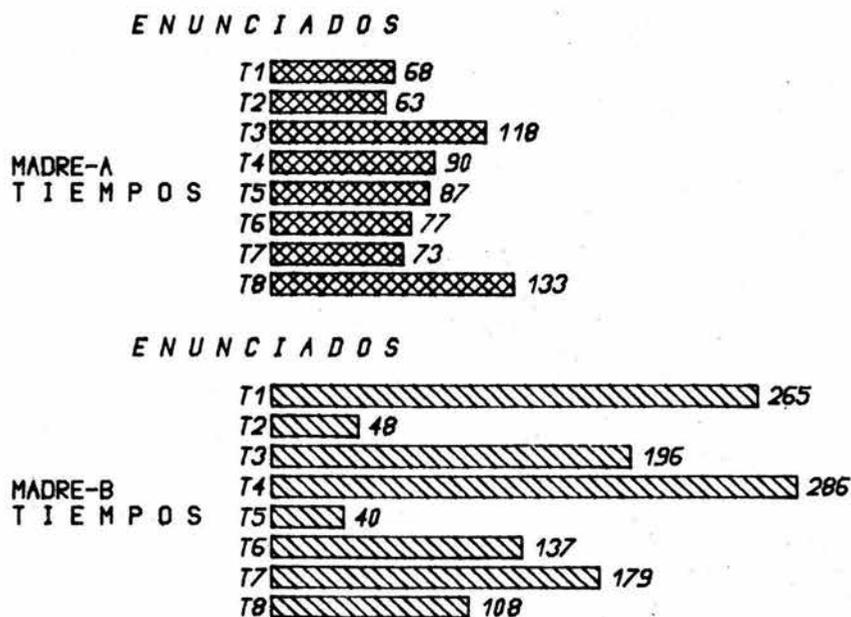


FIGURA 1. TIPOS DE ENUNCIADOS PRESENTADOS  
POR LAS MADRES DE AMBAS DIADAS EN  
LOS OCHO TIEMPOS .

## INDICE DE DIVERSIDAD DE LEXICO

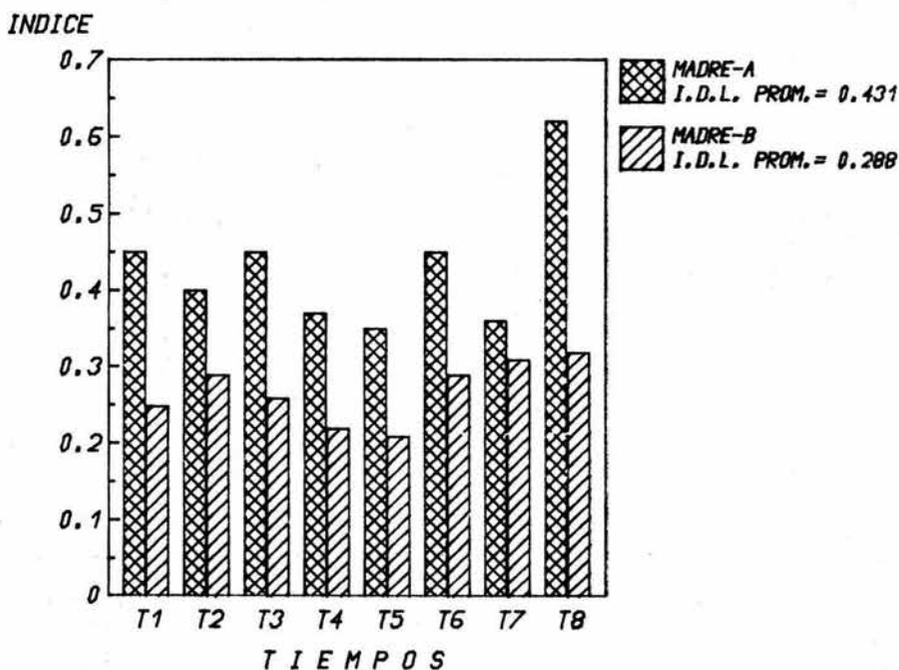


FIGURA 2. INDICE DE DIVERSIDAD DE LEXICO DE LAS MADRES EN AMBAS DIADAS EN LOS OCHO TIEMPOS .

## LONGITUD MEDIA DE PRODUCCION VERBAL

LONGITUD MEDIA

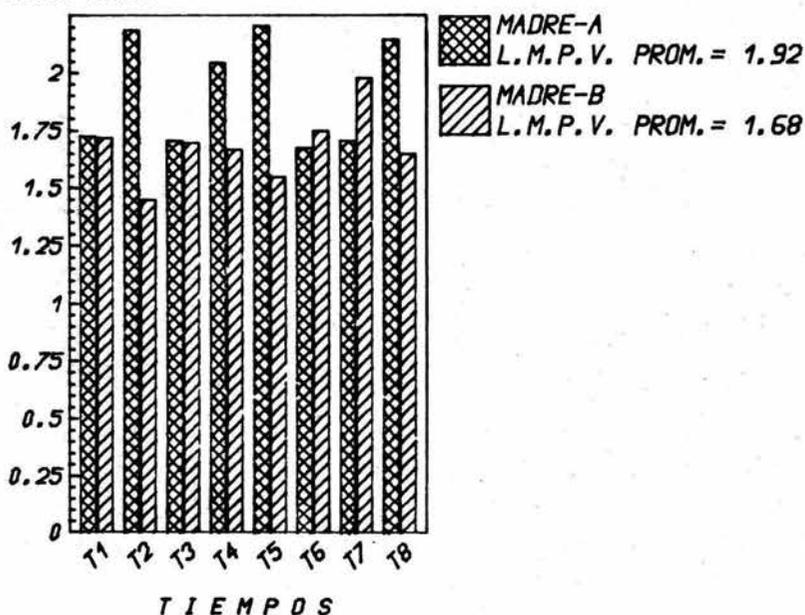


FIGURA 3. LONGITUD MEDIA DE PRODUCCION VERBAL DE LAS MADRES EN AMBAS DIADAS EN LOS OCHO TIEMPOS .

## CATEGORIAS DE CONDUCTA VOCAL

FRECUENCIAS

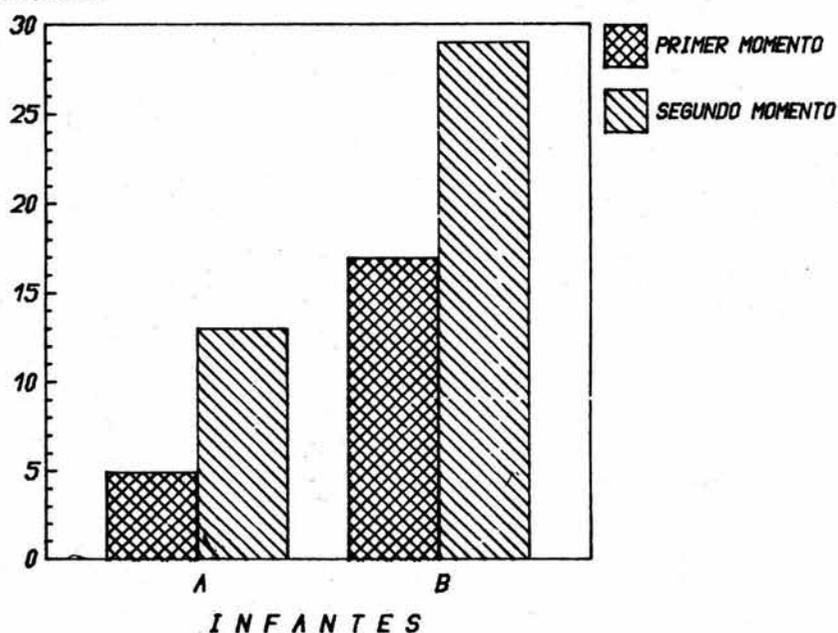


FIGURA 4. FRECUENCIAS OBTENIDAS EN LAS CATEGORIAS DE CONDUCTA VOCAL, PRESENTADAS POR AMBOS INFANTES EN LOS DOS MOMENTOS.

# CONDUCTA VOCAL NO CONVENCIONAL

## PRIMER MOMENTO

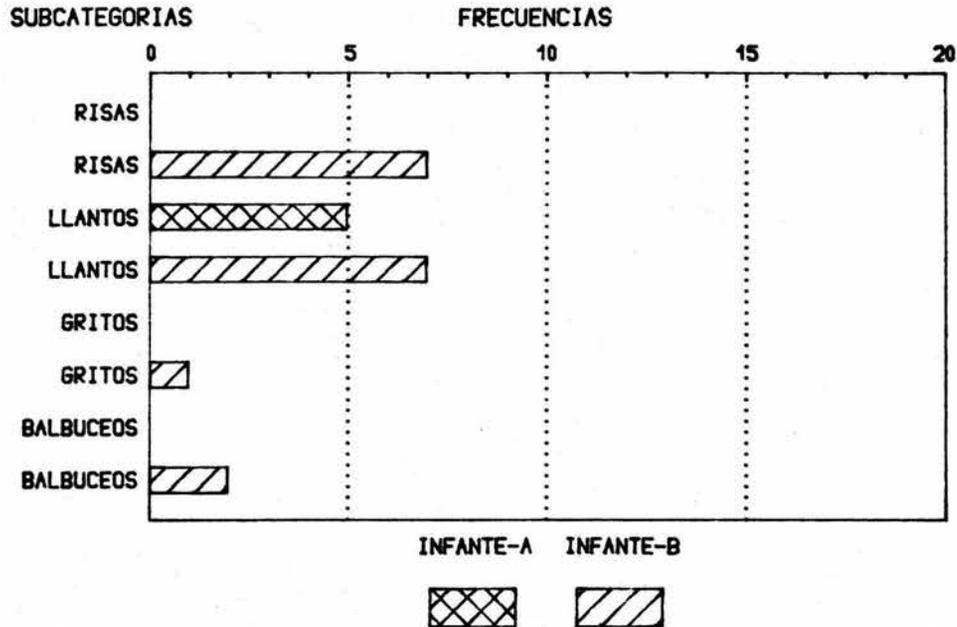


FIGURA 5. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS VOCALES NO CONVENCIONALES DE AMBOS INFANTES EN EL PRIMER MOMENTO

# CONDUCTA VOCAL NO CONVENCIONAL

## SEGUNDO MOMENTO

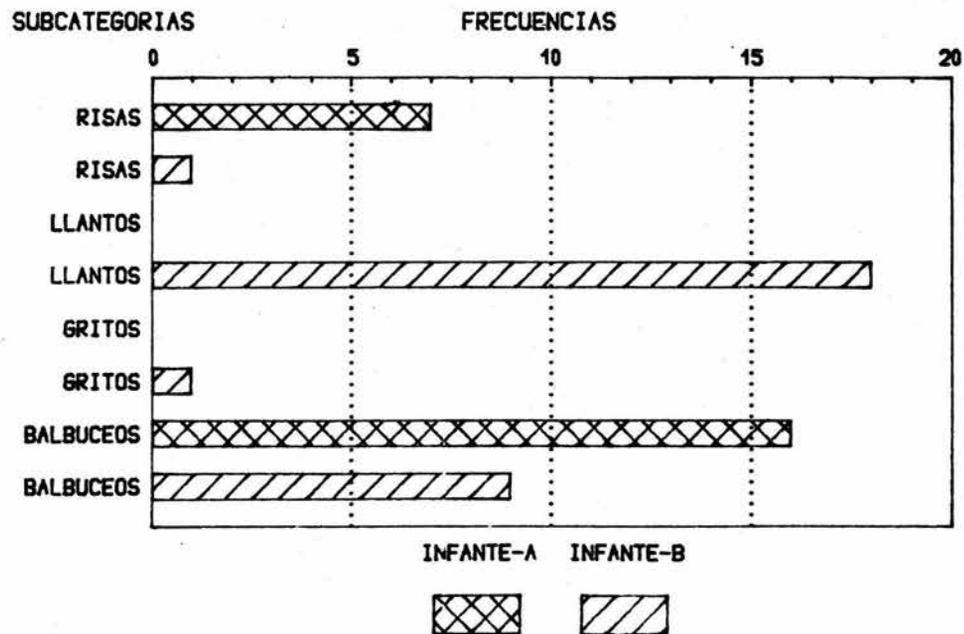


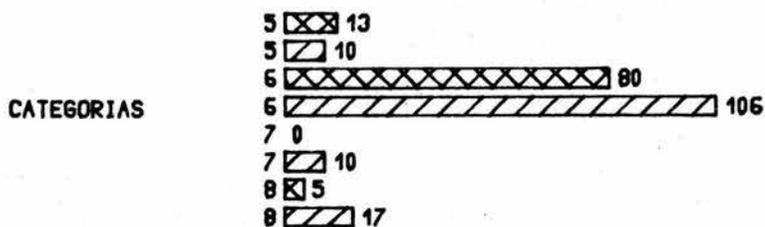
FIGURA 6. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS VOCALES NO CONVENCIONALES DE AMBOS INFANTES EN EL SEGUNDO MOMENTO

## CONDUCTA NO VOCAL DISTAL

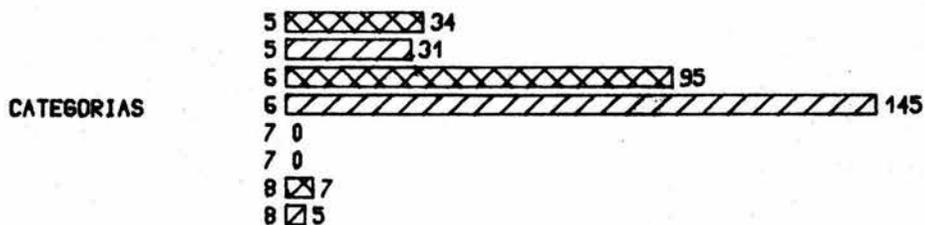
1er. MOMENTO

2do. MOMENTO

### INFANTE - A



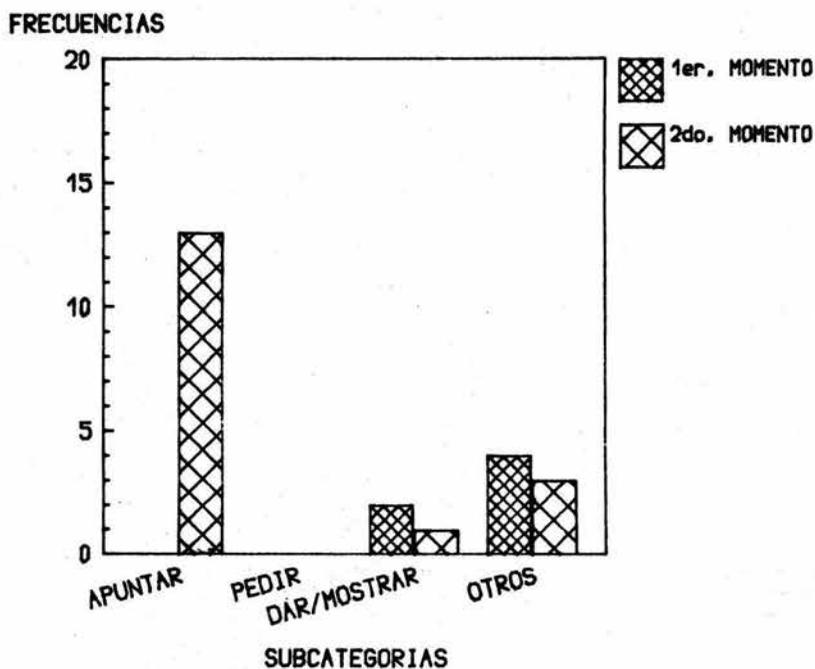
### INFANTE - B



FIGURAS 7 y 8. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS NO VOCAL DISTAL DE AMBOS INFANTES EN LOS DOS MOMENTOS .

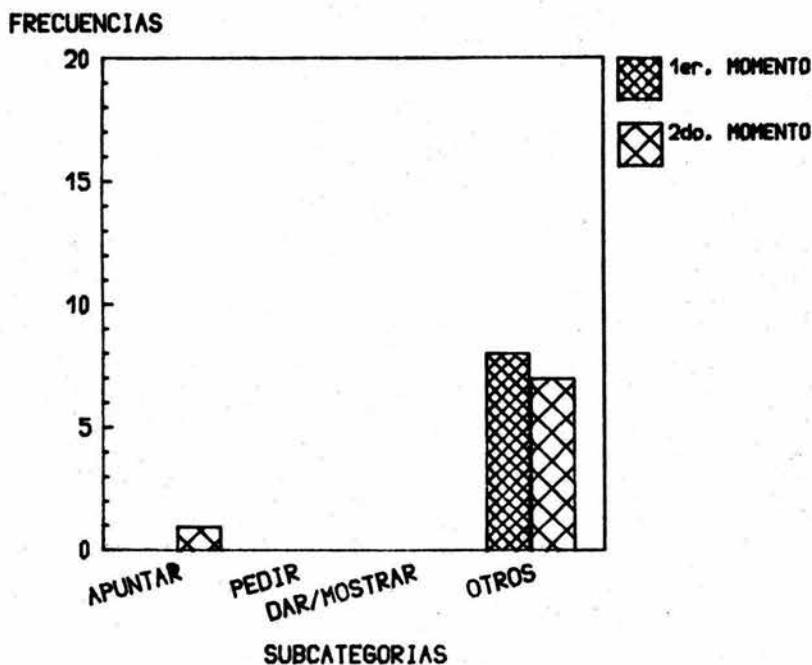
5. MOV. NO DIRIGIDOS ; 6. MOV. CON DIRECCION EXPLICITA PERO SIN MORFOLOGIA ARBITRARIA ; 7. GESTOS QUE REPROD. OBJ. O ACCIONES ; 8. SENALAMIENTOS

**CONDUCTA NO VOCAL DISTAL  
MOV. CON DIRECCION EXPLICITA CONVENCIONALES  
INFANTE-A**



**FIGURA 9. FREC. DE LOS MOV. CON DIRECC. EXPLICITA CONVENCIONALES, PERTENECIENTES AL GPO. DE CATEGORIAS NO VOCAL DISTAL DEL INF. A EN LOS 2 MOM.**

**CONDUCTA NO VOCAL DISTAL  
MOV. CON DIRECCION EXPLICITA CONVENCIONALES  
INFANTE-B**

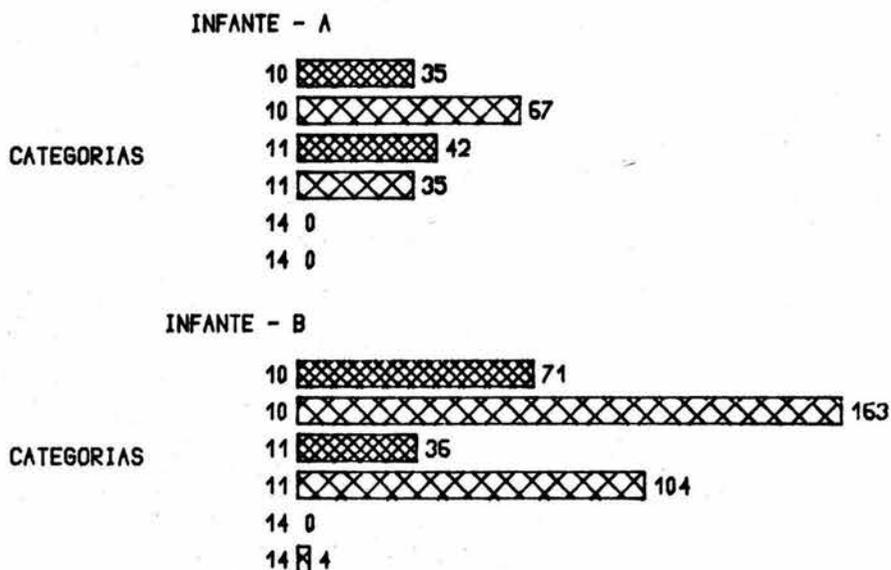


**FIGURA 10. FREC. DE LOS MOV. CON DIRECC. EXPLICITA CONVENCIONALES, PERTENECIENTES AL GPO. DE CATEGORIAS NO VOCAL DISTAL DEL INF. B EN LOS 2 MOM.**

## CONDUCTA NO VOCAL PROXIMAL CON OBJETOS

1er. MOMENTO

2do. MOMENTO



FIGURAS 11 y 12 FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS NO VOCAL PROXIMAL CON OBJETOS, PRESENTADAS POR AMBOS INFANTES EN LOS DOS MOMENTOS.

- 10 . CONTACTO SIMPLE .
- 11 . CONDUCTA EXPLORATORIA .
- 14 . CONTACTO CON USO CONVENCIONAL SIN PRODUCTO .

## CONTACTO CON ADULTO SIMPLE REPETITIVO INFANTE-A E INFANTE-B

FRECUENCIAS

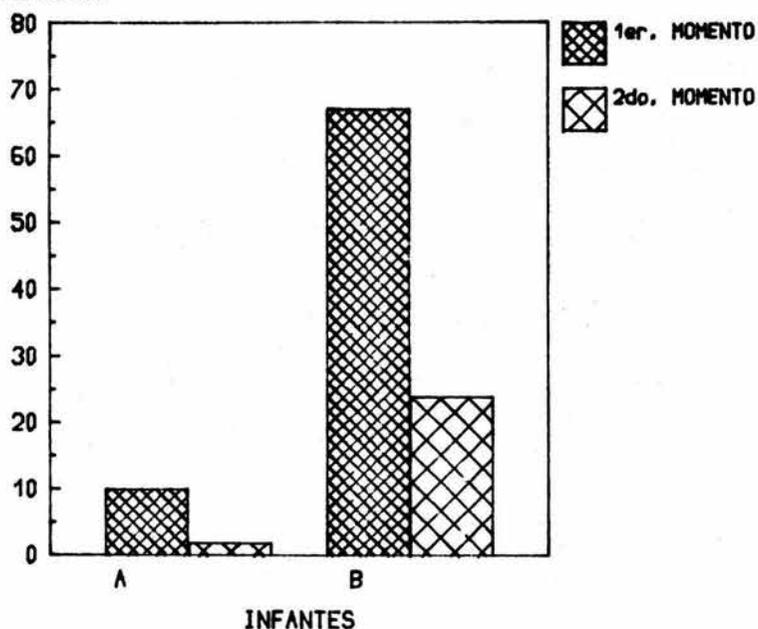


FIGURA 13. FRECUENCIAS PRESENTADAS POR LOS INFANTES A y B EN LA CONDUCTA DE CONTACTO CON ADULTO SIMPLE REPETITIVO, EN AMBOS MOMENTOS.

## CATEGORIAS FUNCIONALES

1er. MOMENTO

2do. MOMENTO



FIGURA 14 . FRECUENCIAS OBTENIDAS EN LOS GRUPOS DE CATEGORIAS FUNCIONALES DE AMBAS MADRES , EN LOS DOS MOMENTOS .

1. ACTOS ELOCUTIVOS  
2. TECNICAS DE ENSEÑANZA  
3. ACTOS SIMBOLICOS , 4. CONTENIDO.

## ACTOS ELOCUTIVOS MADRE - A

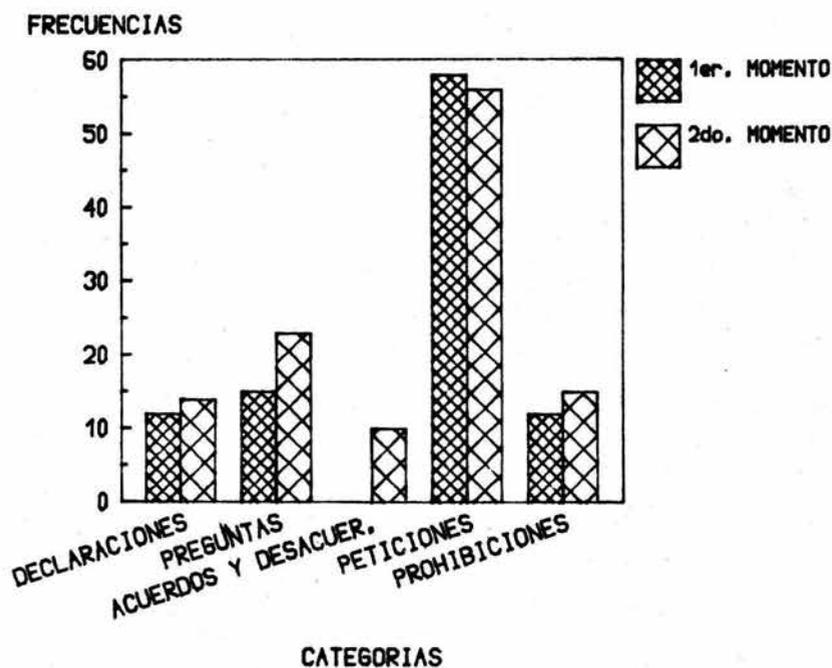


FIGURA 15. FRECUENCIAS OBTENIDAS EN LOS ACTOS ELOCUTIVOS POR LA MADRE - A EN AMBOS MOMENTOS .

## ACTOS ELOCUTIVOS MADRE - B

FRECUENCIAS

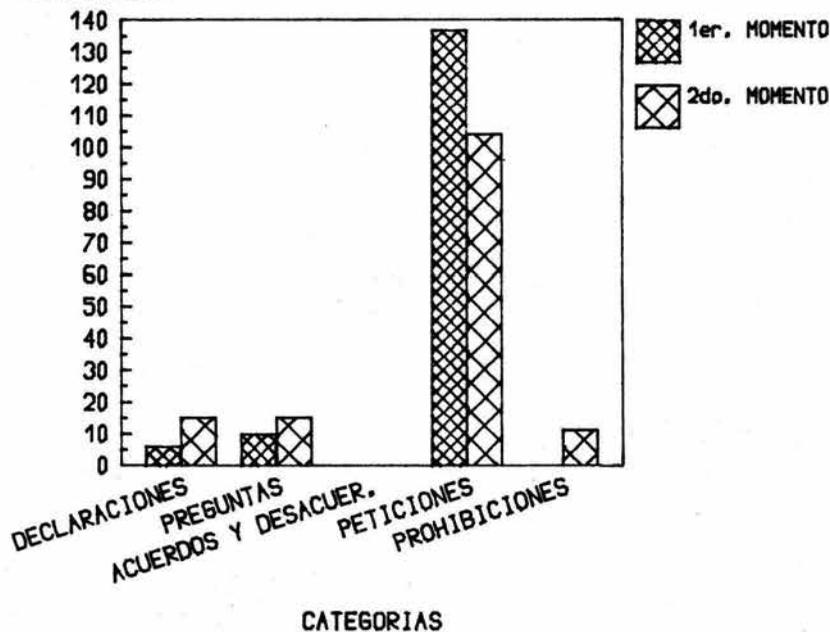


FIGURA 16. FRECUENCIAS OBTENIDAS EN LOS ACTOS ELOCUTIVOS POR LA MADRE - B EN AMBOS MOMENTOS .

## TECNICAS DE ENSEÑANZA MADRE - A

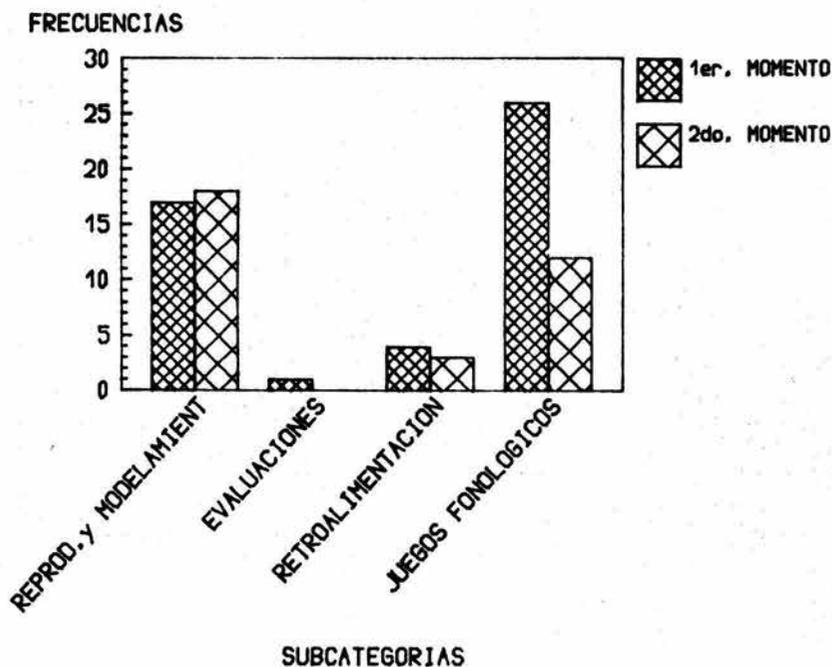


FIGURA 17. FRECUENCIAS PRESENTADAS EN LAS SUBCATEGORIAS PERTENECIENTES A LAS TECNICAS DE ENSEÑANZA, POR LA MADRE A.

## TECNICAS DE ENSEÑANZA MADRE - B

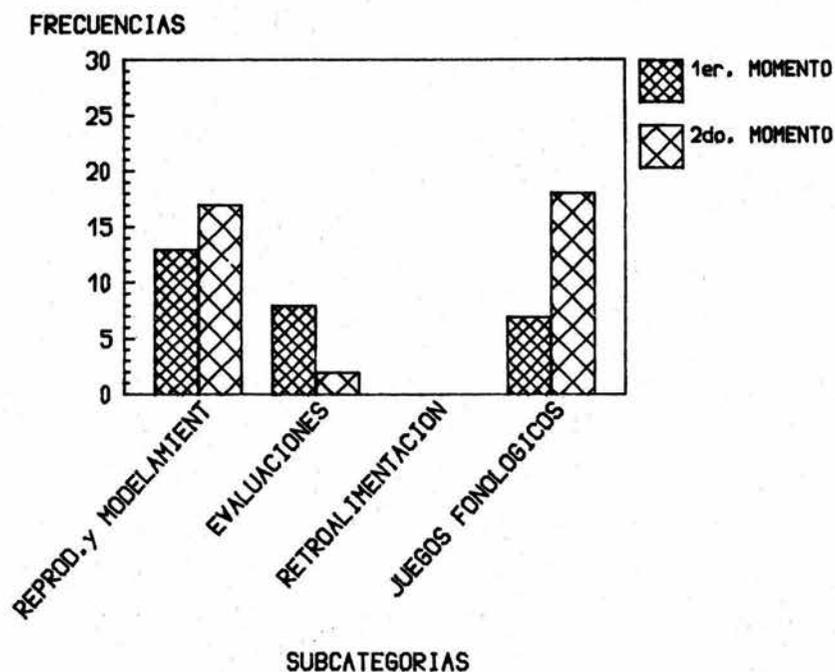
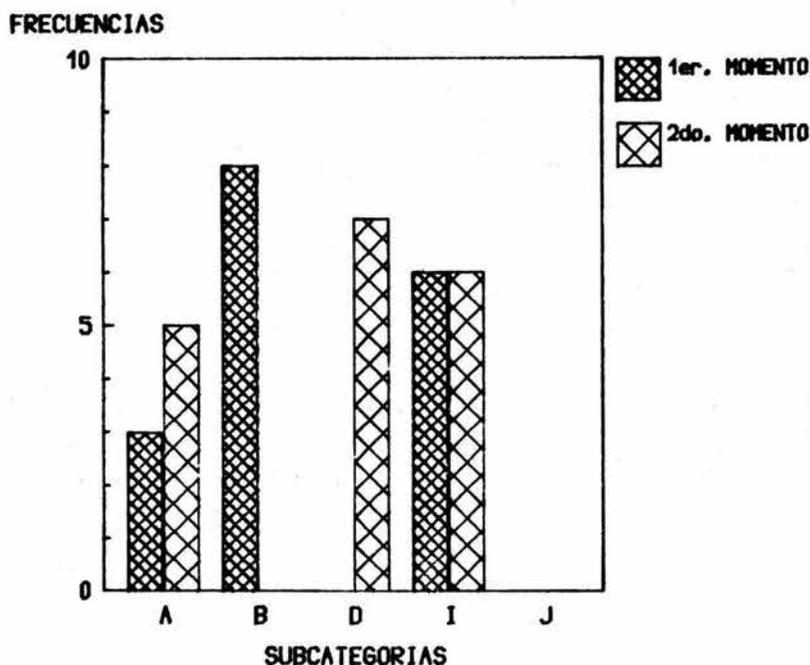


FIGURA 18. FRECUENCIAS PRESENTADAS EN LAS SUBCATEGORIAS PERTENECIENTES A LAS TECNICAS DE ENSEÑANZA, POR LA MADRE B.

## REPRODUCCIONES Y MODELAMIENTOS MADRE - A



**FIGURA 19. FRECUENCIAS OBTENIDAS POR LA MADRE-A EN LAS SUBCATEGORIAS PRESENTADAS POR LAS REPRODUCCIONES Y MODELAMIENTOS EN AMBOS MOMENTOS .**  
**A. MOD.DE ACCION ; B. MOD.DE VOCALIZACION ;**  
**D. IMITACION ; I. REPET.DE LA ACCION ANTERIOR**  
**J. REP.DE LA ACC.ANT.MOD.P/CONT.ES ESP.EL MISMO.**

## REPRODUCCIONES Y MODELAMIENTOS MADRE - B

FRECUENCIAS

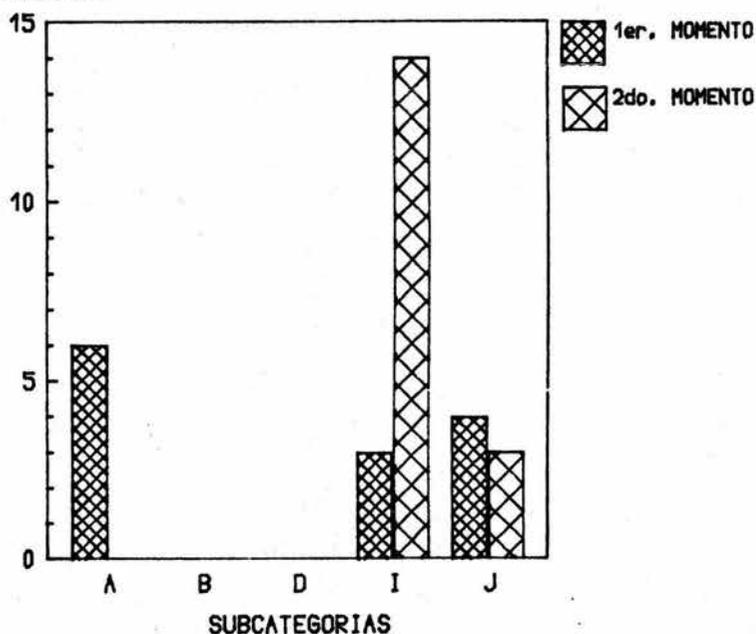


FIGURA 20. FRECUENCIAS OBTENIDAS POR LA MADRE-B  
EN LAS SUBCATEGORIAS PRESENTADAS POR LAS REPRODUCCIONES Y MODELAMIENTOS EN AMBOS MOMENTOS .  
A. MOD.DE ACCION ; B. MOD.DE VOCALIZACION ;  
D. IMITACION ; I. REPET.DE LA ACCION ANTERIOR  
J. REP.DE LA ACC.ANT.MOD.P/CONT.ES ESP.EL MISMO.

NIVEL FORMAL

TIPO DE ENUNCIADO	MADRE A	T I E M P O S							
		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
1. PALABRA		17	15	22	8	11	13	6	19
2. FRASE		3	4	15	14	8	5	15	18
3. VERBO CONJUGADO		4	6	17	10	15	7	23	11
4. ORACION SIMPLE		16	15	31	26	36	28	29	48
5. ORACION COMPUESTA		0	0	1	2	0	0	0	0
6. UNIDAD EXTRAORACIONAL		28	23	32	30	17	24	30	37
	<b>MADRE B</b>								
1. PALABRA		74	12	37	34	13	22	33	23
2. FRASE		14	6	13	10	10	23	26	16
3. VERBO CONJUGADO		27	8	60	88	11	26	33	23
4. ORACION SIMPLE		96	7	43	144	12	28	60	28
5. ORACION COMPUESTA		0	0	1	0	0	1	0	0
6. UNIDAD EXTRAORACIONAL		54	15	42	10	3	37	27	18

TABLA 1. MUESTRA LAS FRECUENCIAS ABSOLUTAS QUE PRESENTARON AMBAS MADRES EN LOS DIFERENTES TIPOS DE ENUNCIADOS A TRAVES DE LOS 8 TIEMPOS.

SISTEMA REACTIVO

CONDUCTAS		INFANTE A		INFANTE B	
		M1	M2	M1	M2
<b>VOCAL:</b>					
1.	a	0	7	7	1
	b	5	0	7	18
	c	0	0	1	1
	d	0	16	2	9
	e	0	0	0	0
2.		0	0	0	0
3.	a	0	0	0	0
	b	0	0	0	0
4.		0	0	0	0
<b>NO VOCAL DIGITAL:</b>					
5.	a	0	1	4	1
	b	13	9	31	24
6.	a	74	99	88	116
	b	5	7	12	30
	c	0	1	0	2
	d	0	0	0	1
7.		0	10	0	0
8.	a	0	13	0	1
	b	0	0	0	0
	c	2	1	0	0
	d	4	3	8	7
<b>NO VOCAL PROXIMAL CON OBJETOS:</b>					
9.		0	0	0	0
10.	a	29	63	67	163
	b	0	0	0	9
	c	6	4	4	5
11.		42	35	36	104
12.		0	0	0	0
13.		0	0	0	0
14.		0	0	0	4
15.		0	0	0	0
16.		0	0	0	0
<b>NO VOCAL PROXIMAL CON ADULTO:</b>					
17.		10	2	67	24
18.		0	0	0	0
19.		0	0	0	0

TABLA 2. MUESTRA LAS FRECUENCIAS ABSOLUTAS QUE PRESENTARON AMBOS INFANTES EN LAS CONDUCTAS PERTENECIENTES AL SISTEMA REACTIVO, EN LOS DOS MOMENTOS REGISTRADOS EN VIDEO.

NOTA: VER APENDICES PARA EL NOMBRE DE CADA CONDUCTA EN ESPECIFICO.

NIVEL FUNCIONAL

GRUPOS DE CATEGORIAS FUNCIONALES	MADRE A		MADRE B	
	M1	M2	M1	M2
<b>ACTOS ELOCUTIVOS:</b>				
DECLARACIONES	13	14	6	15
PREGUNTAS	15	23	9	15
CITAS	0	0	0	0
COMPARACIONES	0	0	0	0
ACUERDOS Y DESACUERDOS	0	10	0	0
PETICIONES	56	56	137	104
PROHIBICIONES	12	15	0	11
PERMISOS	0	0	0	0
<b>TECNICAS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:</b>				
REPRODUCCIONES Y MODELAMIENTOS	17	18	13	17
EVALUACIONES	1	0	8	2
RETROALIMENTACION	4	3	0	0
JUEGOS FONOLOGICOS	26	12	7	18
<b>ACTOS SIMBOLICOS:</b>				
SIMULACIONES	21	7	0	0
HISTORIA	0	0	0	0
<b>CONTENIDO:</b>	27	37	16	30

TABLA 3. MUESTRA LAS FRECUENCIAS ABSOLUTAS QUE PRESENTARON AMBAS MADRES EN CADA UNO DE LOS GRUPOS DE CATEGORIAS FUNCIONALES EN LOS DOS MOMENTOS REGISTRADOS EN VIDEO.

U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA



IZT. 1001182

NIVEL FUNCIONAL

CATEGORIAS FUNCIONALES	MADRE A		MADRE B	
	M1	M2	M1	M2
<b>ACTOS EJECUTIVOS</b>				
<b>Declaraciones:</b>				
01	6	6	0	2
02	0	0	0	0
03	0	0	0	0
04	0	1	0	1
05	0	0	0	0
06	1	1	5	1
07	0	0	0	0
08	0	0	0	0
09	0	2	0	10
10	1	2	0	0
11	2	2	0	0
12	0	0	0	0
13	2	0	1	0
<b>Preguntas:</b>				
01	0	0	0	0
02	0	0	0	0
03	0	0	0	0
04	3	1	0	0
05	0	0	0	0
06	1	5	2	0
07	0	0	0	0
08	3	0	2	10
09	0	0	0	0
10	7	16	6	5
11	1	1	0	0
12	0	0	0	0
13	0	0	0	0
<b>Citas:</b>				
	0	0	0	0
<b>Comparaciones:</b>				
	0	0	0	0
<b>Acuerdos y desacuerdos:</b>				
a	0	2	0	0
b	0	8	0	0
c	0	0	0	0
d	0	0	0	0
<b>Peticiones:</b>				
a	0	0	0	0
b	36	8	52	32
c	21	44	78	67
d	0	0	0	0
e	0	1	0	0
f	0	0	0	0
g	0	0	0	0
h	0	0	0	0
i	1	3	7	5
j	0	0	0	0
<b>Prohibiciones:</b>				
a	1	0	0	1
b	0	6	0	0
c	0	0	0	0
d	11	6	0	10
e	0	0	0	0
f	0	3	0	0
<b>Permisos:</b>				
	0	0	0	0
<b>Técnicas de Refuerzo y Estrategias de Aprendizaje</b>				
<b>Reproducciones y Modelamientos</b>				
a	3	5	6	0
b	8	0	0	0
c	0	0	0	0
d	0	7	0	0
e	0	0	0	0
f	0	0	0	0
g	0	0	0	0
h	0	0	0	0
i	6	6	3	14
j	0	0	4	3
k	0	0	0	0
l	0	0	0	0
m	0	0	0	0
n	0	0	0	0
<b>Evaluación:</b>				
a	1	0	0	2
b	0	0	8	0
c	0	0	0	0
<b>Retrealimentación:</b>				
a	1	2	0	0
b	3	1	0	0
c	0	0	0	0
d	0	0	0	0
e	0	0	0	0
f	0	0	0	0
g	0	0	0	0
h	0	0	0	0
<b>Juegos Fonológicos:</b>				
a	9	4	1	4
b	6	3	0	0
c	17	6	7	13
d	1	0	0	1
<b>Actos Simbólicos</b>				
<b>Simulaciones:</b>				
a	7	7	0	0
b	1	0	0	0
c	0	0	0	0
d	0	0	0	0
e	3	0	0	0
f	0	0	0	0
g	0	0	0	0
h	0	0	0	0
<b>Historias:</b>				
	0	0	0	0
<b>Contenido:</b>				
	27	37	16	30

Tabla 4. Muestras las frecuencias obsoletas obtenidas por ambas madres en las categorías funcionales.

Nota: Ver apéndices para los nombres de cada conducta en específico.

## BIBLIOGRAFIA

- BARNES, R. (1979) Reflections on the Study of Malnutrition and Mental Development. En Levtsky D. Malnutrition, Environment and Behavior. Ithaca, N.Y. Cornell University Press, Cap. 2, p. 19-27.
- BRONCKART, J. (1980) Teorías del Lenguaje. Barcelona, Editorial Herder, p. 9-20.
- BRUNER, J. (1971) De la Comunicación al Lenguaje: Una perspectiva psicológica. Monografía de la Infancia. En La Adquisición del Lenguaje y Aprendizaje.
- CLARK, G. y Seifer R. (1985) Facilitating Mother-Infant Communication: A Treatment Model for High Risk and Developmentally - Delayed Infants. Infant Mental Health Journal. Vol. 4(2), Summer, p. 67-81.
- CRAVIOTO, J. (1986) Nutrición, Desarrollo Mental, Conducta y Aprendizaje. Instituto Nacional de Ciencias y Tecnología de la Salud del Niño. DIF-UNICEF.
- CHAVEZ, A., Martínez, C., y Borges, H. (1976a) Nutrition and Development of Children from poor Rural Areas. En Pérez Hidalgo y A. Chávez; La Desnutrición y la Salud en México. México, Instituto Nacional de Nutrición, Publicación L-34.
- CHAVEZ, A., Martínez C., y Hashine (1976b) Nutrition, Behavioral Development and Mother-Child interaction in Young Rural Children. En Pérez Hidalgo y A. Chávez: La Desnutrición y la Salud en México. México, Instituto Nacional de Nutrición, Publicación L-34.

- CHOMSKY, N. (1981) Reflexiones acerca del Lenguaje. Adquisición de las Estructuras Cognoscitivas. México, Trillas.
- HERRERA, M. y Mora, N. (1980) Effects of Nutritional Supplementation and Early Education on Physical and Cognitive Development. En Life Span Developmental Psychology. Edited by Ralph R. Turner and Hayne W. REESE. Academic Press, New York, N.Y., p. 149-178.
- JOCIC, M. (1977) Influencia del Medio Sobre la Comunicación. La Génesis del Lenguaje, su Aprendizaje y Desarrollo. Pablo del Río Editor, p. 183-188.
- KANTOR, J.R. (1936) An Objective Psychology of Grammar. Ohio, The Principia Press, Cap. VI, VII, IX, X, XI, XII.
- KANTOR, J.R. (1977) Psychological Linguistics. Chicago, The Principia Press, Cap. III.
- LAOSA, L.M. (1982) School, Occupation, Culture and Family; The Impact of Parental Schooling on The Parent Child Relationship. Journal of Educational Psychology, 74, p. 791-827.
- MARJORIBANKS, K. y Walberg H. J. (1975) Family Environment: Sibling Constellation and Social Class Correlates. Journal Biosocial Scientific, 7, p. 15-25.
- MARJORIBANKS, K. (1976a) Sibsize, Family Environment, Cognitive Performance, and Affective Characteristics. Journal of Psychology, 94, p. 195-204.

- MARJORIBANKS, K. (1976 b) Birth Order: Family Environment, and Mental Abilities: A Regression Surface Analysis. Psychological Reports, 39, p. 759-765.
- MENYUK, P. (1974) The Basis of Language Acquisition: Some Questions: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 4, p. 325-345.
- MOERK, E. (1972) Principles of Interaction in Language Learning, Merril Palmer Quarterly, 18(3), Julio, p.229-257.
- MOERK, E. (1976) Motivational Variables in Language Acquisition. Child Study Journal, 6(2), Sep., p. 85-84.
- MOERK, E. (1981) The Mother of Eve as a First Language Teacher. Versión mimeográfica.
- MOERK, E. (1985) A Differential Interactive Analysis of Language Teaching and Learning. Discourse processes, 8, p. 113-142.
- NELSON, K. (1981) Individual Differences in Language Development. Implications for Development and Language. Developmental Psychology, 17, p. 170-187.
- NORMAN-JACKSON, J. (1982) Family Interactions, Language Development and Primary Reading Achievement of Black Children in Families of Low Income. Child Development, 53, p. 349-358.
- PARKE, R.D. (1978) Parent-infant Interaction: Progress, Paradigms and Problems. En Sackett G.P. (Ed.). Observing Behavior: Theory and Applications in Mental Retardation. Baltimore: University Park Press, 1, p. 69-94.

- PARKE, R.D. (1979) Interactional Designs. En Cairns, R.B. (Ed.).  
The Analysis of Social Interactions: Methods, Issues, and  
Illustrations. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- REUCHLIN, M. (1972) Los Factores Socio-económicos del Desarrollo  
Cognoscitivo. Medio y Desarrollo. La Influencia del  
Ambiente en el Desarrollo Infantil. Pablo del Río Editor,  
p.60-106.
- RIBES, E. y Pineda, L.A. (1985) A Functional Analysis of Language as  
Behavior. Manuscrito no publicado. ENEP-Iztacala.
- RONDAL, J.A. (1981) On nature of Linguistic input to  
Language-learning Children. Interactional Journal of  
Psycholinguistics, 21, p. 75-107.
- SIGUAN, S.M. (1977) De la Comunicación Gestual al Lenguaje Verbal.  
La Génesis del Lenguaje, su Adquisición y Desarrollo. Pablo  
del Río Editor, p.23-50.
- SKINNER, B.F. (1981) Conducta Verbal. México, Trillas.
- VIETZE, Abernathy, Ashe y Faulstich (1978) Contingent Interaction  
between Mothers and their Developmentally Delayed Infants.  
Observing Behavior, Theory and Applications. University  
Park Press, 1(5), p.115-132.

**FALTA**

**PAGINA**

**85**

## APENDICE 1

### NIVEL FORMAL

#### EXPLICACIONES DE LA HOJA DE REGISTRO

Los datos generales son bastante obvios por lo que ya no son descritos aquí. Las diferentes celdillas se explican de izquierda a derecha.

MD (Miembro de la Diada). Quién, la Madre (codificar M) o el niño (codificar I) emite el enunciado.

TE (Tipo de Enunciado). A qué tipo de enunciado, unimembre, bimembre o unidad extraoracional pertenece la emisión verbal (véase la hoja correspondiente y codifíquese del 1 al 6).

No. P. (Número de Palabras). Cuántas palabras contiene el enunciado.

PN (Palabras Nuevas). Cuántas palabras del enunciado particular no aparecen en enunciados previos de la misma sesión o en el mismo enunciado.

SUJETO. Incluye todos los elementos que conforman la parte que corresponde al sujeto de la oración (Ej. los niños pequeños que vinieron ayer son mis sobrinos).

CS (Complejidad del Sujeto). Considérense aquí los dos primeros puntos (estructura y complejidad) de la categoría sujeto (Ej. codificar 12 implica que se trata de un sujeto simple con modificadores, mientras que codificar 21 implica que se trata de un sujeto compuesto sin modificadores).

EG (Elementos Gramaticales). En este caso se codifica a cada elemento, indicando el primer número, la categoría general a la que pertenece (sujeto, modificador del sujeto, nexos, verbo o adverbio) y el segundo a la subcategoría correspondiente.

VERBO. Incluye todos los elementos del verbo conjugado (Ej. Ayer te estuve esperando toda la tarde).

CV (Complejidad del Verbo). Considérense aquí los dos primeros puntos (si están solos o con modificadores además de la forma) de esta categoría (Ej. codificar 12 implica que el verbo no tiene modificadores y es compuesto, mientras que codificar 21 implica que se trata de un verbo que tiene modificadores y es simple).

EG. Ya definido.

MODIFICADORES DEL VERBO. Incluye a todos los elementos que de una u otra forma modifican al verbo (Ej. trajeron una carta para tí ayer).

TM (Tipo de Modificador del Verbo). Considérense aquí todas las categorías que puedan funcionar como modificadores del verbo. En este caso, puede haber más de un tipo de modificador y/o más de un modificador del mismo tipo por enunciado (Ej. codificar 1, 2, 3 implica que hay complementos directos, indirecto y circunstancial, mientras que codificar 1, 2, 2 implica que hay un complemento directo y dos complementos indirectos).

EG. Ya definido.

## TIPOS DE ENUNCIADO (TE)

Enunciado Unimembre. Segmento mínimo del discurso, suficiente para decir algo. No incluye verbo conjugado.

1. Cuando es una sola palabra (Ej. mamá/leche/etc.)
2. Cuando es una frase (Ej. el perro/coche de papá)

Enunciado Bimembre. Segmento del discurso que se compone tanto del sujeto como del predicado. Incluye verbo conjugado.

3. Cuando se trata de un verbo conjugado aislado (Ej. ven/mira/etc.)
4. Cuando se trata de una oración simple, es decir con un sólo verbo conjugado (Ej. ven acá/Juan lee/el niño ha traído juguetes/etc.)

Nota: En este caso aún cuando el verbo principal esté acompañado por un auxiliar se considera como un sólo verbo.

5. Cuando se trata de una oración compuesta o compleja donde se presentan dos o más verbos conjugados con relaciones de coordinación o subordinación (Ej. Los niños que vinieron ayer jugaron conmigo/Llegamos y comimos/etc.)

6. Unidad Extraoracional. Emisión constituida por una sola palabra producida de tal manera que su función sintáctica se puede determinar por su relación con otras emisiones dentro del episodio oral y que difiere de los enunciados unimembres por ser elementos extraoracionales.

7. No Discernible. Se utiliza en los casos donde un enunciado no sea audible total o parcialmente.

#### 1. SUJETO

Es de lo que se habla en un enunciado y designan personas, animales, acciones, cosas, etc.

Como núcleo es independiente, dado que no está subordinado a otras palabras y puede o no tener modificadores o complementos. Su función dentro del enunciado es primaria.

Estructuralmente puede ser:

1. Simple. Cuando tiene un sólo núcleo (Ej. la casa de mi tío/el coche de papá/etc.)

2. Compuesto. Cuando tiene dos o más núcleos (Ej. las mujeres y los niños primero/ el perro y el gato son animales/etc.)

En términos de complejidad el sujeto puede aparecer:

1. Sin modificadores. (Ej. papá vino/mamá corre/etc.)

2. Con modificadores. (Ej. la casa grande está bonita/la comida está servida/etc.).

3. Con modificadores unidos al sujeto por medio de un nexo (Ej. la casa de Toño está lejos/la botella de leche se cayó/etc.).

Algunas palabras aunque funcionalmente desempeñen el papel de sujeto, gramaticalmente pueden ser de diferentes clases, lo que determinaría los modificadores o complementos susceptibles de afectarlas.

Pueden identificarse los siguientes casos:

1. Tácito. Cuando la desinencia del verbo lo indica.
  - a) Por resultar evidente a quien se refiere (Ej. fuimos al campo).
  - b) Cuando es indefinido porque ignoramos o no es importante de quien se trata (Ej. Dicen que llegaste tarde).
  - c) Cuando el verbo es unipersonal (Ej. llueve mucho).
  
2. Expresado en el contexto del enunciado. Cuando lo que sería un pronombre aparece agregado al verbo (Ej. apúrate).
  
3. Pronombre. Cuando se sustituye al sustantivo, sin expresar en sí mismo ningún concepto fijo (Ej. Uds. lo hicieron).
  
4. Nombre propio. Cuando designa a un individuo determinado y que generalmente escribimos con mayúsculas (Ej. Héctor trajo los libros).
  
5. Nombres comunes y abstractos. Los comunes son los que se refieren a seres y objetos que tienen existencia real o tangible sin particularizar (El perro, casa, etc.) y los abstractos se refieren a cualidades o a fenómenos abstraídos de los objetos a que se refieren (Ej. blancura/movimiento/grandeza/libertad, etc.).
  
6. Adjetivo. Cuando se designan cualidades que especifican o delimitan un ser u objeto (Ej. lo bello de tu cara). Debe evitarse la confusión con los nombres abstractos del punto 5. Compárese belleza con bello, blanco con blancura, libre con libertad, etc.).

7. Infinitivo. Es realmente el nombre de una acción verbal (Ej. el comer mucho perjudica la salud).

8. Participio pasado. Generalmente funciona como adjetivo y pocas veces como sustantivo (Ej. un dicho muy distinguido).

## 2. MODIFICADORES DEL SUJETO

Los modificadores o complementos del sujeto sólo tienen sentido cuando los referimos a un núcleo y puede o no estar presente en un enunciado. Su función dentro del enunciado es secundaria.

Gramaticalmente pueden ser:

1. Artículo Definido. Palabra que anuncia el carácter sustantivo de la expresión que le sigue y la determina en un cierto grado. Tiene las formas el, la, lo, las, los (Ej. la isla).

2. Artículo Indefinido. Palabra que anuncia el carácter sustantivo de la expresión que le sigue, dejándola indeterminada. Tiene las formas un, una, unos, unas (Ej. un día).

3. Adjetivo Calificativo. Describe al sustantivo, informando acerca de alguna cualidad interna o externa (Ej. el libro rojo).

4. Adjetivo Determinativo. Concreta la significación en que ha de tomarse el sustantivo por medio de diferentes relaciones.

a) Demostrativos. Cuando la relación es de lugar o tiempo; este, ese y aquel con sus formas femeninas y plurales correspondientes forman este grupo (Ej. aquel tipo).

b) Indefinidos. Tienen un carácter demostrativo más o menos vago (Ej. cierta persona/cualquier día/tal cosa/otro libro/etc.)

c) Posesivos. Señalan una relación de pertenencia (ej. mi coche/la casa tuya/etc.)

d) Cuantitativos. Restringen el concepto del sustantivo delimitándolo en su extensión (Ej. todo el mundo/muchos amigos/etc.)

e) Numerales. Concretan más que los anteriores (d) señalando una cantidad precisa (Ej. tres cigarrillos/el primer día/el doble que tú/media naranja/etc.).

f) Distributivos. Implican la descomposición del sustantivo en elementos y la designación de alguno de ellos en relación con los demás (Ej. ambos amigos/cada libro/las demás botellas/etc.).

g) Interrogativos. Preguntan por una determinación del sustantivo al que acompañan (Ej. ¿qué camino?/¿cuál cuadro?/etc.).

5. Sustantivo. Un sustantivo en oposición a un sujeto funciona como modificador de este último (Ej. mi tío doctor/el profesor Luis/etc.). (Véase sujeto, de donde se incluyen solamente las categorías 4 y 5).

6. Adverbios.

7. Interjección.

### 3. NEXOS

Son palabras que no tienen significado por sí mismas y cumplen dentro del enunciado la función de vincular entre sí otras palabras o frases. Su función es terciaria.

Gramaticalmente pueden ser:

1. Preposiciones. Generalmente subordinan (a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por salvo, sin, según, sobre, tras).

2. Conjunciones. Coordinan o subordinan (Coordinantes: y, ni, pero, que luego, por tanto, conque, así que, sin embargo. Subordinantes: que, aunque, porque, a pesar de, pues, etc.).

3. Pronombres Relativos. Subordinan (que, cual, quien, cuyo).

4. Algunos Adverbios. Coordinan o subordinan (Coordinantes: ya, bien, más. Subordinan: si, siempre, como, donde, cuando, cuanto).

5. Algunos pares de Palabras Correlativas. Coordinan (aquí...allí, éste...aquél, unos...otros, antes...después, muchos...pocos, etc.).

### 4. VERBO

Es la palabra que expresa los cambios, movimientos, alteraciones de los seres u objetos, en relación con el mundo exterior. Es el núcleo del predicado y su función dentro del enunciado es primaria.

Los verbos pueden ser de dos formas:

1. Simple. Constituido por una sola palabra (Ej. saludé a Martha).

2. Compuesto. Formado con la ayuda de auxiliares (Ej. te he estado esperando).

En el predicado el verbo puede estar:

1. Solo. Cuando aparece el verbo conjugado sin modificadores o complementos (Ej. él sonríe).

2. Con Modificadores. (Ej. leí los libros de gramática).

Además los verbos tienen diferentes modos: 1) Indicativo, 2) Imperativo, 3) Subjuntivo, 4) Infinitivo, 5) Participio Pasado, 6) Gerundio y 7) Condicional.

#### MODIFICADORES DEL VERBO

Los modificadores del verbo pueden ser:

1. El Complemento Directo. Su núcleo es un sustantivo (o lo que funcione como tal), que recibe la acción del verbo. En ocasiones lleva la preposición "a". Es permutable por: se, la, lo, los, las, me, te, nos (Ej. compré flores = las compré. Se puede identificar respondiendo a la pregunta ¿lo "" verbo en participio pasado?

2. El Complemento Indirecto. Su núcleo es un sustantivo (o lo que funcione como tal) e indica a la persona, objeto o hecho hacia donde se proyecta la acción verbal. Se identifica respondiendo a las preguntas ¿para quién? o ¿para qué?. Se construye con la

preposición "para" y en ocasiones "a". Es permutable por le, les, se, me, te, nos (Ej. traje una carta para ustedes = les traje una carta).

3. Complemento Circunstancial. Su núcleo puede ser: a) un adverbio (precedido o no por preposición), b) un sustantivo (o lo que funcione como tal) precedido por preposición. En ambos casos se expresa una circunstancia en que se da la acción. No es permutable por pronombre. Se identifica respondiendo a las preguntas ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, etc. Se construye con las preposiciones a, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, por, según, sin, sobre, tras.

4. Predicativo. Su núcleo es sustantivo o adjetivo y se construye después de un verbo copulativo y se refiere al sujeto (Ej. mi tío es doctor).

5. Agente. Su núcleo es un sustantivo (o lo que funcione como tal) que realiza la acción en la voz pasiva (dado que el sujeto no la realiza por ser precisamente pasivo). Se construye generalmente con la preposición "por" y a veces también con otras ("con", "de") (Ej. Carlos fue golpeado por Susana).

6. Adverbios. Ciertos adverbios como no, nunca, etc. no complementan al verbo, pero sí lo modifican.

## 5 ADVERBIO

En un modificador que no se aplica a un nombre o a un objeto sino que dependen de adjetivos o de verbos.

Pueden clasificarse como:

1. Calificativo. Describe informando acerca de una cualidad.
  
2. Determinativo. Concreta la significación en que ha de tomarse el término al que modifica, por medio de diferentes relaciones:
  - a) De lugar
  - b) De tiempo
  - c) De modo
  - d) De cantidad

6. INTERJECCIONES



APENDICE 2  
SISTEMA REACTIVO

Conducta Convencional. Conducta arbitraria construida por un grupo social y que, por lo tanto, su funcionalidad depende de un acuerdo implícito o explícito de dicho grupo.

Conducta Vocal:

1. Vocalizaciones en las que no se identifican elementos suprasegmentales, fonéticos, léxicos o sintácticos compartidos por el grupo social -Vocalización no Convencional-:

- a) Risas
- b) Llantos, lloriqueos
- c) Gritos
- d) Balbucesos
- e) Otros

2. Vocalizaciones en las que sólo se identifican rasgos suprasegmentales (entonación, pausas, ritmo) y fonéticos compartidos por el grupo social.

3. Vocalizaciones en las que, además de rasgos suprasegmentales y fonéticos, se identifican elementos léxicos compartidos por el grupo social:

- a) Palabra aislada
- b) Grupo de palabras sin patrón identificable

4) Vocalizaciones en las cuales se identifica ya una estructura sintáctica compartida por el grupo social.

Conducta no Vocal:

**Distal:**

5. Conducta, que no implica un contacto directo, en la que no se identifica una dirección explícita y que carece de una morfología arbitraria compartida por el grupo social:

- a) Movimientos no dirigidos
- b) Fijación de atención a objetos, personas o eventos sin llamado de atención como antecedente.

6. Conducta que no implica un contacto directo y que presenta una dirección explícita hacia objetos y/o personas (o se retira de) pero que carece de una morfología arbitraria compartida por el grupo social:

- a) Orientación hacia adultos u objetos
- b) Desplazamiento hacia o retirándose de
- c) Retiro sin desplazamiento
- d) Otros

7. Conducta que no implica por necesidad contacto directo, que se presenta con una dirección específica hacia objeto y/o persona y que, además, puede "reproducir" objetos o acciones.

8. Conducta que no implica por necesidad un contacto directo, que se presenta con una dirección específica hacia objeto y/o persona y en la que, además se identifica una forma completamente arbitraria compartida por el grupo social:

- a) Apuntar
- b) Pedir (extensión de mano vacía)

- c) Dar/mostrar (extensión de brazo con objeto)
- d) Otros

Proximal:

#### I. CONTACTO CON OBJETOS

9. Contacto no dirigido. Puede ser iniciado o no por el niño.

10. Contacto simple. Contacto con objeto dirigido que no presenta una morfología arbitraria, puede ser iniciado o no por el niño:

- a) Contactos simples con objetos
- b) Cambios de lugar de objetos
- c) Otros (tomar objetos)

11. Conducta exploratoria sobre objeto. Manipulación de objetos en la cual aún no se identifica un uso compartido por los miembros del grupo social.

12. Contacto compuesto I. Conducta en la que a un objeto (con uso o sin uso), se le da el uso de otro objeto (p.e. usan un palo de escoba como martillo). El uso que se da debe tener relación con las propiedades físicas del objeto.

13. Contacto compuesto II. Igual a la anterior (4), pero el uso que se le da al objeto no debe tener relación directa con las propiedades físicas del objeto usado (utilizan un lápiz simulando que es un avión).

14. Contacto con objetos con uso sin producto. Utilización de objetos, que no implican un producto terminal de acuerdo a una morfología compartida por el grupo social (usan el objeto para lo

que es , p.e. toman agua en un vaso).

15. Contacto con objetos, con producto no convencional. Utilización de objetos que implica un producto terminal, de acuerdo a una morfología compartida por el grupo social. El producto de dicho uso no es convencional (p.e. hacer rayones sobre el papel con un lápiz).

16. Contacto con objetos, con producto convencional. Igual que el 15 solo que el producto es convencional.

## II. CONTACTO CON ADULTO

17. Simple repetitivo.

18. Usar al adulto como instrumento.

19. Contacto construido con adulto.



APENDICE 3  
NIVEL FUNCIONAL

El presente grupo de categorías integra el nivel funcional el cual incluye las respuestas cuyos tipos de relaciones con el medio se definen por las clases de interacciones con otras respuestas.

En este nivel se incluyen dos grupos generales de categorías que arrojan información sobre diferentes características de la interacción:

a) Ejercicio Situacional. Se incluyen formas específicas que pueden adoptar el lenguaje tanto verbal como no verbal.

Este grupo está compuesto de tres subgrupos:

11. Actos elocutivos. Función práctica que adopta la conducta verbal-vocal, tal como descripción, pregunta, comparación, etc.

12. Técnicas de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Se incluyen técnicas vocales y no vocales empleadas por la madre para la enseñanza tanto de actividades vocales-aspectos semánticos, fonéticos y sintácticos, como no vocales y las estrategias empleadas por el niño en la adquisición de estos patrones.

13. Actos simbólicos. Aquí se incluyen formas de lenguaje que, de alguna manera, implican desligamiento funcional de las circunstancias concretas, tanto en tiempo como en espacio.

14. Contenido. Las categorías de contenido están definidas con base en la temática de las vocalizaciones de los sujetos.

Al final de este compendio se anexa una hoja de registro en la cual se realiza la transcripción de las presentes categorías.

## EJERCICIO SITUACIONAL

### 11. ACTOS ELOCUTIVOS

11.01 DECLARACION. La emisión hace referencia en presente, pasado o futuro, a objetos, personas, acciones o eventos y/o a las características de éstos. La emisión se hace en tono declarativo.

Ej. "Esta es la casa de José Luis"  
"La pelota está en el closet"

Nota: Se codifica también (especialmente) en contenido.

11.02 PREGUNTA. Igual que la anterior, pero en tono interrogativo.

Ej. "¿De quién es la casa?"  
"¿Dónde está la pelota?"

Nota: Se codifica también (especialmente) en contenido.

11.03 CITAS. El contenido de la emisión consiste en el empleo de palabras introductorias al resto de la expresión, la cual está constituida por la reproducción de algún hecho leído o escuchado, en otro momento relativamente lejano temporalmente. También puede estar constituido por algo que se leé en ese momento, tal cual se encuentra escrito en algún texto.

Ej. "En algún lugar de la mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme..."

11.04 COMPARACIONES

a) Comparación. El contenido de la emisión indica relación de similitud o contraste entre objetos, situaciones, personas o conductas.

Ej. "Comes como puerquito"

"Tu hermano se porta bien y tú mal"

"El árbol del jardín es más chico que el de la calle"

b. Analogías entre expresiones diferentes pero equivalentes. El contenido de la emisión hace referencia a expresiones verbales que son diferentes pero cuyo significado es similar. Se emplean expresiones como: "Es lo mismo...".

Ej. "Es lo mismo decir estoy hambriento, que decir tengo hambre".

#### 11.05 ACUERDOS Y DESACUERDOS

a) Acuerdo por enunciado no convencional. El contenido de la emisión indica congruencia con el contenido de la acción (vocal o no vocal) de otra persona, pero excluye la palabra "acuerdo" o un enunciado que explicita esta congruencia.

Ej. "Así es"

"Efectivamente"

b) Desacuerdo por enunciado no convencional. El contenido de la emisión indica relación negativa con el de un enunciado o acción de otra persona, sin incluir palabras que señalen directamente esta relación.

Ej. "Imposible"

"Estás loco"

c) Acuerdo. El contenido de la emisión indica una relación de congruencia con el de la emisión de otra persona.

Ej. "Estoy de acuerdo con Caperucita"  
"Sí, es cierto"

d) Desacuerdo. El contenido de la emisión indica directa y explícitamente una relación de incongruencia con el de una emisión de otra persona.

Ej. "No estoy de acuerdo con Juan"  
"No, es falso"

#### 11.06 PETICIONES

a) Petición de Permiso. El contenido se refiere a la posibilidad de realizar alguna acción en el futuro cercano. Puede ser gestural o vocal; en este último caso se presenta en tono interrogativo.

Ej. "¿Puedo salir a jugar?"

b) Instigación de Atención. Vocalización rápida y breve, o golpe sobre objeto o parte del cuerpo produciendo ruido.

Ej. "¡Hey!"  
"Mira"

c) Orden o petición específica, en modo imperativo, sobre una acción no vocal. Dirigida directamente a una o varias personas que serán sujetos de la acción, (excluyendo vocalizaciones de las mismas a realizar).

Ej. "Juega con la casita"  
"Haz tu tarea"

d) Instrucción. El contenido es similar a la anterior, pero la acción requerida está compuesta por dos o más conductas relacionadas secuencial y funcionalmente entre sí.

Ej. "Pásate y cierra la puerta"  
"Ve por el cepillo y péinate"

e) Petición específica de una vocalización. Dirigida directamente a una o varias personas que serán sujetos de la acción vocal.

Ej. "Háblale a tu papá"  
"Pregúntale a Jorge si quiere sentarse"

f) Petición de repetición de la emisión antecedente. El contenido de la emisión se refiere a una vocalización antecedente e indica el deseo de que sea repetida.

Ej. "Dilo de nuevo"  
"Repítame eso"

g) Petición de aclaración de contenido. La emisión se refiere a la solicitud de alguna emisión anterior de la otra persona.

Ej. "¿Dónde dijiste que estaba la pelota?"  
"¿Cómo dijiste?"  
"¿Qué?"

h) Instrucción condicional. Como instrucción pero una acción es condición de la otra.

Ej. "Vamos a pintar pero sentadas aquí".

i) Petición de respuestas. Emisiones vocales que instigan la realización de una acción no ejecutada ante petición.

Ej. "¿Eh, eh?"  
"Orale"

j) Orden o petición específica en modo imperativo sobre una acción con explicación. Igual a c) pero se agrega la causa de la demanda posteriormente, vinculada explícitamente.

Ej. "Ven para acá para que te ponga el zapato"

#### 11.07 PROHIBICIONES

a) Aviso o advertencia. El contenido de la emisión señala una secuencia futura condicionada a la realización de otra conducta, que puede o no especificarse en la emisión.

Ej. "Te voy a castigar"  
"Si sigues de desobediente ya no jugamos"

b) Negación. El contenido de la acción o vocalización indica un desacuerdo; se presenta posteriormente a una pregunta o petición de acción.

Ej. "No"  
Movimiento lateral de cabeza (negando)

c) Rechazo o Prohibición. El contenido indica la imposibilidad de realizar alguna acción, ante la petición o pregunta de ello.

Ej. "No puedes salir a jugar"  
"De ninguna manera vas a comer dulces"

d) Prohibición Espontánea. Similar a la anterior, pero no se presenta una pregunta o petición antecedente.

Ej. "No pongas los pies sobre el sillón"  
 "No vayas a tirar el agua"

e) Prohibición con opción. Igual a b) pero se agrega alguna indicación alternativa.

Ej. I "¿Sigo saltando así?"  
 A "No, mejor de aquí para allá"

f) Prohibición Espontánea con Explicación. Es igual a d) pero explica la causa de la prohibición.

Ej. "Baja los pies del sillón porque lo ensucias"

#### 11.08 PERMISOS

a) Afirmación. El contenido indica un acuerdo. La longitud de la respuesta es breve y se da ante una pregunta (sin explicación).

Ej. "Sí" "Bueno"  
 "Ajá" "Andale"

b) Concesión de Permiso. El contenido indica explícitamente la posibilidad de realizar alguna acción, ante la petición de ello.

Ej. "Si puedes salir a jugar"  
 "Si puedes comer dulces"

c) Concesión de Permiso con Restricción. Igual a la anterior pero circunscribe a límites determinados en la emisión.

Ej. "Sí puedes comer dulces pero no muchos"

"Puedes ir a jugar pero regresas antes de las cuatro"

d) Promesas. El contenido de la emisión señala una concesión futura condicionada a la realización o no realización de una conducta, que puede o no especificarse en la misma emisión.

Ej. "Si te portas bien te llevo al circo"

"Si no hablas al comer, te doy postre"

## 12. TECNICAS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

### 12.01 REPRODUCCIONES Y MODELAMIENTOS

a) Modelamiento de acción. Una de las personas muestra explícitamente al otro como realizar una acción, al tiempo que le pide que lo repita.

Ej. La madre muestra como lanzar una pelota  
La madre muestra como abrir un frasco

b) Modelamiento de Vocalización. Igual que la anterior con respecto a una conducta vocal.

Ej. La madre emite una palabra frente al niño, remarcando los movimientos de la boca

c) Imitación aproximada. La conducta se emite en un lapso no mayor de 10 seg. después de que otra persona ha emitido otra conducta, y con respecto a la cual guarda parecido en cuanto al número aparente de movimientos y las relaciones de sucesión y dirección de ellos.

Ej. Adulto: "La nena Melissa"    Infante: "Ea sa"

La madre levanta el brazo a 180° y, posteriormente, el niño levanta el suyo a 90°.

d) Imitación. Similar a la anterior, pero la topografía de ésta guarda una relación muy estrecha con la de la otra persona.

Ej. Adulto: "La nena Melissa"    Infante: "A ena Melilla"

La madre levante el brazo a 180° y, posteriormente, el niño levanta el suyo a 140°.

e) Imitación Simple. El sentido de la acción es el mismo y tiene la misma forma que el de la conducta (vocal o no vocal), anteriormente ejecutada por otra persona, con el mismo criterio temporal.

Ej. Adulto: "La nena Melissa" Infante: "La nena Melissa"

La madre levanta el brazo a 180° y, posteriormente, el niño levanta el suyo a 180°.

f) Imitación Reducida e Idéntica de Elementos. El contenido de la acción es sólo una parte de la conducta anterior de otra persona. La relación temporal, de significado y forma, con la primera serie de respuestas, es igual que en la categoría anterior.

Ej. Adulto: "La nena Melissa" Infante: "Melissa"

La madre levanta el brazo a 180° y lo dobla, posteriormente el niño dobla el brazo.

g) Imitación con sustitución. La conducta emitida reproduce la secuencia de una acción anteriormente producida por otra persona pero sustituye algunos elementos conservando por lo menos dos de la acción original.

Ej. Adulto: "La rosa es azul" Infante: "La rosa es bonita"

La madre abre el cajón, saca el peine y se peina; posteriormente la niña abre el cajón, saca el peine y golpea sobre la mesa con él.

h) Imitación combinando dos o más elementos de dos o más acciones de otra persona. El contenido de la acción se forma con la reproducción de dos o más elementos de dos o más acciones de la otra persona.

Ej. Adulto: "La vaca come alfalfa; la alfalfa es vegetal"  
Infante: "La vaca come vegetal"

La mamá le da cuerda a un carrito, después toma una pelota y la avienta; el niño toma la pelota, simula darle cuerda y la avienta.

i) Repetición de la acción anterior. El contenido y la forma de la acción (vocal o no vocal) son iguales a la producida por la misma persona antes de la intervención precedente de la otra persona con quien interactúa.

Ej. Infante: "Quiero dulce de zapote". "Quiero dulce de zapote".

La niña tira del brazo de la madre en dos ocasiones, separadas por dos segundos.

j) Repetición de la acción anterior modificada pero cuyo contenido es especialmente el mismo. Igual que la anterior, se mantiene el contenido pero se modifican algunos elementos conservando otros exactamente iguales.

Ej. "Quiero dulce de zapote". "Mamá, dije que quiero dulce de zapote".

La niña tira del brazo de la madre y, posteriormente, tira del brazo llamándola: "mamá, te hablo".

k) Aclaración de Contenido. La emisión se refiere a la repetición o expansión en relación al contenido de la emisión anterior de la misma persona.

Ej. Adulto: "(Es fosforescente)"..."o sea que brilla de noche".

l) Encadenamiento o ligazón con elementos proporcionados por el compañero. El contenido de la emisión hace alusión temática a algún elemento de la vocalización o acción del compañero, y los integra como parte de la expresión.

Ej. Infante: "Patea la pelota" Adulto: "Y Valentina patea la pelota y mete un gol".

Adulto: "Mickey Mouse ayudó al perrito"  
Infante: "Y Mickey Mouse es el ratoncito amigo del Pato Donald".

m) Expansión. La conducta reproduce la acción de la otra persona añadiendo elementos anteriores o posteriores novedosos a ella.

Ej. Infante: "La muñeca camina" Adulto: "Sí, la muñeca camina porque tiene pilas".

La niña toma una pluma (sin tener accionada la punta) e intenta escribir en un papel; la madre acciona la punta de la pluma y escribe sobre el papel.

n) Perseverancia o repetición de una palabra nueva o desconocida. El contenido de la emisión incluye una misma palabra que no había sido incluida en las interacciones anteriores, la cual se repite por lo menos dos veces en la misma vocalización, expresándose con ritmo más lento y mayor volumen que el resto de la emisión.

Ej. "Tenía tuberculosis, tu-ber-cu-lo-sis"

## 12.02 EVALUACION

a) Eloquio. El contenido de la emisión incluye un calificativo general (sin especificar sobre la ejecución particular) a la persona a quien se refiere, o de alguna acción que se realizó y que convencionalmente se considera como positiva.

Ej. "¡Fantástico!" "Bravo"  
"¡Excelente!" "Que inteligente" (aplausos)

b) Juicio Negativo. Se refiere a la adjudicación de valor convencionalmente negativo a una persona, acción de ella, objeto o evento (sin especificar sobre la acción particular).

Ej. "¡Terco!" "Pésimo"  
"Uyy"

c) Dicho. El contenido de la emisión indica una evaluación de la situación presente o de la que se habla sin referirse directamente a ella, sino a través de una serie de palabras cuya secuencia siempre es la misma.

Ej. "El que entre los lobos anda a aullar se enseña"  
"Nadie sabe para quien trabaja"

12.03 RETROALIMENTACION

a) Retroalimentación confirmando que la ejecución antecedente fue adecuada. El contenido de la emisión indica que la ejecución de la otra persona cumplió con características deseables.

Ej. "Lo dijiste bien"  
"Así se hace"

b) Retroalimentación confirmando que la emisión antecedente fue semánticamente adecuada. El contenido de la emisión indica que la vocalización de la otra persona cumplió con las características semánticas correctas.

Ej. "El caballo es envidioso porque no presta sus juguetes"

Adulto: "Sí, muy bien, por eso es envidioso"

d) Retroalimentación confirmando que la emisión antecedente fue fonéticamente adecuada. Igual a la anterior, pero en relación a aspectos fonéticos.

Ej. Infante: "Casa"      Adulto: "Sí, lo pronunciaste bien"

e) Retroalimentación confirmando que la emisión antecedente fue sintácticamente adecuada. Igual a la anterior pero en relación a aspectos sintácticos.

Ej. Infante: "El caballo feo"      Adulto: "Sí, feo va después de caballo"

f) Retroalimentación confirmando que la emisión antecedente fue semánticamente inadecuada. El contenido de la emisión de la otra persona no cumplió con las características correctas.

Ej. Infante: "El caballo es envidioso porque le pega a los demás".

Adulto: "No, el caballo no es envidioso por eso, porque envidioso es el que no presta sus juguetes".

g) Retroalimentación confirmando que la emisión antecedente fue fonéticamente inadecuada. Igual a la anterior, pero en relación a aspectos fonéticos.

Ej. Infante: "No cabo" Adulto: "No se dice no cabo, se dice no quepo".

h) Retroalimentación confirmando que la emisión antecedente fue sintácticamente inadecuada. Igual a la anterior, pero en relación a aspectos sintácticos.

Ej. Infante: "El feo caballo" Adulto: "No se dice el feo caballo, sino el caballo feo".

#### 12.04 JUEGOS FONOLÓGICOS

a) Juegos de sonidos o palabras. Emisión que tiene una forma repetitiva y cuyas palabras o sonidos guardan similitud entre sí.

Ej. "Erre con erre, cigarro, erre con erre barril..."

b) Fórmula verbal estereotipada. Emisión generalmente por una o dos palabras que se presentan de manera regular en situaciones de saludo, despedida, agradecimiento, petición, etc., y que pueden o no ir acompañados de otras vocalizaciones.

Ej. "Buenos días"  
"Muchas gracias"

c) Sonidos varios. Sonidos que no constituyen palabras pero guardan cierta regularidad fonética entre sí.

Ej. "Cuchi, cuchi"  
"Pet, pst".

d) Canciones. Palabras emitidas siguiendo una melodía.

Ej. "Al perrito le duele la muela"  
"Van los soldaditos"

### 13. ACTOS SIMBOLICOS

#### 13.01 SIMULACIONES

a) Simulación de Vida. Movimiento de objetos frente a la otra persona, efectuando sonidos o hablando con voz diferente a la normalmente usada, pudiendo o no incluir la categoría g).

Ej. "El caballo dice: No quiero aventarme"

Uso de marionetas.

b) Sonido de animales. Emisión cuyo sonido imita al de algún animal, o reproduce una representación convencional de este sonido.

Ej. "Pío, pío"  
 "Guau, guau"

c) Sonido de objetos. Imitación de algún sonido propio de objetos no orgánicos, o de lo que convencionalmente se ha establecido como perteneciente a algún objeto.

Ej. "Ring, ring"  
 "Cronch, cronch"

d) Adoptar el rol de otra persona, un animal u objeto. La persona que emite la conducta se dirige al otro como si se tratara de una persona diferente, de un animal u objeto. Puede o no dar instrucciones acerca de ello.

Ej. "Tú eres el tigre"

El infante dirigiéndose a la madre: "Señora jirafa, que cuello tan grandote tiene".

f) Adjudicar a un objeto el rol o propiedad de otro sin vida o con vida. La persona que emite la conducta hace referencia a un objeto como si éste se tratara de una persona, un animal u otro objeto.

Ej. El niño toma un gis y moviéndolo dice: "Aquí viene el carrito".

El niño con una bola de estambre en la mano vocaliza: "El oso quiere comer gente".

g) Adjudicar vida a objetos inanimados. La persona que emite la conducta hace referencia del objeto o se refiere a éste como si tuviera vida.

Ej. (Dirigido a una ilustración) "¿Ya comiste pollito?".

(Acción dirigiéndose a una niña que tiene una muñeca) "Ya creció mucho Vaselina".

h) Adjudicar propiedades operativas a objetos. La persona que emite la conducta interactúa con el objeto o hace referencia a éste atribuyéndole un funcionamiento que no tiene.

Ej. "El niño simula hablar por teléfono en un teléfono de juguete".

### 13.02 HISTORIA

La emisión consiste en la narración de un suceso ficticio o real, cuando se refieren a acontecimientos históricos.

Ej. "Había una vez un castillo embrujado en él habitaba..."  
"Cuando Cristóbal Colón, en 1492 descubrió América..."

### b) CONTENIDO

### 14. CONTENIDO

14.01 ETIQUETACION. El contenido de la emisión se refiere al nombre de objetos, personas o eventos. Puede ser dicho por sí solo o acompañado por algún elemento de modificación verbal.

Ej. "Esto es un vaso"  
"Pelota"

"¿Qué es esto?"  
"¿Cómo se llama tu amigo?"

#### 14.02 CARACTERISTICAS DIMENSIONALES

La emisión se refiere a las características dimensionales de algún objeto, persona o evento.

- Ej. "El muñeco azul"            "¿De qué color es tu carro?"  
       "Es una casa chiquita con una puerta al frente y dos  
 ventanas"  
       "¿Tu tío Juan es alto?"

#### 14.03 PERTENENCIA O PARENTESCO

La emisión se refiere a la relación de posesión de objetos, o relación consanguínea o no con alguna persona.

- Ej. "El reloj es de la bruja"        "¿De quién es la casa?"  
       "Era el sobrino del zapatero"    "¿Yo qué soy de ti?"

#### 14.04 LOCALIZACION

El contenido de la emisión se refiere a la ubicación espacial de algún objeto, persona o evento. Puede mencionarse algún punto de referencia.

- Ej. "El castillo se encuentra en la montaña"  
       "La serpiente está adelante del caballo"  
       "¿Dónde están sus zapatos?"  
       "¿A dónde se fue a vivir tu abuelita?"

#### 14.05 CARACTERISTICAS OPERATIVAS

La emisión se refiere a los usos de las cosas, o acciones realizables con una persona o en un lugar.

- Ej. "El martillo sirve para clavar"  
 "¿Para qué sirve el pincel?"  
 "¿Qué hace el doctor?"

#### 14.06 ACCIONES

La emisión se refiere a la descripción de acciones de personas u objetos, que se realizaron, realizan o realizarán.

- Ej. "El carrito está rodando"  
 "Traeré la silla"  
 "¿Qué haces?"  
 "¿Qué hizo Caperucita cuando vió al lobo?"

#### 14.07 UBICACION TEMPORAL DE ACCIONES

La emisión se refiere a la ubicación temporal de una acción que se realizó, realizará o realiza.

- Ej. "En la tarde voy a hacer mi tarea"  
 "Ayer jugué con el perro"  
 "¿A qué hora vas a comer?"  
 "¿Cuándo te compré los dados?"

#### 14.08 CAUSA DE UNA CONDUCTA, SUCESO O CARACTERISTICA DEL MEDIO

La emisión se refiere a las razones de ocurrencia de una conducta, suceso o característica del medio. Contiene expresiones como: "Porque...", "Es que...", "¿Por qué...?", etc.

- Ej. "Te compré este juguete porque te has portado muy bien"  
 "El carrito camina porque tiene pilas adentro"  
 "¿Por qué te portaste mal?"  
 "¿Por qué está lloviendo?"

14.09 VALOR DE ALGO

La emisión se refiere a características no aparentes de los objetos, personas o eventos, vinculados a un juicio respecto al objeto de la emisión.

- Ej. "Mi muñeca es buena"  
 "El ejercicio es saludable"  
 "¿Era bueno o malo el lobo?"  
 "¿Te gustó el día de campo?"  
 "¿Tú crees que ella nos lleve?"

14.10 PREFERENCIA O DESEO

La emisión se refiere a la preferencia o deseo de objetos, actividades, personas o eventos.

- Ej. "Quiero dulce de zapote"  
 "Me gusta más jugar al rompecabezas que a las muñecas"  
 "¿Quieres agua de melón?"  
 "¿Jugamos a pintar, o con los aviones?"

14.11 ESTADO INTERNO

La emisión se refiere a un estado no aparente de la(s) persona(s).

- Ej. "Me duele la cabeza"  
 "Estoy acordándome de lo que hicimos ayer"  
 "Alicia estaba triste"  
 "¿Te duele el pie?"  
 "¿Caperucita estaba contenta?"

14.12 PROPIEDADES NO DIMENSIONALES

La emisión se refiere a características atribuidas convencionalmente a objetos, personas o eventos.

Ej. "La varilla es radiactiva"

14.13 AUSENCIA

La emisión se refiere a la ausencia de objetos, personas, eventos, etc.

Ej. "Faltan dos pinceles"  
"Papá no está"

