

141  
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA  
DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES

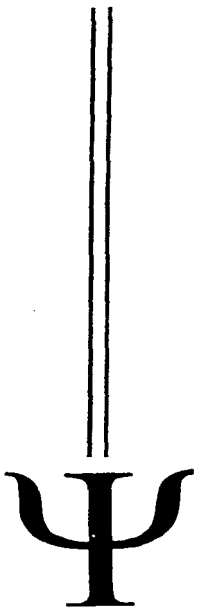
"LA AUTORREFERENCIALIDAD COMO UN INDICE  
DEL DESARROLLO EN LAS INTERACCIONES  
LINGUISTICAS EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR"

T E S I S  
QUE PARA OBTENER LA  
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
EDUARDO HERNANDEZ PADILLA

ASESOR: MTRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO

MEXICO, D. F.

AGOSTO DE 1997



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**“La Autorreferencialidad como un Índice del desarrollo en las Interacciones Lingüísticas en niños en edad escolar”**

**Tesis que para obtener la Licenciatura en Psicología presenta el alumno**

**Eduardo Hernández Padilla**

**Asesor:**

**Mtra. Eida Alicia Alva Canto**

Los datos de este trabajo son parte de la línea de investigación del proyecto de CONACYT-UNAM 4512-H "Desarrollo del lenguaje e interacciones verbales bajo la supervisión de la Mtra. Elda Alicia Alva Canto.

### *Agradecimientos*

Al Programa de Becas para Tesis de Licenciatura en Proyectos de Investigación por el apoyo prestado para la realización del presente trabajo.

A los miembros de H. Jurado: las Licenciadas Irma Castañeda, Blanca Girón y Marquina Terán, y especialmente al Mtro. Ariel Vite Sierra. Y a la Mtra. Elda Alicia quien representa para mí un ejemplo a seguir en la labor de investigación. Asimismo, una mención especial para el Dr. Luis Castro por los valiosos comentarios hechos.

A Elizabeth en quien encontré una excelente amiga y compañera de trabajo.

Dedico este trabajo a mi familia, mis hermanas Ale y Danny, y a Perico, mi padre, que me enseñó el tiempo dedicado que merecen las cosas.

A las familias Márquez de Santiago y de Santiago Alonso a quienes aprecio sinceramente.

Para Aidé (P.P.C.) cuyo amor y comprensión significan todo para mí.

**A la memoria de un ser humano excepcional: mi madre.**

**Al principio era la palabra,  
al final el mundo sin fin...  
(J. Joyce, *Ulysses*)**

## **Indice**

	<i>pág.</i>
<b>Interacción Lingüística Referencial</b>	<b>1</b>
<b>Metodología para el análisis de la Interacción Lingüística</b>	<b>7</b>
<b>Desarrollo del Lenguaje Rerefencial</b>	<b>16</b>
<b>Discurso</b>	<b>16</b>
<b>Método</b>	<b>22</b>
<b>Resultados</b>	<b>30</b>
<b>Discusión</b>	<b>39</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>68</b>
<b>Anexo</b>	<b>84</b>
	<b>88</b>

## RESUMEN

Por medio del índice de autorreferencialidad del discurso, se propone la analogía discurso colectivo-interacción lingüística, como una forma de medir la complejidad de las interacciones sostenidas por niños de 7.0 a 11.11 años de edad, cuyos padres tenían escolaridades opuestas: alta (16 o más años de estudio) o baja (9 o menos años de estudio). Contrario a lo esperado, no parece existir un incremento significativo en las unidades léxicas, llamadas traslativos, que permitiera inferir acerca de la complejidad creciente del discurso, sin embargo hay un incremento que es atribuido al crecimiento del vocabulario en general. Las regresiones múltiples obtenidas apoyan la explicación alternativa de que el incremento observado en traslativos es una consecuencia del incremento en vocabulario en general y no otra razón. En ellas la relación más significativa se obtuvo, consistentemente, con el número de emisiones de los niños (que era cada una de las intervenciones verbo-vocales de aquéllos) en oposición al número de interacciones en que participaron (en donde no importando el número de intervenciones bastaba con una y sólo una emisión para contabilizar una interacción en la que se desempeñó el sujeto).

Asimismo se encontraron diferencias en el uso de traslativos para ambas presentando la condición alta escolaridad frecuencias mayores que las de la condición baja escolaridad. Asimismo no existe correlación significativa entre el número de interacciones y el de traslativos (se esperaba hallar una relación inversa donde una menor cantidad de interacciones requerirían un uso más frecuente de traslativos -los que permitirían la continuidad del discurso). Los resultados parecen apuntar hacia la conveniencia de realizar un análisis en términos cualitativos o formales en vez de cuantitativos.

## **Interacción Lingüística Referencial**

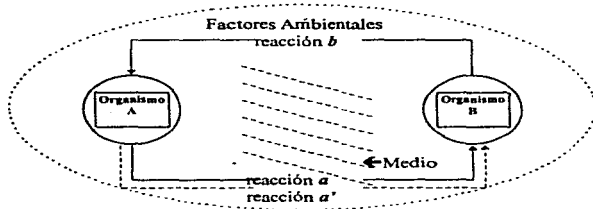
Desde una perspectiva interconductual, la interacción (social) es definida como los ajustes que realizan organismos humanos y no-humanos a personas, objetos y eventos que constituyen y suceden en el ambiente; tales ajustes pueden ser manipulativos, afectivos, cognoscitivos y lingüísticos (Kantor, 1984; Bijou et al. 1986, 1988). Una definición semejante la otorga Cairns (1979) acerca del intercambio social el cual "... es un tipo específico de organización de la conducta en la que los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de los actos de otro(s) individuo(s)..." (pág. 3). El lugar común de ambas definiciones es la interdependencia de los organismos y/o los eventos, de ahí la importancia del estudio de aquéllos como organismos interactuantes (ya sea con el medio o con otros organismos).

Acorde a la unidad de análisis propuesta por Kantor (1984) para el estudio de los fenómenos psicológicos (en la que hallamos una historia particular de reactividad, un medio de contacto, dos organismos o un organismo y un objeto, o evento estímulo) se encuentra su definición de conducta referencial (Kantor, 1977): la conducta de los interlocutores es influida por la conducta de uno para con el otro así como la naturaleza del referente que se introduce, y este episodio se ve alterado, a su vez, por el estado biológico y motivacional del (de los) organismo(s) y las condiciones ambientales circundantes (referente, aquí, es el objeto, evento o persona denotado en la conducta verbal de algún sujeto y que elicitaba alguna respuesta en quien es escuchado, el cual debe de tener una historia



particular de reactividad ante tal *referente*). Es así como el estudio de la interacción lingüística como unidad, y no el abordaje de ella como una suma de las conductas particulares de los integrantes, se halla en la naturaleza misma de la interacción: la interdependencia de sus constituyentes, los cuales si fueran evaluados aisladamente, sus comportamientos aparecerían inexplicables a menos que se apelará a explicaciones no tan plausibles como las relaciones de contingencia. La interacción total es un segmento de conducta en sí misma (Kantor, 1968). La Fig. 1 está inspirada en el esquema elaborado para representar un segmento conductual, y aquí se muestra la importancia del análisis total de la interacción como unidad.

**Figura 1**  
Segmento conductual que representa la interacción entre dos organismos



Como ya se había señalado, una interacción debe ser abordada como una unidad, y no la suma de sus partes. La Fig. 1 representa esa unidad aislada del resto de la cadena que

sería integrada por segmentos conductuales múltiples (esa fragmentación es debida tanto por características particulares de la unidad, así como por fines de análisis). Una primera fuente de influencias son los factores ambientales, el medio circundante, en el que sucede el segmento conductual. La especificidad de cada uno de estos contextos sólo puede ser estimada de forma individual.

El organismo A emite una reacción, llamada *a*, y funciona como un estímulo para el sujeto B. Es importante señalar que afirmar que A reacciona, en alguna forma, a B, no es equivocado. Su reacción puede ser una respuesta a B como estímulo (visto así por A en la transición de los segmentos conductuales) por alguna peculiaridad de aquél; o por una intención de transmitir información perteneciente a A; a su vez, B responde de forma relevante, la reacción *b*, dicha respuesta retroalimenta a A quien, de nuevo, emite una respuesta, *a'*, que es relevante a la respuesta de B.

Un análisis enfático en las conductas aisladas de los organismos resulta inacabado, aunque se considerasen encadenadas y mutuamente influyentes las respuestas, no concluiría en la forma que lo haría un análisis de la interacción como unidad: la combinación de las conductas de los organismos, en una situación única y en un medio específico, resulta en una identidad no compartida por otros segmentos conductuales.

Cabe señalar que no todas las interacciones sostenidas entre personas son lingüísticas y referenciales. La particularidad de la interacción lingüística, desde una

perspectiva kantoriana, es que los ajustes que realizan las personas pueden ser a través de emisiones verbales-vocales (lenguaje referencial) o interacciones simbólicas. El lenguaje referencial engloba una reacción simultánea de la persona: hacia de lo que se habla (referente) y hacia quién es escucha, bajo ciertas condiciones ambientales. Debe mencionarse que cualquier interacción lingüística puede ser mediativa (donde una conducta no-lingüística es la respuesta del escucha) o narrativa (Bijou et al., 1988), y en el presente estudio se enfatizará esta última como objeto de análisis: se consideran solamente las introducciones verbales del referente y aquellas reacciones ante él que sean verbales-vocales.

Existen tres aspectos principales de una interacción lingüística referencial (cf. Bijou et al., 1988):

- a) conducta verbal-vocal del hablante y del escucha
- b) el referente del hablante
- c) las condiciones ambientales

La interacción lingüística referencial está a un nivel (a saber de Ribes y López, 1985) de interacción organismo-medio ambiente (o entre organismos) exclusivo de los seres humanos. Ribes y López (1985) propusieron una jerarquía de estructuración del comportamiento de un organismo hacia un estímulo.

En los primeros tres niveles, la reactividad está dirigida principalmente a las propiedades físico-químicas; los dos últimos niveles requieren el empleo de un sistema convencional y arbitrario que les permita responder: el lenguaje. El nivel ya mencionado arriba es conocido como *función sustitutiva referencial*, en él hay una "transformación" de las relaciones de contingencia, de las respuestas de los individuos, de las propiedades físico-químicas de los eventos a propiedades convencionales de situaciones sociales.

Es importante señalar que para los autores una condición *sine qua non* de la sustitución referencial es la ocurrencia de la interacción total (emisiones y respuestas en torno a un referente). En ésta, existen dos instancias de respuestas, ambas se diferencian en sucesión temporal, de significado (aportado) y del individuo que las emite (se descarta aquí el caso de un solo individuo que funge con la doble función que entraña ser el interlocutor de sí mismo).

Resumiendo, y de importancia capital para el presente estudio, la función sustitutiva referencial (nivel de intercambio exclusivo de seres humanos) permite reacciones desligadas de las presencias de los objetos, personas y eventos y, no obstante, siendo las primeras propias de ellas (Ribes y López, 1985). Todo esto ocurre a través del lenguaje (las respuestas de las personas).

Diversos autores señalan características varias de esta función en los seres humanos. Bruner (1986) al igual que Kantor (1984) no desligan el referente y el contexto,

antes bien los consideran un vínculo en el cual se realiza la interacción. Dicho así, es posible hablar de una relación funcional entre el contexto y el referente.

La función referencial que Eco (1979) reconoce es un sinónimo de una expresión unívocamente referencial, para lograrlo se requiere un esquema de comprensión unitario que no personalice la expresión. Esto refiérese a que el significado de los elementos de la expresión y la comprensión de la misma, tienen una y sólo una relación biunívoca entre significante y significado (relegándose otra función que pudiera tener el lenguaje, según el mismo autor; tal función es la llamada *sugestiva* cuya característica peculiar es ir más allá de lo que denota, es decir sugiere connotaciones del tipo emotivo e informativo que dependen de la historia particular de quien es escuchada). Benveniste (1976) destaca la importancia de la referencia en que sin ella, y aún contando con el sentido (la significación) no es posible que exista la comunicación.

Ricoeur (1995) señala la prevalencia de los "universales" (tales como el verbo) que no restringen la referencia del discurso a un fenómeno y/o situación particular, esto es la autorreferencia del discurso y el carácter predicativo del mismo. Eco (1979) hace residir la referencialidad de una expresión no en la expresión misma, sino en tanto el hablante como en el oyente. El último al ser quien interpreta y reacciona, de alguna forma, a la expresión; el hablante lo hace por el manejo de lo que el mismo autor llama el "*campo de sugerencia*" donde la comunicación tiene cierta intención además de la de comunicar.

## **Metodología para el Análisis de la Interacción Lingüística**

Bijou et al. (1986, 1988), desde una perspectiva interconductual, elaboraron una propuesta metodológica para el análisis de la interacción lingüística. La relevancia de dicha metodología es que propone que el objeto de estudio de la psicología, como una *ciencia natural*, sean los ajustes de organismos humanos y no-humanos a eventos, objetos u organismos; el análisis debería considerar la interacción entre ambas partes (ya sean organismos, y entre éstos y eventos u objetos), El valor explicativo de dicha propuesta se halla en que las conductas de las partes no son atribuidas a hipotéticos (e inobservables) mecanismos mentales mediadores, sino por variables observables que influyen y regulan a aquellas.

La metodología empleada consiste en 10 minutos de grabación posteriores a una sesión en la que se introducía un referente (o el supuesto era tal), a través de programas de T.V. a los que eran expuestos los sujetos de estudio. El análisis hace énfasis en uno de los integrantes: el interlocutor quien es sujeto de estudio, el cual es llamado A. De éste, en una primera fase, se reconocen todas las interacciones que se suceden. En la fase posterior se evalúa la participación del sujeto dentro de la interacción lingüística en los siguientes puntos:

a) número de iniciaciones en las que se introduce un referente (y que son completadas por una respuesta relevante del escucha), cuyas categorías englobaban eventos, personas, objetos, lugares, estructura temporal, ajustes secundarios (humor) y actividades;

b) duración, contenido y modalidad (gestual o verbal) de las emisiones del sujeto focal;

c) clasificación de las reacciones del escucha a las emisiones del hablante (A), las que podían ser narrativas (verbales-vocales), mediativas (la respuesta es una acción contingente a la emisión) o de ambos tipos.

El objetivo de la metodología es el análisis de la conducta verbal-vocal y gestual de ambos integrantes de la interacción, el referente empleado y las condiciones ambientales en que se sucede aquélla. Es, por lo tanto, relevante señalar la continuidad entre el mencionado objetivo y el concepto de comunicación referencial propuesto por Kantor (1977).

Pese a la importancia de la propuesta presente, deben mencionarse las limitaciones de la misma:

- la interacción solamente se analiza en diádas; esto contrasta, por ejemplo, con situaciones cotidianas de conversación donde participan tres o más sujetos y en donde hay mayor

riqueza y limitación que impone la participación de más de dos sujetos, así como el cambio de estructura de la conversación:

- el énfasis marcado en una de las partes (el sujeto A). De esta forma, un aspecto tan importante como el de la retroalimentación no se considera a fondo, además de que la idea de la interacción concebida como personas ajustándose mutuamente, pierde fuerza a nivel empírico y metodológico.

Aún así es posible juzgar la conveniencia y lo acertado de la propuesta. Diversos resultados obtenidos (Bijou et al., 1986, y Ghezzi et al., 1987) son consistentes con otros que llegan a conclusiones semejantes aunque empleando diferente metodología (vgr. Sonnenschein, 1988). Muestra de esto es el estudio de la edad del escucha como una variable influyente en la conducta del hablante; Bijou et al. (1986), Ghezzi et al. (1987) y Sonnenschein (1988) descubren que la edad del interlocutor produce variaciones en los mensajes que se emiten. Estas son: tipo de referente empleado (hay una tendencia a emplear referentes abstractos cuando el escucha es de mayor edad que el hablante), el número de emisiones iniciantes que introducen un referente (mayor cantidad cuando el escucha era de menor edad).

A diferencia de esta propuesta, la metodología para el análisis de la interacción lingüística de Alva et al. (Alva y Arboleda, 1990; Alva y Carrión, 1991; Alva, Arboleda y Carrión, 1991; Arboleda y Enríquez, 1985; Carrión, 1991; Huerta y Villalobos, 1997; y



Suárez, en prensa) emplean el procedimiento del habla espontánea en la que la conversación casual o semidirigida predomina. Estos autores observaron a grupos de niños (compuestos de 6 sujetos) de la misma edad (agrupados en intervalos sucesivos de seis meses; p.ej., 7.0 a 7.5 años). El empleo de niños de la misma edad está justificado puesto que se encontró que con coetáneos, los niños (preadolescentes) tienen un mayor número de interacciones que con individuos de cualquier otra edad (Ghezzi et al., 1987). De igual forma en diversos estudios pilotos se ha observado que el que los niños interactúen en grupos de seis niños, en vez de hacerlo en diádas como en otros estudios ya citados aquí, hay un mayor número de interacciones así como una variedad más amplia de temas, lo cual, por otra parte, parece obvio.

Las sesiones de grabación, al igual que la anterior propuesta, tienen una duración de 10 minutos cada una. En éstas los niños se sentaron en una posición semicircular y sus emisiones fueron registradas hasta en tres formas distintas: una de aquéllas era a través de una audiongrabadora colocada en el centro del semicírculo formado por los niños; asimismo, una videgrabadora colocada frente al grupo permitía rectificar tanto el contenido de las emisiones como quién las realizaba; finalmente dos observadores, colocados a ambos extremos de la videocámara, registraban las emisiones de tres sujetos que previamente les habían sido asignados. Es de resaltar que al emplear conjuntamente estas tres formas de registro hay una precisión considerable respecto a lo que se mide. Posterior a la fase de grabación se hallaba la de transcripción de las conversaciones de forma íntegra.

en donde la confiabilización de las mismas (o el acuerdo interjueces) se realizó en todas ellas.

Las ventajas implícitas de esta metodología, son que el análisis no se enfoca en un sólo elemento de la interacción (cf. Huerta y Villalobos, 1997), por lo que es más probable realizar generalizaciones a otro tipo de situaciones que pudieran hallarse en la vida cotidiana.

Los diversos estudios que consistentemente han empleado la presente metodología, pueden ser agrupados en rubros como: la influencia de la escolaridad paterna en el vocabulario que muestran los niños (Alva y Carrión, 1990; Alva y Castro, 1996; Arboleda y Enríquez, 1985; Alcázar et al., 1980; Carrión, 1991), ésta misma sobre las conductas verbales que exhiben los niños en la interacción (Alva y Arboleda, 1990; Huerta y Villalobos, 1997) y más recientemente, los referentes que utilizan los niños y el probable desarrollo de la interacción.

#### *Vocabulario de los niños*

Alcázar et al. (1980) empleando una lista de 20 preguntas, trabajaron con niños de 1 a seis años de edad. Sus resultados muestran que el empleo más frecuente en categorías gramaticales, para la muestra estudiada, eran los pronombres, los sustantivos y los verbos. Por su parte, Alva y Carrión (1990) y Carrión (1991) realizaron estudios comparativos, en

niños de 4.6 a 7 años de edad, cuyos padres tenían alta o baja escolaridad (16 o más años, o 9 o menos años de estudio, respectivamente). Las conclusiones a las que llegaron es que los niños, de padres que tienen alta escolaridad, en comparación a los otros niños, presentan un vocabulario mayor así como más verbalizaciones.

Finalmente, Alva y Castro (1996) encontraron que los niños de padres con alta escolaridad, mostraban un vocabulario más amplio y también que la amplitud de éste, a saber las palabras diferentes que empleaban, era igualmente mayor que los niños de padres de baja escolaridad. La edad de los niños que integraban su muestra oscilaba de 5.0 a 11.11 años de edad. Un importante, e interesante, resultado era la existencia de una correlación más alta entre el vocabulario de los niños y la escolaridad de los padres -esta correlación no ocurría con la escolaridad de las madres.

### *Conductas verbales en la interacción*

En 1990, Alva y Arboleda, compararon las conductas verbales de niños de 4.5 a 7 años de edad, utilizando como variable, de nuevo, la escolaridad de los padres. Los resultados obtenidos muestran la influencia de la escolaridad paterna sobre el número de iniciaciones de los niños (emisiones en las que se introducía un referente diferente al, hasta ese momento, empleado). Así los niños de alta escolaridad tenían una frecuencia de iniciaciones por encima de los niños de baja escolaridad. Retomando este estudio, pero con niños de 7.0 a 11.11 años de edad, Huerta y Villalobos (1997), encontraron una tendencia

del desarrollo en que, al parecer, las frecuencias primeras en las iniciaciones y respuestas se invertía hacia los once años. Los niños de la condición de alta escolaridad, en los siete y ocho años aproximadamente, mostraban un número relativamente alto de iniciaciones mismas que hacia los once años de edad disminuían apreciablemente. Por su parte los niños de baja escolaridad, a esa misma edad (más o menos once años), presentaban un número considerable de iniciaciones comparado, es necesario decirlo, con las edades anteriores en las que la frecuencia de esta conducta verbal era baja.

La frecuencia de las "respuestas a los niños" (que es un tipo de conducta verbal en la interacción lingüística que posee, o así se aprecia, una relación próxima a una emisión anterior) por parte de los mismos, no varió en demasía en la comparación de las condiciones. En la baja escolaridad, las frecuencias que inicialmente eran bajas incrementaban paulatinamente hacia el final (once años); en los niños de alta escolaridad la tendencia al incremento era la misma, aunque las frecuencias eran mucho mayores: si bien en los primeros años estudiados el número de respuestas era alta (a diferencia de los sujetos de baja escolaridad) a los once años aumentaba notablemente.

### *Referentes e Interacción lingüística*

En una muestra de niños cuyas edades oscilaban de 7.0 a 11.11 años, Suárez (en prensa) evaluó el desarrollo de los referentes (temas de los que hablan los niños) y la interacción lingüística. Con una versión modificada del manual de Bijou et al. (1988) la

autora no encontró una preferencia particular en el empleo de algún referente específico de acuerdo a la edad, no obstante observó diferencias entre la cantidad empleada de referentes así como en las diferentes categorías de los mismos.

En los niños de la condición de alta escolaridad, la cantidad de referentes empleados disminuía hacia los últimos años estudiados, mientras que las categorías (sí mismo, actividades, lugares, humor...) parecían homogeneizarse conforme las frecuencias decrementaban, es decir, a los siete u ocho años de edad solamente algunos tipos de referentes (vgr. humor) eran los más empleados y otros (vgr. lugares) o bien presentaban una muy baja frecuencia, en alguna edad, o no eran utilizados. En los niños de baja escolaridad, el empleo de referentes se incrementaba a lo largo de las edades estudiadas, asimismo, y a diferencia de la alta escolaridad, no desaparece la aparente "preferencia" por algunos referentes, en detrimento del uso de otros. Acorde a estos resultados, la autora encuentra un complejidad creciente de la interacción como resultado del desarrollo, esto último gracias al manejo más persistente y coherente del referente en la primera. Sin embargo, este desarrollo en la habilidad de los niños dentro de una interacción, se expresa de formas diferentes en cada uno de los grupos tratados. En los niños de alta escolaridad el desarrollo se manifiesta en un descenso en el número de interacciones. En los de baja, este resultado se aprecia, principalmente, en una incidencia ascendente de las interacciones como una consecuencia de la incapacidad de los niños de mantener el tema (referente) en una conversación. De acuerdo a la autora, los resultados pueden explicarse en base a que los niños reciben diferente estimulación (llámesele vocabulario, conocimientos o cultura)

de parte de sus padres y del método educativo en el que se hallan, teniendo como consecuencias un desarrollo más acelerado en aquellos niños que han recibido, y aún lo hacen, una mayor estimulación (Suárez, en prensa).

## **Desarrollo del Lenguaje Referencial**

Para Craig (1988) el desarrollo puede ser entendido como los cambios que con el tiempo se ocurren en la estructura, pensamiento o conducta de una persona a consecuencia de los factores biológicos y ambientales. Visto de esta forma el desarrollo es un producto en donde determinar la importancia individual de cada uno de los factores resulta sumamente difícil. Incluso hacer énfasis en el estudio de un solo factor, sin considerar la influencia de otro(s), puede conducir a conclusiones inacabadas y, también, erróneas. No obstante, también es cierto que un análisis que abarque todas y cada una de las variables influyentes sobre un hecho en particular es poco menos que imposible, por lo que sin menospreciar algún factor, es conveniente dedicarse a sólo uno de ellos.

En lo que respecta al lenguaje, infinidad de variables intervienen directa o indirectamente, además de que el estudio de aquél puede ser visto en varias aproximaciones: el desarrollo gramatical, como elemento de socialización, etc. Aunque en lo que respecta al interés del presente trabajo, se abordará brevemente el desarrollo semántico que ocurre en el niño, aunque no estimando qué variables intervienen en el mismo.

El énfasis sobre el desarrollo semántico por encima de otros aspectos del lenguaje, obedece al hecho de que si bien la sintáxis es de suma importancia al hablar de "algo", es prioritario el comprender cómo se adquiere ese "algo" de lo que se habla. A saber, las

representaciones del mundo real que el ser humano tiene durante toda su vida, varían en una amplia gama. El conocimiento al cual accede, le permite enfrentar eficazmente o no, el medio circundante. Por lo cual resulta esencial saber cómo adquiere dichos conocimientos así como la forma en que los expresa relacionándose con otros hombres.

El tipo de comunicación más sencilla que puede realizar un hablante cualquiera, es la de comunicar algo sobre un objeto, persona o suceso (Dale, 1980). Sin embargo, incluso este aparentemente sencillo tipo de comunicación requiere un esfuerzo considerable por parte del hablante para "seleccionar" la información que habrá de transmitir para hacerse comprender por el oyente. Dale (1980) señala que los niños, hasta de 8 años aproximadamente, en comparación con adultos y niños mayores, presentan dificultades para transmitir la información necesaria al oyente. Empero, pese a esta dificultad potencial al referirse a algo, se debe observar que las intenciones denotativas o de referencia se hallan ya en los niños preverbales (aproximadamente a los doce meses de edad); aquéllas son inferibles a partir de los gestos diferenciados que realizan los niños, mismos que no guardan alguna apariencia con los de petición (coger el objeto y mostrarlo, señalarlo con la mano cerrada y el dedo índice extendido vs. la mano extendida hacia el objeto acompañado de vocalizaciones insistentes, respectivamente). Estos mismos gestos, que se inferen como declarativos, acompañan a lo largo de la vida a las expresiones vocales de referencia, p. ej., mirar un perro a lo lejos, señalarlo con el dedo índice y la mano cerrada a la par que se dice "Ese perro". Más allá de estas expresiones gestuales que muestran o exhiben el significado de lo que se refieren (mismo que se halla presente y es manipulado por los sujetos), la



función semiótica (Piaget, 1984) o la habilidad para manipular el signo para referirse a un significado particular, simplifica y amplía las posibilidades de comunicación del niño. Es decir, al emplear un término convencional y arbitrario significando algo del mundo real que no necesariamente se halla presente, es posible, aún, referirse al mencionado significado. Sin embargo, alternos a esta economía, los aspectos pragmáticos del lenguaje permiten superar esto. Flavell (1985) señala que el aprendizaje que poseen los niños acerca de los usos sociocomunicativos del lenguaje, implica el cómo conversar con los demás, o cómo mantener el foco en un único tema y lograr una conversación extensa. Asimismo, son capaces de desligarse del aquí, el ahora y la realidad en la que se hallan. Hernández-Pina (1984) igualmente afirma que el sistema semántico (un sistema de significados) está ya presente desde que el niño realiza sus primeros intentos por comunicarse. Sin embargo, debe señalarse que dicho significado puede o no ser una referencia; esto es, la referencia se realiza ante o por un valor objetivo (reconocido por todos, inclusive por el niño mismo), no obstante también lo que puede expresar dicho significado son los aspectos subjetivos de quien habla (subjetividad surgida por experiencias previas).

Otras características particulares de la referencialidad, que ocurren durante el desarrollo del niño, son los fenómenos de sobreextensión (una misma etiqueta aplicada a objetos diversos que comparten algunos cuantos rasgos) y subextensión (una etiqueta correspondiente a una categoría -correctamente relacionada- y que no se aplica a los otros miembros de esa categoría por rasgos circunstanciales que no poseen los últimos y que, erróneamente, se consideran como parte del elemento al que sí se le aplica la etiqueta).

función semiótica (Piaget, 1984) o la habilidad para manipular el signo para referirse a un significado particular, simplifica y amplía las posibilidades de comunicación del niño. Es decir, al emplear un término convencional y arbitrario significando algo del mundo real que no necesariamente se halla presente, es posible, aún, referirse al mencionado significado. Sin embargo, alternos a esta economía, los aspectos pragmáticos del lenguaje permiten superar esto. Flavell (1985) señala que el aprendizaje que poseen los niños acerca de los usos sociocomunicativos del lenguaje, implica el cómo conversar con los demás, o cómo mantener el foco en un único tema y lograr una conversación extensa. Asimismo, son capaces de desligarse del aquí, el ahora y la realidad en la que se hallan. Hernández-Pina (1984) igualmente afirma que el sistema semántico (un sistema de significados) está ya presente desde que el niño realiza sus primeros intentos por comunicarse. Sin embargo, debe señalarse que dicho significado puede o no ser una referencia; esto es, la referencia se realiza ante o por un valor objetivo (reconocido por todos, inclusive por el niño mismo), no obstante también lo que puede expresar dicho significado son los aspectos subjetivos de quien habla (subjetividad surgida por experiencias previas).

Otras características particulares de la referencialidad, que ocurren durante el desarrollo del niño, son los fenómenos de sobreextensión (una misma etiqueta aplicada a objetos diversos que comparten algunos cuantos rasgos) y subextensión (una etiqueta correspondiente a una categoría -correctamente relacionada- y que no se aplica a los otros miembros de esa categoría por rasgos circunstanciales que no poseen los últimos y que, erróneamente, se consideran como parte del elemento al que sí se le aplica la etiqueta).

Aunque los fenómenos antes mencionados, así como las deficiencias en la transmisión pudieran indicar falta de desarrollo en la ejecución de la conducta referencial de los niños, no deben subestimarse las habilidades de éstos en la comprensión o en el conocimiento del referente del que se (les) habla. Muestra de que su competencia no siempre es exhibida adecuadamente por su actuación, es cuando el niño transmite una información incompleta y/o irrelevante al interlocutor, pero cuando a quien se le transmite la información es a él, parece sí comprender el referente denotado (p.ej., cuando se le urge a tomar algo en particular que se halla inmerso en una serie de objetos que comparten varias características en gran medida, y lo resuelve adecuadamente). Por encima de las dificultades inherentes que se hallan en el desarrollo de la conducta referencial, sería necesario preguntarse cómo es posible que el niño gradualmente adquiere el signo (la palabra) así como el referente [donde aquél es el significado de una palabra (Dale, 1980)].

Por lo arriba ya enunciado es posible, entonces, representar las fases en el desarrollo semántico que se sucede en los niños. Así tenemos:

#### **PRIMERA**

Ocurre de 10 a 12 meses.  
Hay polisemias de una palabra, o una palabra "tiene" múltiples significados.

#### **SEGUNDA**

Ocurre hacia la mitad del segundo año de vida. La palabra ya es aplicada a diversos objetos que comparten algunas características.

#### **TERCERA**

El sujeto selecciona una serie de rasgos que definen un objeto, mismos que generan la aplicación adecuada del signo.

Pero ¿cuáles son los factores que pudieran intervenir en el desarrollo del sistema de significados que exhiben los seres humanos? La primera causa sería la necesidad, y habilidad, intrínseca que posee el ser humano para comunicarse (Chomsky, 1992). Lo que se requeriría entonces será el manejo de información, necesario para la convivencia humana, que se realiza a través del lenguaje (visto como un sistema convencional y arbitrario de signos).

Las teorías tradicionales del aprendizaje pueden explicar cómo es posible asociar un significante con un significado: el apareamiento continuo en la presencia de la palabra y el referente, logra la gradual sustitución de las respuestas originadas por el referente, ahora elicitadas por la palabra. No obstante, surge el problema de cómo explicar el aprendizaje de referentes abstractos o imaginarios. En igual medida hay dificultad de hallar el sentido de algunas palabras función -aunque éstas son definidas por oposición dentro del sistema del que forman parte, o bien son adquiridas y empleadas contextualmente, así su aprendizaje es procedural en vez de conceptual. Además de las llamadas palabras función, *y, pero, de...*, se halla el particular caso de las llamadas palabras deícticas (*se, me, yo, aquí, allá...*), las que su significado varía conforme un hablante las emplee. Dos explicaciones surgen como un complemento de lo arriba señalado. La primera de ellas nos dice que lo primero que se domina en la comprensión de un objeto, son los rasgos físicos que reconocen a aquél (Flavell, 1985). Estos rasgos son: movimiento, forma, talla y sonido. La otra explicación resulta ser que el aprendizaje de una palabra -un referente- no sucede en forma aislada, sino que es producto del contexto del que depende (Hernández-Pina, 1984). Esta última resulta

ser una explicación bastante plausible para dar cuenta de los referentes abstractos. Un ejemplo de los mencionados referentes puede ser el significado de *Patria*; para los niños es posible hablar de *Patria*, más aún, en los años escolares, en la educación cívica es un elemento central. Empero, impalpable, los niños lo conocen, en alguna forma. Las definiciones tan particulares que pudieran dar los niños sobre tal significado, exhiben ese aprendizaje dentro de un contexto determinado. Respuestas claramente mostrando ello serían las siguientes: «*Patria* es cuando hacemos "honorés" a la bandera» o bien «*Patria* como cuando luchas por tu país cuando algún enemigo intenta invadirlo».

Si bien es cierto que muchos referentes son aprendidos con la relación significante-significado de forma explícita, también ocurre que hay una gradual adquisición de algunos de ellos. En la paulatina toma hay un distanciamiento cada vez mayor entre el signo y el sentido al igual que la emergencia de una identidad exclusiva de dicha relación. Es así como las palabras onomatopéyicas, de aparición relativamente temprana, expresan, empleadas como signos, una peculiaridad del objeto (significado) para concluir con una etiqueta que no mostraría dicha cualidad. Un ejemplo que demostrará la progresiva relación única sería el siguiente:

	SIGNO	SENTIDO (Posible)
Principio	<i>Guau-Guau</i>	Perro o cualquier objeto con características semejantes: cuatro patas, mamífero...
Fin	<i>Perro</i>	Perro. Aplicado exclusiva y correctamente a todo mamífero de cuatro patas de la familia de los canes...

## **Discurso**

El discurso se caracteriza como una sucesión coherente de sintagmas -el sintagma es una cadena lineal, horizontal, de palabras articuladas que resulta del ejercicio del habla- (Beristain, 1981). Luego entonces la conversación puede entenderse como un discurso "colectivo" en donde cada intervención de los participantes es antecedente y consecuente de las realizadas por otro(s) participante(s). Como no sea debido a alguna anomalía, las diversas intervenciones serán una cadena lógica en torno a una idea central (referente). En la conversación cada intervención de un interlocutor puede ser tratada como una frase. Esta última es la unidad del discurso y en la que hallamos una portadora de sentido y referencia, ó significación y designación a una situación dada respectivamente (Benveniste, 1976). Van Dijk (1980) sugiere abordar el discurso, como tal, por las relaciones semánticas halladas en secuencias de oraciones (pág. 18). El sentido que cada oración -inserta en una cadena- porta, tiene algún vínculo ó relación con las oraciones precedentes ó subsecuentes; por lo tanto, un cambio más abrupto en la "cadena de sentido" terminaría con la secuencia de oraciones, teniendo ésta así un límite reconocible (cf. el referente). Asimismo, en el lenguaje escrito el "arreglo" de las oraciones corresponde a un sentido izquierda-derecha, donde cada nueva oración que es generada -y ubicada a la derecha- es coherente o generada por la oración que la precedió (Graham y Harris, 1989). Esto es, el discurso escrito requiere de coherencia y estructuración de cada uno de los elementos que lo conforman; empero, cada una de las partes en sí misma no es portadora de un significado accesible como lo es el del discurso total. Este todo que conforma el discurso puede ser visto como una macro-

estructura, más que una simple sucesión de oraciones. Swertz y Geluykens (1994) demuestran la existencia de estas macro-estructuras por el empleo que hacen de ellas los hablantes para la comprensión de la información brindada -escrita o hablada. Los autores reportaron que ante la carencia de correlatos semánticos, que son los principales delimitantes de las unidades macroestructurales, en el discurso, los hablantes emplean la prosodia dentro del mismo como un sustituto en la estructuración de la información para hacerla más accesible a la comprensión (emplean las pausas y la melodía en el habla para conocer los límites de las macro-estructuras).

Ricoeur (1995), por su parte, justifica el estudio de la frase, y del discurso, apelando a la primera como una unidad irreductible a fonemas ó lexemas; no existe una progresión lineal de cada uno de los elementos que la lingüística actual emplea en la metodología para estudiar la forma del lenguaje que sea aplicable al estudio de la oración y del discurso. La ciencia encargada de hacer esto es la semántica.

El discurso tiene la importancia capital, a través del mensaje, de darle realidad al lenguaje, más aún, el sistema mismo del lenguaje sólo puede ser inferido y reconocido por aquél.

Tanto Ricoeur (1995) como Benveniste (1976) reconocen en la frase, y en el discurso, su carácter exclusivamente predicativo. Aunque existan tres modalidades diferentes en la frase (proposiciones asertivas, proposiciones interrogativas y proposiciones

imperativas), ninguna pierde por ello su mencionado carácter predicativo. Benveniste (1976) dice que "...estas tres modalidades no hacen más que reflejar los tres comportamientos fundamentales del hombre, hablando y actuando por el discurso sobre su interlocutor: quiere transmitirle un elemento de conocimiento, u obtener de él una información, o intimarle una orden...(éstas)... son las tres funciones interhumanas del discurso" (pág. 129).

La igualación de interacción lingüística (referencial) con la noción del discurso "colectivo", halla su punto principal de unión en la autorreferencialidad del discurso (mencionado en otra parte del presente escrito) y las peculiaridades de la función sustitutiva referencial (Ribes y López, 1985) - ya es sabido que se trata de un nivel, propio de los seres humanos, de estructuración del comportamiento como respuesta a un estímulo, donde hay una independencia de la "presencia" de lo que se habla. No obstante, esto es limitarse a un nivel puramente de características en común, quizás las analogías, aunque menos convincentes, abran mayores posibilidades de comprensión. Una alternativa confiable la da van Dijk (1980). Para él, la participación de varios hablantes dentro del discurso, es la consideración de la continuidad de aquéllos como un criterio para determinar, empíricamente, el tipo de discurso que se trata (pág. 20). Otra, es hallar las influencias en la conducta referencial y creer que son las mismas que puede tener el discurso. La naturaleza del referente, las características de los interlocutores (así como sus historias particulares), y el contexto afectarán la elaboración de un discurso lo mismo que a la interacción; no deberá perderse de vista que se trata exclusivamente de un aspecto



pragmático, a saber, el discurso entendido como una reacción a una situación mayor (v.gr. el tratamiento experimental).

Si aceptamos la interacción lingüística como un discurso, entonces las emisiones de los niños pueden ser tratadas como partes integrantes del mismo. De igual forma que las oraciones y la "gramaticalidad relativa" (o la dependencia de la gramaticalidad entre oraciones diferentes; Van Dijk, 1980 pág. 24) demostrará que la total comprensión de las emisiones dependerá, a su vez, de las otras emisiones en la interacción. Una comprobación objetiva de tal dependencia gramatical en las oraciones (y en las emisiones, a nuestro parecer) lo es el empleo de ciertos conectivos (expletivos *-pero, no obstante...-* e ilativos *-y, o...)* y ciertos adverbios.

Lo que Ricoeur (1995) llama la autorreferencia del discurso es la vuelta del sentido del mismo al interlocutor, esto no es más que el sentido que aquél quiera imprimirle al discurso se hallará en éste. El empleo de los llamados "traslativos" (procedimientos gramaticales) aseguran tal transmisión del sentido. Aquéllos (las unidades léxicas que logran la autorreferencia del discurso) relativizan el sentido que una oración conlleva, y que es precedente a la oración en la que aparecen los traslativos. Esto es, el sentido que es expresado en una emisión u oración (ya sea alguna evento, acción o las peculiaridades de algún objeto o sujeto) vuelve a aparecer, aunque esta vez implícito, en la oración que a continuación sucede. En esta nueva oración hay un aporte de significado de lo que se está

hablando: a saber, se “dice” algo más de lo que ya se ha estado expresando, y que de este último no hay una referencia inmediata o explícita. Ejemplo:

Sujeto A. No me

gusta jugar en el recreo

Sujeto B. A mí sí

en donde mí es portadora del sentido expresado en la emisión precedente (un sentimiento: *gustar*; alguna acción que se realiza: *jugar*; una ubicación espacio-temporal: *en el recreo*) y surgiendo en oposición a la negación explícita realizada por el primer hablante surge la afirmación del interlocutor -segundo hablante- en su emisión y que lo señala ahora a él como el sujeto a quien se refiere el sentido. Esta sola unidad (mí) denota en sí, y por el cual está unida, el sentido de la oración que le antecedió.

Contrario al carácter predicativo (y universal) de la frase surge la denotación única del sujeto. Varios recursos gramaticales tales como los nombres propios, los pronombres, y verbos conjugados en tiempos distintos al presente (recuérdese que la “realidad” del lenguaje está implícita en el discurso -o sólo el lenguaje existe en el último-, los verbos en tiempo presente muestran de forma más notable dicha realidad), otorgan al sujeto lógico en el discurso ser el portador de una identificación particular (Ricoeur, 1995). De importancia considerable será el concepto de autorreferencia en el discurso. Esta conlleva la noción de

enunciados y discursos que se "bastan" a sí mismos, y por lo tanto se desligan del contexto y de la referencia inmediata, en la función propositiva ó de transmisión de un significado (Olerón, 1981).

Los niños en sus etapas iniciales, al parecer, dependen en la intención y comprensión del significado, de la inmediatez de sus expresiones con respecto al contexto y/o el referente que denotan las mismas. La evolución de su discurso deberá tender a la elaboración de formas más estructuradas donde la autorreferencia, como característica, sea dominante. Esta maduración la señalan Werner y Kaplan (1963, en Murray, 1979) quienes proponen el concepto de *distanciamiento* al referirse al empleo del signo -la palabra- para denotar un objeto y que llega a ser, cada vez, menos una representación directa, o bien que no hay una similitud entre el sonido del signo (su aspecto fonético) y alguna característica del objeto referido un concepto abstracto como *patria*; un caso opuesto son las palabras onomatopéyicas refiriendo al objeto, p.ej., *guau-guau* que designaría a *perro*. Por su parte, Swertz y Geluykens (1994) reconocen que el referente en el flujo de información como un tópico nuevo del discurso no es una información recuperable que tenga algún grado de persistencia; la recuperabilidad del discurso se hallará en el contexto precedente de él mismo. Así los elementos persistentes que son recuperables se hallarán en el contexto precedente. Aquí se hace una distinción entre una persistencia directa (una forma correferencial de la misma entidad) y persistencia indirecta (un referente relacionado semánticamente, p.ej. una relación parte-todo). En conclusión el discurso se bastará a sí mismo en la referencialidad.

De acuerdo a los planteamientos ya señalados, el objetivo del presente estudio es proponer la analogía de la interacción lingüística como un discurso colectivo. Midiendo el índice de autorreferencialidad de este último, a través del empleo de los recursos gramaticales llamados traslativos (que son unidades léxicas que le dan al discurso autorreferencia, una vuelta al sentido del emisor, o una autosuficiencia de la referencia del discurso). Tales unidades léxicas son: pronombres personales, verbos conjugados en presente, adverbios de lugar y tiempo, y adjetivos demostrativos), se intentará determinar la complejidad de la interacción. Se espera observar, de acuerdo a los resultados de Suárez (en prensa), que en el menor número de interacciones y en la complejidad creciente de las mismas, se halla a un incremento en la autorreferencialidad del discurso como resultado del desarrollo en los niños.

Por medio del presente estudio se describirán los temas de los que hablan los niños y a qué edad; en igual forma la analogía de la interacción lingüística como un discurso intenta obtener la probable representación de la complejidad y desarrollo de la primera, la cual no es reportada en otros estudios, esto a través de un índice confiable y empírico. Ambos datos en conjunto podrían sentar las bases sobre estrategias que incrementen la participación social (p.ej., en niños aislados), además de que al conocer de qué hablan los niños, la elaboración de libros de texto tengan una aproximación más real a lo que los primeros gustan de hablar. De semejantes implicaciones serían métodos educativos en donde los niños fueran "más activos" como partícipes. Se emplearían las unidades léxicas (los llamados traslativos) para mediar el incremento del vocabulario. Se desarrollarían

pruebas psicológicas que establecerían "normas" del desarrollo *adecuado* y las necesidades de intervenciones o prevención en los niños dentro de un ámbito tan común como el de la comunicación social.

## **METODO**

### *Sujetos*

Se seleccionaron 960 niños procedentes de 3 escuelas públicas y 1 privada, ubicadas en el D.F., cuyas edades oscilaban entre los 7.0 y los 11.11 años. A través de la aplicación del cuestionario sociodemográfico (ver Anexo 1) se agruparon los niños en 10 edades que comprendían un intervalo de 6 meses cada una. Cada edad se compuso de 48 niños. Otro criterio de selección lo integró la variable escolaridad de los padres, la cual fungió como un criterio de composición de los grupos de los niños -resultando así un diseño factorial 2x10- (ver Tabla 1). La variable escolaridad de los padres asumió los siguientes valores presentados. El nivel de estudios o el número de años cursados durante los mismos, se formaron dos niveles, los cuales fueron:

**Escolaridad Baja:** Niños cuyos padres tengan 9 ó menos años de estudios, comprendió un total de 480 niños.

**Escolaridad Alta:** Fueron los niños cuyos padres cursaron 16 ó más años de estudio. Se conformó, igualmente, por 480 niños.

La selección de los años de estudio de los padres (y/o no la de las madres) no resulta arbitraria. Si bien inicialmente no obedecía a criterios empíricos consolidados se

empleó consistentemente por Alva et al. (Alva y Arboleda, 1990; Alva y Carrión, 1990; Alva, Arboleda y Carrión, 1990; ), y por otros estudios (Huerta y Villalobos, 1997; y Suárez, en prensa), quienes demostraron una influencia apreciable de aquélla en el vocabulario de los niños.

#### *Definición de Variables*

- **Edad:** Se analizaron los sujetos cuyas edades oscilaron entre 7.0 y 11.11 años, agrupándose en intervalos sucesivos de 6 meses cada uno.  
Escolaridad de los padres: Se formaron 2 niveles de acuerdo a la cantidad de años de estudio de los padres: escolaridad alta (16 ó más) y escolaridad baja (9 ó menos).
- **Referentes empleados por los niños.** Los cuales comprenden los diferentes objetos, eventos o personas que se denotan durante la interacción lingüística de los niños. Se clasificaron con base a modificaciones de estudios previos (Bijou et al., 1988 y Suárez, en prensa).
- **Interacción Lingüística.** Así se llama al intercambio verbal ocurrido entre personas. Inicia cuando una de ellas introduce un referente (una emisión verbal en la que se denota un objeto, evento o persona, tema de conversación) al cual responde de forma relevante (con un sentido -significado- próximo al referente) otra persona. Tal intercambio termina, al menos como una interacción lingüística, cuando hay una nueva iniciación con un referente distinto al, hasta entonces, tratado y que elicitaba una respuesta relevante.

- El índice de autorreferencialidad. El cual se obtuvo a través de las unidades léxicas (las frecuencias relativas y la global para los traslativos: pronombres personales, verbos conjugados en tiempo presente, adverbios de lugar y tiempo y adjetivos determinativos - ver Anexo 2) \* .

**Tabla 1**  
Diseño factorial de la distribución de la muestra

Nivel de Escolaridad de los Padres Edades	Escolaridad Alta	Escolaridad Baja	Totales
Edad 1 (7.0 a 7.5)	48	48	96
Edad 2 (7.6 a 7.11)	48	48	96
Edad 3 (8.0 a 8.5)	48	48	96
Edad 4 (8.6 a 8.11)	48	48	96
Edad 5 (9.0 a 9.5)	48	48	96
Edad 6 (9.6 a 9.11)	48	48	96
Edad 7 (10.0 a 10.5)	48	48	96
Edad 8 (10.6 a 10.11)	48	48	96
Edad 9 (11.0 a 11.5)	48	48	96
Edad 10 (11.6 a 11.11)	48	48	96
<b>Totales</b>	<b>480</b>	<b>480</b>	<b>960</b>

\* Se empleó un manual para identificación de categorías gramaticales realizado por Hernández-Padilla (1996).



### *Escenario*

El escenario de grabación fueron las escuelas mismas a las que asisten los niños. Se intentaron que éstos reunieran las siguientes características:

- ocho sillas
- iluminación suficiente (que permite la videograbación)
- aislamiento de ruidos e intervenciones externas (posibles fuentes de distracción).

### *Materiales*

Se empleó una audiograbadora portátil tipo reportero marca Sony; asimismo el ya mencionado cuestionario sociodemográfico que permite la agrupación de los niños de acuerdo a la edad. El presente cuestionario constaba de un total de 60 reactivos los cuales eran agrupados en 3 rubros: *datos del niño*, *datos de la madre y datos del padre*. Cada sección estima datos variados de la composición familiar, de la escolaridad o de los idiomas que hablan los integrantes, etc. (ver Tabla 2 en la pág. sig.). Igualmente se empleó una videograbadora formato VHS marca Panasonic, registros de las intervenciones de los niños, y la lista de categorías de los referentes verbales.

### *Confiabilidad*

La confiabilización de los diálogos se realizó por medio de los registros de los observadores así como de las grabaciones. La confiabilización consistía en contrastar las transcripciones realizadas por personas distintas, asimismo se realizaron primero las transcripciones de los audiocassettes, identificándose los niños que hablaban con los registros de los observadores. Posteriormente la transcripción de las videocintas corroboraban la información obtenida. No hubo algún índice de confiabilización por acuerdos y desacuerdos, p.ej. Con esta confiabilización se obtuvieron los temas, codificados de los niños. Se busco que éstos no presentaran anomalías de algún orden que pudieran influir en su desempeño (p.ej.: sordera, ceguera, problemas de aprendizaje, etc.).

**Tabla 2**  
Tipos de reactivos destinados a cada sección del cuestionario\*

Reactivos	Datos del Niño	Datos de la Madre	Datos del Padre
Sexo	1		
Fecha y Lugar de Nacimiento	3		
Número de Hermanos	1		
Edad	2	1	1
Edo. Civil		1	1
Escolaridad	2	12	12
Idioma o Dialecto	1	2	2
Ocupación (Laboral)		9	9

\* Los números escritos en cada celdilla corresponden al total de reactivos empleados en la sección correspondiente.

Para el estudio de los referentes que emplean los niños en la interacción lingüística, Suárez (en prensa) modificó los propuestos por Bijou et al. (1988) y obtuvo un total de 27 categorías. El presente trabajo, a su vez, modificó los propuestos por la mencionada autora. Bajo el supuesto de que algunas de las categorías comparten un sentido, se agruparon en supra-categorías como puede observarse en la Tabla 3.

**Tabla 3**  
Comparación de la clasificación para los referentes hecha por Suárez (en prensa) y el presente estudio

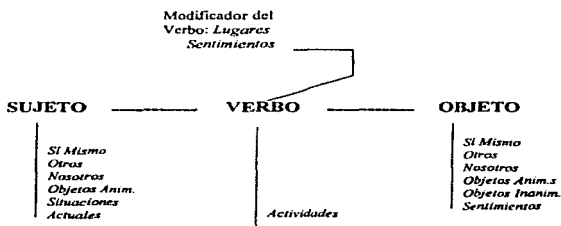
<b>Suárez (en prensa)</b>	<b>Estudio Actual</b>
<i>Si Mismo</i>	<i>Si Mismo</i>
<i>Otros</i>	<i>Otros</i>
<i>Nosotros</i>	<i>Nosotros</i>
<i>Familia, Amigos, Mascotas, Animales, Otros</i>	<i>Objetos Animados</i>
<i>Ropa, Objetos, Comida, Otros</i>	<i>Objetos Inanimados</i>
<i>Deportivas, Escolares, Etc. No académicas,</i> <i>Entretención Pasivo, Entretención Activo,</i> <i>Casa, Otros</i>	<i>Actividades</i>
<i>Agrado, Disgusto, Miedo, Humor, Otros</i>	<i>Sentimientos</i>
<i>Lugares</i>	<i>Lugares</i>
<i>Situaciones Actuales</i>	<i>Situaciones Actuales</i>
<i>Fantasia</i>	<i>Fantasia</i>

El caso más renombrable es el del referentes *actividades* y que engloba en sí todas aquellas categorías como *actividades escolares, entretenimiento pasivo...* que Suárez (en prensa) clasificó separadamente. La razón de que sean agrupados bajo un solo encabezado obedece a que comparten entre sí una característica particular: el tema central del cual se habla es alguna actividad (no importando, al parecer, la naturaleza de la misma) que es realizada o en la que participa(n) uno o más sujetos, siendo éstos relegados a un segundo plano. Casos parecidos son ofrecidos por los referentes *sentimientos, objetos animados* y

*objetos inanimados*. El primero de ellos, de alguna u otra forma, expresa una emoción, no importando cuál, y sí el hecho de que es expresada. Los dos últimos referentes, como en los hasta ahora mencionados, tienen alguna cualidad compartida; *objetos animados* poseen la característica de vida, en la forma en que comúnmente es concebida, o bien se infiere a partir de que manifiestan ciertas peculiaridades porque existen, aunque no sean reales -vgr., los dibujos animados. Los *objetos inanimados* tienen como característica definitoria una existencia por su ubicación espacio-temporal pero carecen de lo que se supone vida.

Los restantes referentes son conservados como categorías unitarias. Puesto que la propuesta del presente estudio era mantener la analogía discurso-interacción, se supuso que al hablar los sujetos emplean una estructura como la de la oración, que es también la que posee el discurso, a saber sujeto-verbo-objeto, con los diversos modificadores que pudiera contener. Al hablar sobre algún tópico particular se apoya una parte de la oración, por lo que el tratamiento recibido de cada tema es una parte del discurso como se representa en la Figura 2.

**Figura 2**  
Los referentes como elementos en la estructura de la oración y del discurso



Como puede observarse en la Figura 2 muchos referentes pueden fungir a la vez como sujetos y objetos de la oración ya que pueden ser agentes y destinatarios de la acción. Esta última sólo puede dar cabida a las actividades que a su vez pueden ser modificadas o alteradas por un espacio o alguna emoción. Finalmente queda el caso de aquellos referentes que solamente son afectados por la acción de los agentes, pero no pueden accionar por sí mismo, puesto que son inanimados.

### *Procedimiento*

El estudio se realizó en dos fases, en la primera de ellas se recolectaron los datos pertinentes para identificar la muestra a estudiar. La segunda fase consistió en la obtención de los datos.

### *Fases del estudio*

1ª.- Una vez contactadas las escuelas en las que se realizaría el estudio, se procedió a la entrega, con la colaboración de los maestros, de cada uno de los cuestionarios a los niños. Aquéllos deberían ser respondidos por los padres de éstos. La recolección de los cuestionarios no debería de prolongarse más de una semana de la aplicación. Una vez reunidos todos se procedió a la selección de los niños que reunían las características deseadas en el estudio. Posteriormente estos últimos fueron clasificados y agrupados, por su edad y por los años de estudio de sus padres, en alguna de las 10 edades comprendidas en el presente estudio (7.0-7.5...11.5-11.11). Se conformaron 16 grupos por cada intervalo

de edad; cada grupo estuvo integrado por 6 niños, resultando así un total de 96 niños en cada bloque el que a su vez se dividió en dos niveles (escolaridad alta y baja). La asignación de los niños a cada grupo no se realizó a través de un criterio específico.

2ª.- En la etapa de la sesión de grabación, cada grupo de 6 niños, previamente formado, fue sometido a la misma. Su distribución espacial fue semicircular frente al conductor de la sesión, el cual operó la audiograbadora, detrás de éste se hallaban los observadores quienes registraron las verbalizaciones de los niños (3 corresponden a cada observador). La duración de las sesiones fue un total de 8 minutos cada una, lo cual es un tiempo diferente al inicialmente contemplado y que es debido a que en varias videograbaciones el tiempo de registro no sobrepasaba los ocho minutos. Es por esto, que para asegurar la homogeneidad en los tiempos de grabación, los registros restantes fueron acortados dos minutos, con los probables riesgos que esto entraña. Al inicio de aquéllas las instrucciones, para los niños, eran : "Vamos a platicar un ratito de lo que ustedes quieran para grabar sus voces y después poder oír lo que platicquen entre ustedes, pero es necesario que no hagan ruido con los pies, golpeen la mesa o toquen la grabadora, y deben hablar uno por uno ¿de acuerdo?". Terminadas las instrucciones el conductor encendía la audiograbadora, por su parte un observador hacía lo propio con la videograbadora.

## **Resultados**

De la muestra conformada por 960 niños, distribuidos en intervalos sucesivos de 6 meses y asignados a dos condiciones de escolaridad -alta y baja-, primero se evaluó si existía una posible influencia de variables atributivas (género) sobre alguna de las variables a analizar. Al estimar el porcentaje de la composición de la muestra por género se esperaba observar (e inferir) alguna influencia.

Inicialmente se presentarán de forma individual los resultados obtenidos del sometimiento a análisis por parte de las variables influyentes en el empleo de los referentes; a continuación se citarán los índices de autorreferencialidad para los discursos emitidos por los niños. El último análisis individual será el de la comparación en el número de interacciones sostenidas entre ambas condiciones de escolaridad.

Finalmente se realizará la evaluación convergente de las correlaciones existentes entre el número de interacciones y los traslativos, así como la comparación del empleo de estos últimos a lo largo de las diferentes edades y ambas condiciones. Se concluye con el análisis de los traslativos como una función de las interacciones y/o de las emisiones.

### Composición de la Muestra

Como puede observarse en la Tabla 4, para las condiciones de alta y baja escolaridad, no se hallaron diferencias significativas de los porcentajes en relación al género de los niños que integraban las muestras.

**Tabla 4**  
Porcentaje de la composición de la muestra por género

Condición Escolaridad	Niños	Niñas
Alta	51	47
Baja	49	53

La importancia de tales resultados es que al ser semejante el número de participantes, hombres y mujeres, posibles sesgos debidos a la influencia del género pudieron no estar presentes. No obstante dentro de algunos de los intervalos de edad se hallaron porcentajes diferentes para las composiciones de esas edades (ver Tabla 5).

**Tabla 5**  
Intervalos de edades en los que se hallaron porcentajes diferentes en la composición por género<sup>a</sup>

Edad (Bloques)	Niños	Niñas
uno (esc. Baja)	60 (29)	40 (19)
dos (esc. Alta)	58 (28)	42 (20)
dos (esc. Baja)	37 (18)	63 (30)
tres (esc. Alta)	58 (28)	42 (20)
seis (esc. Baja)	31 (15)	69 (33)
siete (esc. Alta)	42 (20)	58 (28)
ocho (esc. Baja)	40 (19)	60 (29)
nueve (esc. Baja)	27 (13)	73 (35)
diez (esc. Alta)	60 (29)	40 (19)
diez (esc. Baja)	63 (30)	37 (18)

<sup>a</sup> Los dígitos hallados entre los paréntesis corresponden a las frecuencias obtenidas para esa edad en particular.



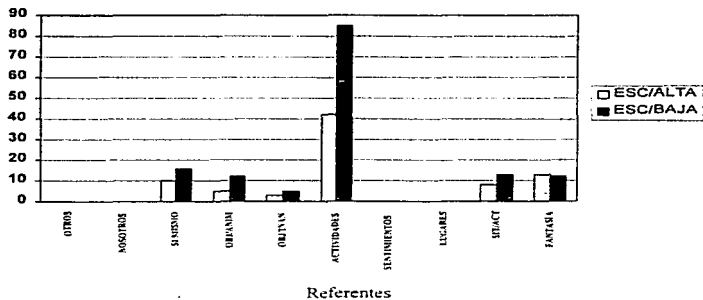
Sin embargo, los efectos que pudieran tener estas composiciones variadas, aún siendo contrabalanceados en la muestra en general, no son del todo considerados. Una muestra de los efectos que pudieran haber sido observados son los resultados encontrados por Ramírez y Sosa (en prensa). En su trabajo, las autoras hallaron que la proporción de los integrantes de los distintos sexos, influyen en las participaciones individuales de los sujetos en las interacciones (dichas participaciones fueron medidas por las respuestas, iniciaciones, iniciaciones incompletas...). Es decir, cuando en los grupos de niños habían más integrantes de un sexo que de otro, los primeros mostraron una participación más activa que los integrantes del sexo opuesto con menor proporción. Aún sin ser considerados con precisión los posibles efectos que hubiesen sobre las variables aquí de interés, no deberían ser descartados del todo (p.ej., los temas de los cuales los niños(as) hablan).

#### *Empleo de los referentes*

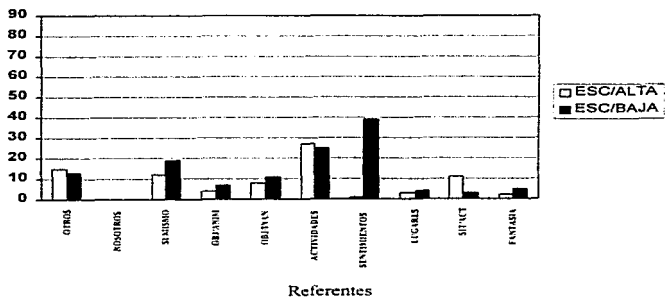
De acuerdo a las modificaciones realizadas a los trabajos de Bijou et al. (1988) y Suárez (en prensa), en el presente estudio se tienen diez categorías de referentes. Para cada una de las categorías se obtuvieron las frecuencias.

Las gráficas de la 1 a la 10 resumen las frecuencias obtenidas para cada uno de los referentes en los diferentes intervalos de edad.

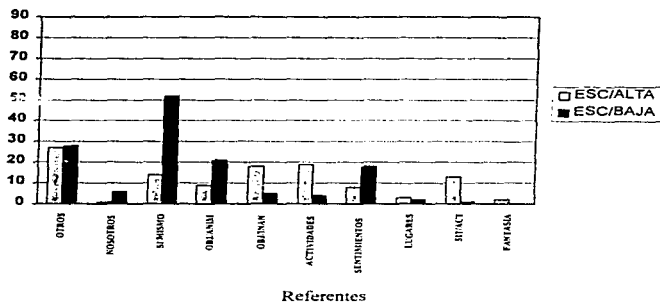
**Gráfica 1**  
Frecuencia de los referentes Edad 1 (7.0 a 7.5 años)



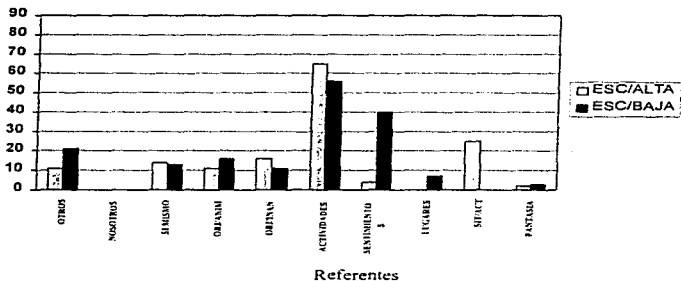
**Gráfica 2**  
Frecuencia de los referentes Edad 2 (7.6 a 7.11)



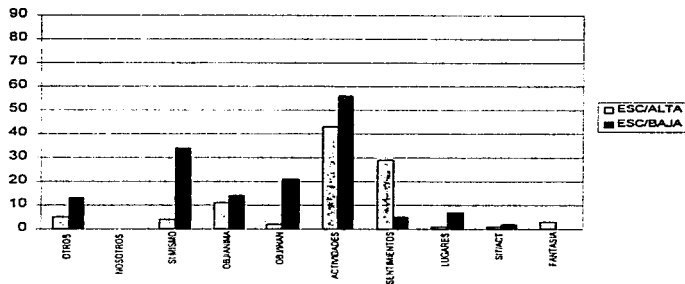
**Gráfica 3**  
Frecuencia de los referentes Edad 3 (8.0 a 8.5)



**Gráfica 4**  
Frecuencia de los referentes Edad 4 (8.6 a 8.11)

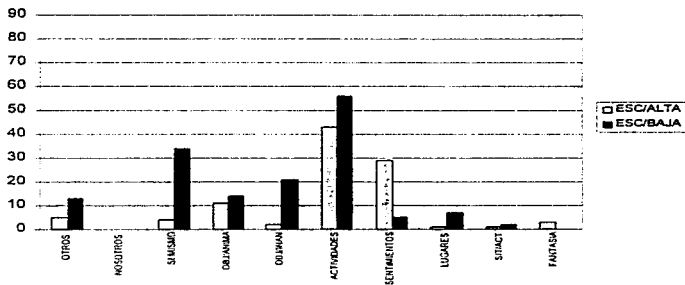


**Gráfica 5**  
Frecuencias de los referentes en la Edad 5 (9.0 a 9.5)



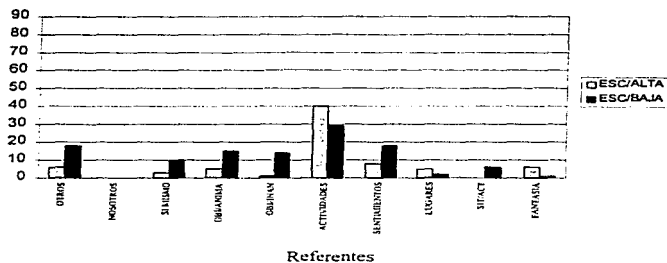
Referentes

**Gráfica 6**  
Frecuencias de los referentes en la Edad 6 (9.6 a 9.11)

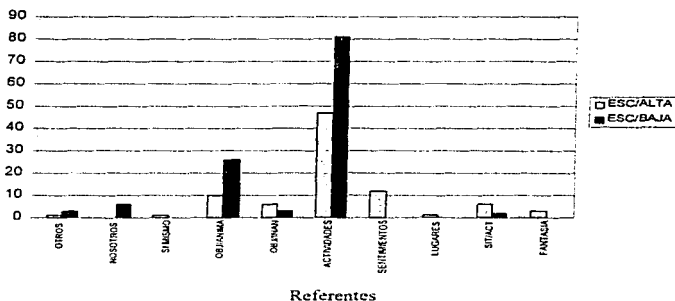


Referentes

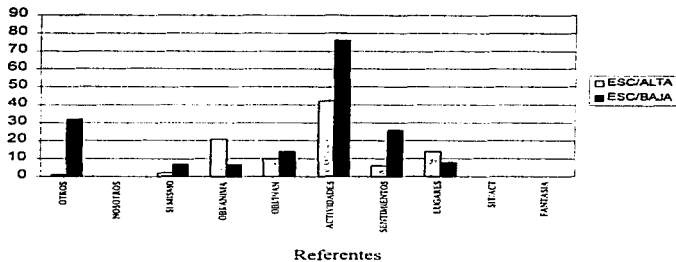
**Gráfica 7**  
Frecuencias de los referentes en la Edad 7 (10.0 a 10.5)



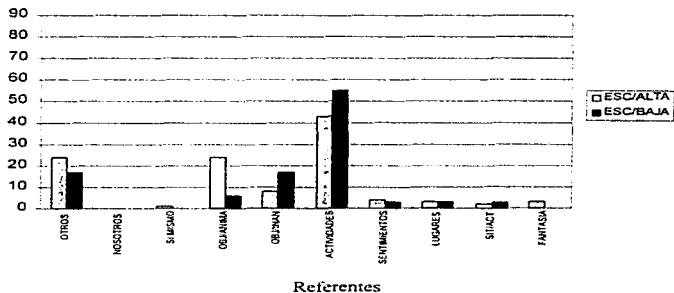
**Gráfica 8**  
Frecuencias de los referentes en la Edad 8 (10.6 a 10.11)



**Gráfica 9**  
Frecuencias de los referentes en la Edad 9 (11.0 a 11.5)



**Gráfica 10**  
Frecuencias de los referentes en la Edad 10 (11.6 a 11.11)



A continuación se describen brevemente las diferentes frecuencias obtenidas por los distintos referentes en cada una de las edades y en las dos condiciones de escolaridad:

**OTROS.** Inicialmente no aparece en la Edad 1, no obstante lo hace en la Edad 2 con frecuencias semejantes para ambas condiciones. En la Edad 3 hay un incremento, casi el doble, de las frecuencias, mismo que desciende hacia la Edad 4, en donde la condición de Baja Escolaridad tiene el doble que su contraparte. En las edades 5, 6, y 7 sucede nuevamente la disminución de las frecuencias, conservándose la misma proporción entre las condiciones. No obstante para la Edad 8 las frecuencias se reducen sensiblemente hasta casi desaparecer. Para la Edad 9, la condición de Baja Escolaridad presentó una frecuencia relativamente alta, mientras que la condición Alta Escolaridad no se modifica. Finalmente, en la Edad 10 la condición de Baja Escolaridad disminuye y hay un incremento por encima de la primera por parte de la otra condición.

**NOSOTROS.** Mientras que en las edades 1 y 2 no se presentó el mencionado referente, para la Edad 3 la condición de Baja Escolaridad tiene aproximadamente el triple en la frecuencia que la condición de Alta Escolaridad. No se vuelve a presentar hasta la Edad 8 en que la única condición que lo empleó fue la de Baja Escolaridad. En las edades restantes no apareció el mencionado referente.

**SI MISMO.** Este referente no parece presentar modificaciones en sus frecuencias de la Edad 1 a la Edad 2: la condición de Baja Escolaridad posee una frecuencia más grande que

**Alta Escolaridad.** Sin embargo, en la Edad 3 hay un notable incremento por parte de la condición de Baja Escolaridad. Para la Edad 4, y para esta misma condición hay un descenso en el empleo del referente, descenso que es por debajo de la frecuencia mostrada por la condición de Alta Escolaridad, la cual no presentó cambios de una a otra edad. En la Edad 5 nuevamente se aprecia un incremento para la condición de Baja Escolaridad, mientras que Alta Escolaridad desciende con respecto a su frecuencia pasada. En la Edad 6 el grupo de Alta Escolaridad muestra un mayor empleo del referente, con respecto a su frecuencia pasada, y a la condición de Baja Escolaridad, cuya frecuencia se halla por debajo de aquélla. Hay permanencia en la frecuencia mostrada por la condición de Baja Escolaridad, no así por la de Alta Escolaridad puesto que desciende notablemente. Hacia las edades restantes, 8 y 10, solamente una condición se presenta en cada una de ellas, Alta y Baja Escolaridad, respectivamente. De la Edad 9 se percibe que nuevamente la condición de Baja Escolaridad mostró una frecuencia mayor que su contraparte.

**OBJETOS ANIMADOS.** Frecuencias relativamente por encima de la condición de Alta Escolaridad, son las que muestra el grupo de Baja Escolaridad para las edades 1, 2, 3, 4 y 5. De igual forma a lo largo de estas edades, ambas condiciones parecen presentar consistentemente las mismas cantidades. Para la Edad 6 se invierte el orden, es decir la condición de Alta Escolaridad se halla por encima del otro grupo, y ligeramente hay un incremento de las cantidades para ambas condiciones. En las edades 7 y 8 vuelve a ocurrir lo anterior: el grupo de Baja Escolaridad se halla por encima de la condición de Alta Escolaridad. Hay un leve aumento en la Edad 8 con respecto a la 7 en ambas frecuencias.



En las edades 9 y 10 nuevamente la condición de Alta Escolaridad se sitúa por encima del grupo de Baja Escolaridad, mismo que tiene la mitad del número que presenta aquélla.

**OBJETOS INANIMADOS.** Una vez más se aprecia que las frecuencias de la condición de Baja Escolaridad se hallan por encima del otro grupo. Esto ocurre para las edades 1 y 2 donde en las cantidades de una y otra edad, y para ambas condiciones, hay una pequeña diferencia. La condición de Alta Escolaridad muestra cantidades mayores en las edades 3 y 4, con respecto al grupo de Baja Escolaridad, para este último en la Edad 4 hay una frecuencia mayor que la hallada en la Edad 3. En la Edad 5 este mismo grupo tiene un valor muy por encima de la otra condición. Esta misma situación, aunque con frecuencias relativamente más pequeñas, ocurre en la Edad 7. No obstante en la Edad 6, la condición de Alta Escolaridad exhibe una frecuencia muy alta en oposición al otro grupo. Bajos valores son mostrados por ambas condiciones en la Edad 8. En las dos últimas edades con cantidades muy semejantes entre una y otra edad, se aprecia que el grupo de Baja Escolaridad se halla ligeramente por encima de Alta Escolaridad.

**FANTASIA.** Las frecuencias de este referente halladas en la Edad 1 son bajas y semejantes para ambas condiciones. Sin embargo, para la Edad 2 son aún más bajas (casi la mitad) siéndolo mucho menor en la condición de Alta Escolaridad; mismas cantidades son observables en las edades 3, 4 y 5, pero mientras que en la primera no aparece la condición de Baja Escolaridad, sí lo hace en la Edad 4, para no volver a presentarse en la Edad 5. No se observa la aparición de alguna de las condiciones en la Edad 6. Con algunas semejanzas

de las frecuencias entre las restantes edades (exceptuando la 9 donde nuevamente no se presentan alguno de los dos grupos) se observa la condición de Alta Escolaridad que sus frecuencias son muy bajas. Finalmente la Edad 7 es la última en la que el grupo de Baja Escolaridad tiene alguna cantidad que por otra parte es muy reducida.

ACTIVIDADES. Consistentemente y a lo largo de todas las edades, este referente es el que presenta mayores frecuencias. En la Edad 1 la condición de Baja Escolaridad tiene casi el doble de valor que Alta Escolaridad. Para la Edad 2 la diferencia entre una y otra condición desaparece aunque hay una notable disminución de las cantidades, misma que es más acentuada en la Edad 3 donde el grupo de Alta Escolaridad tiene una frecuencia muy baja en oposición a Baja Escolaridad. Un nuevo incremento ocurre en la Edad 4 donde las frecuencias vuelven a ser muy altas, y prevalece Alta Escolaridad por encima del otro grupo. Hay una mayor estabilidad de parte de la condición de Baja Escolaridad puesto que conserva la misma cantidad que ocurrió en la edad anterior, que lo que sucede con Alta Escolaridad cuya frecuencia disminuye apreciablemente. En la Edad 6 quien conserva la misma cantidad es la condición de Alta Escolaridad, mientras que el valor de Baja Escolaridad disminuye casi a la mitad, resultando así que las frecuencias de la primera condición quedan por encima de los valores de la última. Valores semejantes son los obtenidos en la Edad 7. Un incremento notable en la Edad 8 a la frecuencia tenida en la Edad 7, ocurre para la condición de Baja Escolaridad, por su parte los valores del grupo de Alta Escolaridad se conservan pero no sólo para esta edad sino también para las restantes, esto es edades 9 y 10. Por lo tanto el grupo que presenta relativas oscilaciones es el de Baja

Escolaridad, que aunque sus frecuencias no descienden por debajo de las de la otra condición, sí disminuyen paulatinamente con respecto al número de la Edad 8.

SENTIMIENTOS. En la Edad 1 no aparece este referente, pero en la Edad 2 y con una frecuencia muy alta se presenta la condición de Baja Escolaridad, su contraparte en esta misma edad, tiene una frecuencia muy baja, misma que nuevamente se incrementa en la Edad 3 para volver a disminuir en la Edad 4. En estas edades la condición de Baja Escolaridad disminuye (Edad 3) y vuelve a ascender (Edad 4). En las edades 5 y 6, la condición de Alta Escolaridad tiene frecuencias por encima del grupo de Baja Escolaridad, excepto que en la Edad 6 la frecuencia disminuye a la mitad con respecto a la Edad 5. Baja Escolaridad tiene un valor muy alto en la Edad 7, misma en la que la otra condición tiene valores muy reducidos. Para la Edad 8 los mismos valores de la condición de Alta Escolaridad se mantienen, Baja Escolaridad no aparece. Nuevamente en la Edad 9, Baja Escolaridad tiene una frecuencia muy alta que no posee el otro grupo. Finalmente en la Edad 10 ambas condiciones tienen valores pequeños.

SITUACIONES ACTUALES. Altas frecuencias se observan en este referente hasta la Edad 4. En las edades 1, 2 y 3 se observa consistencia para la condición de Alta Escolaridad, no sucede lo mismo con el otro grupo que inicialmente tiene una frecuencia relativamente alta que desciende más allá de la mitad y después desaparece en la Edad 4. En esta misma edad se duplica el empleo del referente para la condición de Alta Escolaridad. En la Edad 5 hay valores muy bajos del referente en ambas condiciones. En la Edad 6 no aparece. Solamente

la condición de Baja Escolaridad aparece en la Edad 7, con una frecuencia que casi se mantiene para la Edad 8, aunque en ésta de nuevo se presenta el uso del referente para la condición de Alta Escolaridad. Lo mismo sucede en la Edad 10 con frecuencias parecidas. No se empleó este referente en la Edad 9.

LUGARES. Este referente no aparece en la Edad 1. Para la Edad 2 se observa que la condición de Baja Escolaridad está ligeramente por encima del grupo de Alta Escolaridad, situación que se invierte en la Edad 3, mas, en general, las frecuencias se mantienen estables en ambas edades. La condición de Baja Escolaridad es la única que se presenta en la Edad 4, la misma cantidad de esta condición se observa en la Edad 5 aunque aquí también aparece la otra condición, con una cantidad muy pequeña. Hay un ligero incremento en la Edad 6 para la condición de Alta Escolaridad, mientras que la otra condición descende, esta situación persiste en la Edad 7. Solamente Alta Escolaridad aparece en la Edad 8, con una muy pequeña frecuencia, misma que se incrementa para la Edad 9 donde vuelve a aparecer la condición de Baja Escolaridad. En la Edad 10 ambas condiciones muestran pequeñas frecuencias con respecto a las de la edad anterior, aunque con igual número entre sí.

Los señalamientos generales que pueden hacerse respecto a las gráficas 1 a la 10, es la presencia constante de las frecuencias del referente *actividades* por encima de las de otros, al menos las fluctuaciones que tienen son menores que en el resto; de la misma forma, globalmente, en la condición de alta escolaridad hay un empleo considerable del

mencionado referente, cosa que no sucede en la condición de baja escolaridad. También debe observarse que el referente *Sí Mismo* parece decrementar a lo largo de las edades estudiadas: inicialmente tenía una presencia relativamente fuerte que decrecía mas no gradualmente, aunque el decremento sí es consistente.

En las gráficas puede observarse que hay dos tipos de referentes por el uso hecho de ellos. El primer grupo es el que podría ser llamado de *alto uso*, y encasilla a todos aquellos referentes que, a través de los años estudiados, presentan altas frecuencias: *Otros, Sí Mismo, Objetos Animados, Objetos Inanimados, Actividades* y *Sentimientos*. El segundo grupo, el aquí llamado de *bajo uso*, representaría a los referentes que son poco o no empleados en las mismas edades que los anteriores. Estos son: *Nosotros, Lugares, Situaciones Actuales* y *Fantasia*.

Al compararse visualmente la gráfica 1 con la gráfica 10, p.ej., puede apreciarse que las "preferencias" de los niños por algunos referentes en particular, inferidas a través de las altas frecuencias de sólo algunos de ellos, en los intervalos de edades iniciales, esto es de 7 a 9 años aproximadamente, parece disminuir hacia los intervalos mayores. Otra observación es la comparación de las frecuencias de referentes que emplean las condiciones de alta y baja escolaridad. En las primeras edades los niños, cuyos padres son de alta escolaridad, presentaron frecuencias más grandes de referentes en comparación a los niños de la condición de baja escolaridad. No obstante, esta situación tendía a invertirse en edades posteriores, en donde los niños cuyos padres tenían baja escolaridad emplearon

una mayor cantidad de referentes que los niños de la condición de alta escolaridad. Cabe señalar que estas apreciaciones se limitan a lo meramente perceptivo y no se hallan fundamentadas en análisis estadísticos que confiablemente lo afirmen. Para conocer si realmente se hallaban diferencias estadísticamente significativas sobre el empleo de los referentes, se recurrió al análisis de varianza.

En el análisis de varianza simple se manejaron dos factores independientes: la edad de los niños y la escolaridad de los padres (alta y baja). Del primer factor solamente se halló su influencia en 2 referentes, en los restantes no se encontró una relación estadísticamente significativa.

Como previamente se observó en las gráficas de frecuencias, el referente *actividades* tiene una diferencia con el resto, diferencia que es más apreciable de acuerdo a la edad. El análisis de varianza para el mencionado referente obtuvo una  $F=3.048$  con una significatividad de .049, demostrando así que la edad influye en su empleo. En lo que respecta al referente *fantasia*, se obtuvo una  $F=7.902$  con una significatividad de .002. Aunque las frecuencias, en general, para aquél no eran muy grandes, su significatividad es mayor; una explicación era el empleo de situaciones hipotéticas que realizaban los niños o los comentarios acerca de seres animados irreales (pero existentes) que eran menores hacia los 11 años, pero que en un inicio tenían una fuerte presencia (un ejemplo claro serían los comentarios de los niños acerca de personajes animados de caricaturas, así como bromas

que implican situaciones o eventos fantásticos). Apenas distante de la significatividad deseada, el referente *otros* obtuvo un valor  $F=2.968$  y un nivel de significatividad del .053.

En el análisis de la relación de la escolaridad de los padres con los referentes, no se encontró ninguna relación estadísticamente significativa. Esto es, para la clasificación de los referentes aquí propuestos, la escolaridad de los padres no parece guardar una relación con los temas de los que hablan los niños. Quizás una mención aparte debiera recibir el referente *sentimientos*. Aunque la significatividad no es la deseable -al .05-, con una  $F=4.025$  y una significatividad de .060, sí hay una proximidad a aquélla. Las altas frecuencias de este referente se deben a que incluye en sí lo que se podría llamar *humor*, éste contempla los chistes que realizan los niños, los cuales pueden ir desde comentarios chuscos o chanzas, hasta la idea propia que es un chiste (una historia, un absurdo, un juego de sentido de palabras).

Concluyendo, las únicas diferencias que pueden hallarse en el empleo de los referentes pueden ser atribuidas principalmente a los efectos que tuviera la edad de los sujetos, el desarrollo. Del otro lado, la única diferencia como consecuencia de la variable *escolaridad de los padres* es la posible emotividad contenida en el referente que más emplean los niños. En la Tabla 6 se muestran los resultados no significativos del análisis de varianza en los restantes referentes.

**Tabla 6**  
Valores F's y niveles de significatividad obtenidos del análisis de  
varianza por Edad y Escolaridad

<b>Edad</b>		
<b>Referentes</b>	<b>Valores F's</b>	<b>Niveles de significatividad</b>
<i>Nosotros</i>	1.24	.369
<i>Si Mismo</i>	2.297	.106
<i>Objetos Animados</i>	.642	.741
<i>Objetos Inanimados</i>	.614	.762
<i>Sentimientos</i>	.483	.856
<i>Lugares</i>	2.131	.127
<i>Situaciones Actuales</i>	.748	.664
<b>Escolaridad</b>		
<i>Otros</i>	.802	.382
<i>Nosotros</i>	.014	.907
<i>Si Mismo</i>	.825	.376
<i>Objetos Animados</i>	1.181	.292
<i>Objetos Inanimados</i>	2.117	.163
<i>Actividades</i>	.430	.520
<i>Lugares</i>	1.121	.304
<i>Situaciones Actuales</i>	2.84	.109
<i>Fantasia</i>	.777	.390

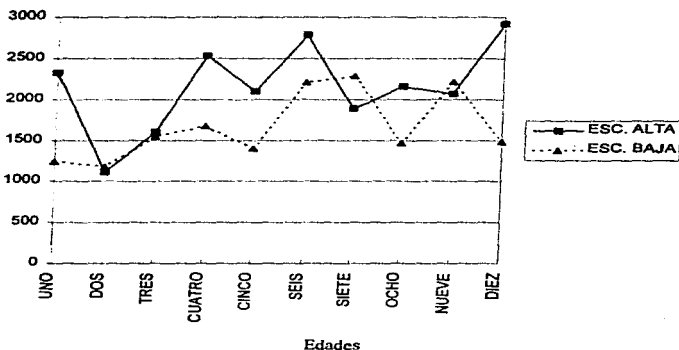
#### *Autorreferencialidad del Discurso*

El índice de autorreferencialidad del discurso, medido a través de las frecuencias de las unidades léxicas llamadas traslativos, parece crecer paulatinamente de acuerdo a la edad de los niños. La gráfica 11 muestra las frecuencias totales de los traslativos comparando su empleo a través de la edad entre las condiciones de alta y baja escolaridad. Por su parte en la gráfica 12 se aprecian las frecuencias específicas para cada una de las categorías que se engloban en los traslativos, y que pertenecen a algunas de las edades estudiadas. Ambas a continuación serán explicadas en detalle.

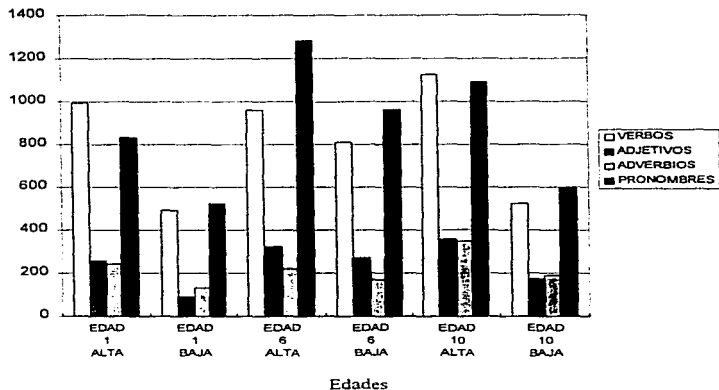


Como puede observarse en la gráfica 11, hay, en apariencia, un aumento del empleo de los traslativos, aunque aquél no sea consistente. Esta tendencia al incremento de las frecuencias en el número de traslativos es hallada en ambas condiciones de la escolaridad, no obstante, entre los niños de las mismas hay diferencias sustanciales. Los niños cuyos padres tienen una alta escolaridad mostraron una mayor frecuencia que los niños de la condición de baja escolaridad.

**Gráfica 11**  
Frecuencia de traslativos empleados por los niños  
Frecuencias Totales



**Gráfica 12**  
**Comparación de las frecuencias específicas de las categorías gramaticales**  
**incluidas en los Traslativos para algunas edades**



Al determinar el porcentaje que representan los traslativos dentro del vocabulario total emitido por los niños, se intentó conocer si el aumento en los traslativos era proporcional al incremento del vocabulario total, o si se trataba de un manejo especial de los traslativos: que aumentaban su proporción dentro del vocabulario.

Realizándolo así tenemos la Tabla 7.

**Tabla 7**  
**Porcentaje hallado de traslativos dentro de los vocabularios obtenidos**

<b>Edades</b>	<b>Traslativos</b>	<b>Verbos</b>	<b>Adjetivos</b>	<b>Adverbios</b>	<b>Pronombres</b>
<b>Condición Escolaridad Alta</b>					
Uno	34.67	14.8	4	3.6	12.4
Dos	33.8	13.5	3.5	2.6	14.1
Tres	30	12.25	4	3.5	10.31
Cuatro	33.27	13.1	4.5	4.1	11.45
Cinco	35	13.35	4.22	3	14.25
Seis	32.3	11.12	3.7	2.5	14.9
Siete	28.23	10.8	4	3.1	10.2
Ocho	31.4	13	4.8	3.7	10
Nueve	28.2	9.3	3.6	3	12.2
Diez	31.2	12.25	3.9	4.8	11.8
<b>Condición Escolaridad Baja</b>					
Uno	32	12.7	2.3	3.4	13.5
Dos	38.6	16.7	3.4	2.5	16
Tres	34	14.3	3.6	2.6	13.5
Cuatro	32.21	14.5	3.9	2.8	12.9
Cinco	34.2	12.6	3	2.6	16
Seis	34.5	12.6	4.2	2.6	15
Siete	34	11.7	5.1	2.7	14.4
Ocho	30.8	10.5	5.4	2.0	12.9
Nueve	33.3	10.7	4.7	3.5	14.2
Diez	33.6	11.9	3.8	4.2	13.5

De los porcentajes obtenidos puede apreciarse la importancia de los llamados traslativos dentro del lenguaje. Aproximadamente un 32% del vocabulario total (el total de palabras que se contabilizan en las conversaciones de los grupos) son las unidades léxicas que se analizan; un 12% corresponde a verbos conjugados en presente, un 4% fueron adjetivos calificativos, un 3% fueron adverbios de lugar y tiempo, y, finalmente, pronombres personales tuvieron un 13%.

### *Interacciones y Traslativos*

En la Tabla 8 puede observarse el número de interacciones sostenidas para ambas condiciones y los diferentes intervalos de edad. Las frecuencias pertenecientes a la condición de Alta Escolaridad muestran una cierta homogeneidad en las interacciones que tuvieron los niños; en oposición, hay una "dispersión" del total de interacciones para los niños de la condición de baja escolaridad, incluso con la heterogeneidad de las mencionadas frecuencias, parece existir una tendencia creciente de parte de las interacciones.

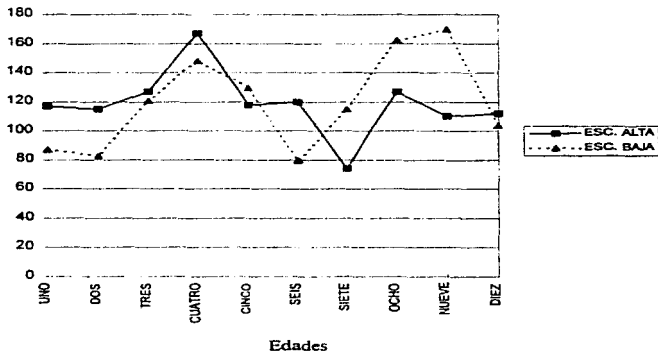
**Tabla 8**  
Frecuencias de interacciones sostenidas en las distintas edades  
para ambas condiciones de escolaridad

<b>Edades</b>	<b>Escolaridad Alta</b>	<b>Escolaridad Baja</b>
Uno	117	87
Dos	115	83
Tres	127	121
Cuatro	167	148
Cinco	118	130
Seis	120	80
Siete	74	115
Ocho	127	162
Nueve	110	170
Diez	112	104

La gráfica 13 representa la tendencia que pudiera tener el total de las interacciones a lo largo de las edades estudiadas. Los marcadores cuadrados y la línea continua representan las interacciones para los niños cuyos padres tienen alta escolaridad, en ellos la tendencia

es una pendiente que decrece en forma imperceptible y parece tener una asíntota hacia los once años aproximadamente. Por su parte, la línea punteada y los triángulos como marcadores, representan una tendencia ascendente para las interacciones de la condición de baja escolaridad, en ésta hacia el final de las edades estudiadas parece haber un límite en las frecuencias que, probablemente, disminuyan después.

**Gráfica 13**  
Tendencia de las interacciones lingüísticas para las condiciones de Alta y Baja Escolaridad



Se correlacionaron el número de interacciones lingüísticas y el total de traslativos (así como las frecuencias particulares para cada una de las categorías englobadas en ellos) para cada una de las edades. La Tabla 9 resume los coeficientes de correlación obtenidos para cada una de las condiciones.

**Tabla 9**  
Coeficientes de correlación obtenidos entre interacciones y traslativos (totales y específicos) para las condiciones de Alta y Baja Escolaridad

Autorreferencialidad	Interacciones	
	Escolaridad Alta	Escolaridad Baja
Traslativos	.2332 p=.546	.2199 p=.541
Verbos	.2974 p=.437	.0991 p=.785
Adjetivos	.2175 p=.574	.4426 p=.200
Adverbios	.2882 p=.452	.2034 p=.573
Pronombres	.1243 p=.750	.2014 p=.5777

Como puede apreciarse no existe alguna correlación significativa entre las interacciones y el número de traslativos.

Finalmente, se sometieron los traslativos a las regresiones múltiples por el método denominado Stepwise. Este método consiste en la correlación de dos o más variables independientes con una variable dependiente, el resultado obtenido jerarquiza, en orden de importancia, las relaciones más significativas entre las variables, siendo la primera la que tenga una mayor correlación y así en orden decreciente.

Debe de tenerse presente que los valores  $r$ 's obtenidos indican la magnitud de la relación hallada entre dos variables;  $r^2$  indica la magnitud de la covarianza o la cantidad de

varianza que puede ser explicada a partir de la relación mencionada. Si los valores  $r^2$ 's son muy bajos, las potenciales fuentes de variación de la variable serán desconocidas o no controladas, por otra parte valores  $r^2$ 's grandes permiten explicar la varianza compartida entre las dos variables, o que la principal fuente de variación es la contemplada mientras que lo restante de la varianza es atribuible al error experimental o a fuentes extrañas.

Las funciones resultantes de los valores obtenidos de someter a regresiones múltiples las variables estudiadas aquí, pueden ser representadas por la siguiente ecuación:

$$y = a + b_1 X_1 + b_2 X_2$$

en donde se representa a  $Y$  como un resultado de los valores asumidos por 2 variables ( $X_1$  y  $X_2$ ), las que son multiplicadas por 2 constantes ( $b_1$  y  $b_2$ , respectivamente) y que señalan los valores que tendrán que asumir estas variables para "predecir" u obtener el valor de  $Y$ ; finalmente  $a$  representa el punto de intersección con el eje de las  $y$ 's de la ecuación aquí mostrada.

Se obtuvieron correlaciones para las variables independientes (*emisiones e interacciones*) y como variable dependiente los traslativos (global e individualmente), en dos diferentes edades (7.0 a 7.5 y de 11.5 a 11.11) y en ambas condiciones de escolaridad. La finalidad del proceder así, obedeció al deseo de comparar las funciones resultantes de las mencionadas variables y condiciones influyentes. En las ecuaciones resultantes en lo sucesivo así deberán identificarse los valores:  $Y$  es el valor resultante para los traslativos

(subcategorías o en general),  $\bar{X}_1$  son los valores para *emisiones* y  $\bar{X}_2$  para *interacciones*. A continuación se presentan los resultados.

Consistentemente, en todas las categorías incluídas en los traslativos, la variable más importante, dadas sus correlaciones más significativas, fue *emisiones*. Esto es cierto para todas las correlaciones realizadas. En lo correspondiente a la variable *interacciones*, ésta presentó pocas o nulas relaciones significativas para los traslativos.

Para la Edad 1 (7.0 a 7.5 años), exceptuando la categoría adverbios, se obtuvieron relaciones significativas para los traslativos. Así se obtuvieron las siguientes correlaciones entre las variables ya mencionadas (ver Tabla 10 pág. sig.).

En la Tabla 10 debe observarse que no se obtuvo alguna correlación significativa entre los traslativos y la variable *Interacciones* para la condición de Baja Escolaridad, de la misma forma se aprecia que en la condición de Alta Escolaridad, dos categorías específicas de traslativos, *Adjetivos* y *Adverbios* no tuvieron, igualmente, correlaciones significativas con la variable ya mencionada (aunque la última de ellas, *Adverbios*, no obtuvo correlación aún con la variable *Emisiones*). Los resultados de la Tabla 11 (cf. pág. 63) indican que las correlaciones no significativas disminuyen hacia la Edad 10 comparándolas con las de la Edad 1. Asimismo, para ambas condiciones de escolaridad de la Edad 10 se hallaron sistemáticamente correlaciones altas para la variable *Emisiones* y en menor grado para *Interacciones*.



**Tabla 10**  
**Coefficientes de correlación y ecuaciones resultantes**  
**para la Edad 1**

Edad 1			
Escolaridad Alta			
Traslativos	Emisiones	Interacciones	
Traslativos	$r = .66967$ $r^2 = .44846$ $F = 37.4 \text{ p} = .0000$	$r = .82230$ $r^2 = .67618$ $F = 46.98 \text{ p} = .0000$	$y = 10.3 + 2.89 X_1 - 3.85 X_2$
Verbos	$r = .64835$ $r^2 = .42035$ $F = 35.35 \text{ p} = .0000$	$r = .78256$ $r^2 = .61240$ $F = 35.55 \text{ p} = .0000$	$y = 4.66 + 1.01 X_1 - 1.32 X_2$
Adjetivos	$r = .30065$ $r^2 = .09395$ $F = 4.76 \text{ p} = .0341$	no hay correlación significativa	$y = .94 + .06 X_1$
Adverbios	no hay correlación significativa	no hay correlación significativa	
Pronombres	$r = .75069$ $r^2 = .56354$ $F = 59.39 \text{ p} = .0000$	$r = .89681$ $r^2 = .80427$ $F = 92.45 \text{ p} = .0000$	$y = 1.83 + 1.5 X_1 - 1.93 X_2$
Escolaridad Baja			
Traslativos	$r = .75719$ $r^2 = .57334$ $F = 61.81 \text{ p} = .0000$	no hay correlación significativa	$y = 4.32 + 2.17 X_1$
Verbos	$r = .74774$ $r^2 = .55912$ $F = 58.33 \text{ p} = .0000$	no hay correlación significativa	$y = .60 + 1.01 X_1$
Adjetivos	$r = .51841$ $r^2 = .26875$ $F = 16.9 \text{ p} = .0002$	no hay correlación significativa	$y = .38 + .24 X_1$
Adverbios	$r = .49296$ $r^2 = .24301$ $F = 14.76 \text{ p} = .0000$	no hay correlación significativa	$y = .65 + .21 X_1$
Pronombres	$r = .67778$ $r^2 = .45939$ $F = 39.0859 \text{ p} = .0000$	no hay correlación significativa	$y = 2.67 + .71 X_1$

**Tabla 11**  
**Coefficientes de correlación y ecuaciones resultantes**  
**para la Edad 10**

<b>Edad 10</b>			
<b>Escolaridad Alta</b>			
<b>Traslativos</b>	<b>Emisiones</b>	<b>Interacciones</b>	
Traslativos	$r = .79241$ $r^2 = .62791$ $F = 77.62$ $p = .0000$	$r = .81217$ $r^2 = .65962$ $F = 43.6$ $p = .0000$	$y = 17.32 + 2.48 X_1 - 2.71 X_2$
Verbos	$r = .79083$ $r^2 = .62541$ $F = 76.8$ $p = .0000$	$r = .84686$ $r^2 = .71718$ $F = 57.05$ $p = .0000$	$y = 9.95 + 1.18 X_1 - 1.96 X_2$
Adjetivos	$r = .65661$ $r^2 = .43114$ $F = 34.86$ sig. al .0000	no hay correlación significativa	$y = .23 + .26 X_1$
Adverbios	$r = .59693$ $r^2 = .35632$ $F = 25.46$ $p = .0000$	$r = .64119$ $r^2 = .41112$ $F = 15.7$ $p = .0000$	$y = 3.4 + .31 X_1 - .52 X_2$
Pronombres	$r = .76601$ $r^2 = .58677$ $F = 65.31$ $p = .0000$	no hay correlación significativa	$y = 2.47 + .67 X_1$
<b>Escolaridad Baja</b>			
Traslativos	$r = .52164$ $r^2 = .27210$ $F = 17.19$ $p = .0001$	$r = .75419$ $r^2 = .56880$ $F = 29.68$ $p = .0000$	$y = 9.33 + 2.81 X_1 - 2.95 X_2$
Verbos	$r = .54227$ $r^2 = .29405$ $F = 19.16$ $p = .0000$	$r = .72896$ $r^2 = .53138$ $F = 25.51$ $p = .0000$	$y = 3.05 + .91 X_1 - .88 X_2$
Adjetivos	no hay correlación significativa	no hay correlación significativa	
Adverbios	$r = .48107$ $r^2 = .23143$ $F = 13.85$ $p = .0005$	$r = .73672$ $r^2 = .54275$ $F = 26.7$ $p = .0000$	$y = .20 + .54 X_1 - .59 X_2$
Pronombres	$r = .56398$ $r^2 = .31808$ $F = 21.45$ $p = .0000$	$r = .79181$ $r^2 = .61697$ $F = 37.81$ $p = .0000$	$y = 3.87 + 1.061 X_1 - 1.08 X_2$

Una primera observación de las regresiones múltiples es que para la condición de Baja Escolaridad se observa que no hay una correlación significativa de la variable Interacciones, algo contrario ocurre en la condición de Baja Escolaridad, en donde aunque en la Edad 1 no hubo alguna relación significativa con la misma variable, para la Edad 10 resultaron todas las correlaciones significativas.

Otro de los resultados que deben señalarse es el pequeño aporte a los coeficientes de correlación de parte de la variable *Interacciones*, lo cual se aprecia en el incremento reducido de las primeras entre las tres variables, en comparación a las correlaciones obtenidas entre las variables *Emisiones* y *Traslativos*. Asimismo se observa en la varianza explicada: mientras que la variable *Emisiones* explica al menos, un 25% de aquélla, *Interacciones* aporta un porcentaje que en general es bajo o nulo.

## Discusión

Se demostró la influencia del desarrollo del lenguaje referencial en el empleo de los referentes. En una estructura sintáctica común a las oraciones y generalizable al discurso, compuesta principalmente de 3 elementos, en el desarrollo del uso que de ella hacen los hablantes, el verbo ocupará un lugar prominente por el sentido que puede expresar (además de la acción que es ejercida sobre un objeto por un sujeto, indica la estructura temporal en que se sucede dicha acción y el número de sujetos, así como las restricciones semánticas que impone para su interpretación)\*. En la analogía de que algunos referentes pueden funcionar como elementos de la estructura sintáctica mencionada, la influencia de la edad sobre el referente *actividades*, interpretable como los efectos del desarrollo, parece apoyar la propuesta planteada. A saber, los niños elaboran su discurso, así como sus interacciones, cada vez más enfatizando las acciones que se expresan en el mismo, lo cual no excluye la aparición de referentes distintos como núcleos del discurso. Los agentes denotados en el discurso de los niños, sin quedar relegados, forman parte de una estructura donde la dinámica de las acciones se impone al resto de los elementos del discurso. Es esta misma dinámica quizás la "visión" que puedan tener los sujetos sobre el mundo real, donde la kinesis es una propiedad de la vida, de la posibilidad del sujeto de actuar en su medio.

---

\*Nótese que si bien la conjugación del verbo depende del agente quien realiza la acción, esta misma conjugación basta para expresar, implícitamente, el agente. P. ej., *lees* comparte el mismo sentido de *tú lees*, ambas expresiones manifiestan un tiempo presente así como la dirección hacia un solo interlocutor, siendo, empero, más económica la primera para quienes la realizan.

La idea de que el desarrollo influye en el uso de algunos referentes, con una independencia relativa a factores como la estimulación otorgada por los padres o los programas educativos en los que están inmersos los niños, encuentra un apoyo en las no diferencias entre ambas condiciones. Aún cuando en términos cuantitativos las tendencias de las interacciones lingüísticas entre una y otra condición no sean semejantes, los temas de los cuales hablan los niños no hacen diferencias. Los alcances de estas afirmaciones serían aclarados por algunos comentarios, anecdóticos pero descriptivos, con respecto a algunos puntos de la elaboración del presente estudio. Las diferencias que pudieran hallarse entre una y otra condición, en lo que concierne a los referentes, no está dada en el *qué* es sino en el *cómo* es tratado. Un ejemplo sobresaliente serían las actividades de entretenimiento que desempeñan todos los niños. Actividades como visitas a playas y a parques recreativos, "ir de compras"..., están conteniendo un sinnúmero de experiencias que le significan a los niños de la condición de alta escolaridad (y de una posición económica favorable) una perspectiva más amplia de su entorno, así como el de dotarlos de un bagaje cultural vasto. Semejantes actividades realizadas por los niños del nivel de baja escolaridad (inmersos en un nivel medio bajo a bajo, con una situación económica no tan desahogada), parecen situarse a una escala más reducida teniendo como consecuencias experiencias más pobres que le reportan a los niños, culturalmente hablando, escasos beneficios.

En lo que respecta a las interacciones lingüísticas, Huerta y Villalobos (1997) encontraron, que las mencionadas tendencias parecen obedecer a patrones hallados en las

interacciones mismas en las que las iniciaciones de los niños, elicitando diferentes respuestas tanto en número como en contenido. La permanencia del tema, que Suárez (en prensa) trata como un indicio de la complejidad en las interacciones lingüísticas, será por lo tanto el punto de partida para entender lo arriba señalado: mientras que los niños de la condición de Alta Escolaridad logran hacer permanente el tema del que tratan (una iniciación seguida de muchas respuestas relevantes a ella), sus contrapartes de la condición de Baja Escolaridad no lo logran (pocas respuestas relevantes a una iniciación así como constantes cambios de temas). Las frecuencias obtenidas para las interacciones lingüísticas exhiben una tendencia asintótica de las mismas para los niños de alta escolaridad: sus iniciales e inconsistentes interacciones en las primeras edades, tienen altas frecuencias como un resultado lógico de no lograr la permanencia del tema. Este elevado número de interacciones se reduciría hacia los once años de edad, principalmente porque los niños logran mantener la coherencia del significado en aquellas, mostrando una mayor atención a los temas tratados en el momento. Empero, esto no ocurre para los niños de la otra condición. El número de sus interacciones tiene un comportamiento inverso al de los anteriores niños. Hacia los siete años, los sujetos de esta condición, muestran una dificultad para introducir potenciales temas de conversación, siendo escasas sus interacciones, para finalmente desembocar en altas frecuencias que son interpretadas en la misma razón hallada para los niños pequeños de la otra condición: hay una dificultad para mantener un solo tema de conversación por un tiempo considerable.

Las probables explicaciones a estos resultados pueden ser las siguientes: si existe un incremento en las frecuencias de traslativos, en las diferentes edades o acordes a las mismas, entonces hay *desarrollo* en las interacciones lingüísticas sostenidas entre los niños participantes en el estudio. Esto es, inferimos desarrollo a partir de la complejidad creciente en las interacciones lingüísticas, donde aquélla es la autorreferencialidad del *discurso* que se elabora en la interacción (o que hay una independencia creciente entre el sentido mismo del discurso y del sentido hallado en lo que se denota). De esta manera puede señalarse que los niños que tienen aproximadamente once años, en comparación a los que se hallan por debajo de esta edad, emplean más traslativos al hablar. De igual forma, los niños de la condición de baja escolaridad muestran frecuencias más pequeñas, contrastándolos con sus contrapartes cuyos padres tienen 16 o más años de estudio, debido quizás a que las oportunidades de aprender (por los diversos estímulos presentes) un mayor repertorio léxico, que también sería más elaborado, no son las mismas que las que poseen niños cuyos padres sí lo detentan, éstos son los que tienen una escolaridad alta.

El planteamiento central del trabajo sugeriría que el número de interacciones decremente como una función del incremento de la autorreferencialidad e, igualmente conjunto, de la mayor permanencia del referente en el discurso. Es muy importante que el referente del cual se trate permanezca en la interacción entre individuos; el cambio de aquél, y la introducción de un nuevo referente, significaría una nueva interacción lingüística. Lo que inicialmente se esperaría de las interacciones sería que el desarrollo al cual pudieran estar sujetas las condujera a un decremento de éstas, bajos las condiciones

experimentales aquí empleadas, en cuanto a la frecuencia, así como a un incremento en la duración de las mismas. El porqué de dichas consecuencias se hallaría en el mejoramiento, por parte de los niños, de la habilidad para mantener el foco de una conversación en un tema en particular, a saber que el referente denotado en la conversación sea consistentemente tratado durante muy largo tiempo en aquéllas.

Pareciera obvio el hablar de las posibles causas por las que se logra esto. Quizás la más importante es el mejoramiento (el "buen manejo" si de alguna forma se le puede llamar) de la función simbólica del lenguaje, o bien que ya son capaces, los niños, de desligarse del aquí y del ahora. No obstante la etiología por sí misma no podría dar cuenta de los medios a través de los cuales se servirán los humanos para lograr conversaciones extensas y focalizadas en un tema único. Hablar de que los niños, al igual que los adultos, recurren a un sistema de signos relacionados con significados en una forma arbitraria y convencional, no es suficiente para expresar la economía que el lenguaje requiere y emplea. Esto implica que al mencionar el signo "perro" para referirse a un significado ausente aún representando un logro considerable, requerirá un esfuerzo adicional (así como efectos colaterales imprevisibles) si cada vez que se enuncia algo sobre ese perro se deba siempre denotar el significado por medio de "perro". Los medios a través de los cuales se evita el "gasto" adicional, son los llamados traslativos, que permiten la autorreferencialidad del discurso, o la referencia del propio que se "basta" a sí mismo en el sentido que expresa. La función de los traslativos es la relativización del significado ya tratado, tácitamente el



sentido se expresa, por lo cual se sobresimplifica la función simbólica y de referencia al no tener que emplear constantemente el signo "perro" cuando el significado intentado es ése.

Sin embargo, debe plantearse la cuestión de si el incremento en el número de traslativos es debido a la autorreferencialidad creciente de las interacciones lingüísticas, o si dicho aumento es por defecto y debido al aumento del vocabulario, a saber si es natural que se sucedan las frecuencias más grandes conforme la edad es mayor. La principal objeción que pudiera surgir es la de suponer que conforme el vocabulario total de los niños se incrementa, en esa misma medida aumentan las probabilidades de que crezcan las palabras ya conocidas, además de que aparezcan nuevas pero con frecuencias relativamente pequeñas. Bajo el supuesto de que el aumento de los traslativos es dentro del vocabulario y que de ser así, entonces otras categorías de palabras resultarían afectadas, y por lo tanto decrementarían, al obtener el porcentaje de traslativos usados dentro de cada vocabulario registrado nos permitió conocer a qué prodria deberse el mencionado aumento.

Dos tipos de resultados apoyan la idea de un crecimiento "natural" de los traslativos como consecuencia del incremento en el vocabulario general. El primero de ellos se encontró en el presente estudio: el porcentaje que representan los traslativos no sufre variaciones significativas. Esta explicación sería consistente con otros estudios que emplearon la misma variable de la escolaridad de los padres. Por ejemplo, Carrión (1991) observa que los niños, cuyos padres tienen 16 o más años de estudios, muestran un repertorio léxico más amplio (en términos de totalidad y de palabras diferentes) que los

niños de la condición de 9 o menos años de estudios de los padres. Arboleda y Enríquez (1985), en niños con edades de 4.5 a 5.5 años, reportan el mismo resultado: hijos de padres con 16 o más años de estudios exhibieron un mayor vocabulario en oposición a los de padres con 9 o menos años de estudio. Asimismo hallaron que en ambos grupos, verbos y pronombres son categorías que los niños usan principalmente, y aunque no realizaron una clasificación tan específica como la aquí propuesta, la importancia implícita es mayúscula: niños en edad preescolar ya emplean generosamente las clases mencionadas, por lo que si el incremento en su uso, que significase una mayor autorreferencialidad, ya está dado desde antes que suceda la edad escolar, al buscar la importancia de tales unidades léxicas se debe acudir a edades previas a las estudiadas. Como un ejemplo de ello Hernández-Pina (1984) señala que la aparición de pronombres sucede en los niños en la llamada etapa de las 2 palabras, su gradual surgimiento ocurre desde los 22 meses hasta los 3 años de edad aproximadamente. Para los verbos afirma que éstos van desde la etapa holofrástica (18 meses) hasta los 35 meses. Es también ésta una aparición gradual: p.ej., verbos auxiliares se manifiestan en los 24 meses, mientras que las formas en infinitivo brotan a partir de los 18 meses.

Las covarianzas obtenidas a partir de las regresiones múltiples realizadas, y las ecuaciones resultantes de ellas, corroboran, una vez más, que el aumento en las unidades léxicas de la autorreferencialidad es una consecuencia del aumento del vocabulario. Los altos coeficientes de correlación, así como las no menos significativas varianzas "explicadas", que obtuvo la variable *emisiones* (cuántas veces habló un niño) a diferencia

de los bajos valores de las *interacciones*, sugieren la idea de que el vocabulario exhibido por los niños es un conjunto finito en el que a su interior acaece un crecimiento proporcional de sus clases, de ahí que predecir la aparición de los traslativos a partir de vocabulario (*emisiones*) es mayor que haciéndolo de otra forma (*interacciones*). Es decir, el repertorio léxico que poseen los niños será agotado en su totalidad, si y sólo si, aquéllos tienen las posibilidades de hacerlo. En una conversación estas oportunidades son traducidas a las ocasiones que el niño habla (las emisiones que ejecuta). Esta misma idea de que el repertorio léxico se irá agotando conforme las palabras sucedan, es expresada por Youmans (1991). Este autor examinó distintos trabajos literarios observando en todos ellos que si inicialmente cada palabra escrita resultaba no haber aparecido antes, conforme el escrito avanzaba, la frecuencia de palabras hasta el momento no aparecidas (nuevas) decrementaba hasta llegar a un nivel asintótico, es decir la probabilidad de que aparezca una palabra nueva después de que ésta hubiera sido antecedida por muchas otras es muy baja (aunque los neologismos no confirmen esta regla).

Esto parece demostrar que aunque existe un incremento en la complejidad de las interacciones, lo cual se aprecia en el mantenimiento más prolongado de aquéllas (Suárez, en prensa) que puede ser atribuido a un decremento en el número de iniciaciones y un aumento en las respuestas relevantes a las mismas (Huerta y Villalobos, 1997), éste no es reflejado por el número de traslativos. Considerando los anteriores resultados que indican un aumento en la frecuencia de los traslativos, se afirma que si aumenta la complejidad de las interacciones y si los traslativos reflejan la autorreferencialidad del discurso, entonces

una evaluación cuantitativa no refleja fielmente la mencionada importancia de los traslativos, por lo que debe de hacerse énfasis no en cuánto se utiliza sino en cómo es utilizado por los sujetos. Esto se tratará con detalle más adelante.

Debe señalarse que, asimismo, de forma individual no existe la mencionada correlación inversa esperada entre alguna de las categorías englobadas en la supracategoría "traslativos" y el número de interacciones. El procesamiento de los datos para obtener las correlaciones individuales muestra la no prevalencia de alguna de las mencionadas categorías por encima de las otras (o bien, quizás, que todas ellas no son un índice de la autorreferencialidad del discurso).

Aún siendo central la cuestión del incremento hasta aquí tratada, no puede dejarse pasar por alto el que en sí mismas estas categorías representen una tercera parte del vocabulario total, esto es más significativo si se estiman los restantes grupos gramaticales dentro del lenguaje (preposiciones, interjecciones, artículos...). Asimismo, considérese que cada una de las categorías englobadas en los traslativos no es en sí misma una categoría gramatical completa, sino sólo una parte de ella. Por ejemplo, adverbios de lugar y tiempo, únicamente son una pequeña parte de la supracategoría denominada *adverbios* la cual incluye en sí otras subcategorías de adverbios tales como adverbios de modo...

Dentro de las categorías mismas de los traslativos, se hallan sustanciales diferencias respecto al porcentaje que representan y a características particulares de cada una de ellas.

Así se tiene que dos categorías son "abiertas" y dos son "cerradas"; esto es las primeras son un conjunto de elementos relativamente infinito: en el caso de los adjetivos determinativos baste con mencionar, como muestra de lo que se afirma, que la subclasificación de los ordinales puede resultar infinita. En el caso de los verbos en tiempo presente también pueden hallarse ese infinidad de elementos, así el actuar sobre un objeto nuevo siempre recibirá una etiqueta nueva, este neologismo termina por ser aceptado por los hablantes de la lengua y a su vez es empleado. Sin embargo los posibles límites de esta categoría parecen ser límites en el conocimiento y la creatividad que tenga cada uno de los hablantes, algo semejante ocurre con la anterior categoría, aunque ahí los límites son quizás más amplios y marcados porque el conocimiento sobre "enumerar" es mayor (por tratarse de reglas de enumeración muy simples).

En lo que respecta a las categorías "cerradas" éstas se componen de conjuntos finitos, así se tienen a los adverbios de tiempo y lugar, y los pronombres personales. Al estar compuestas por un número reducido de elementos -y, no obstante, representar un amplio porcentaje dentro del vocabulario- debe señalarse su importancia. La recursividad en su empleo es lo que habrá de distinguirlas de las anteriores. Su funcional economía permite expresar un sentido temporal y de identidad muy amplio, si no fuera posible el realizarlo así entonces tendría que recurrirse una y otra vez a la enunciación del elemento al que se hace referencia.

En las categorías es posible hacer comparaciones por pares, aparéandolas por porcentajes semejantes, entre categorías abiertas y finitas. A saber, mientras que adverbios de tiempo y lugar, y adjetivos determinativos tienen porcentajes muy semejantes, 3 y 4 respectivamente, verbos conjugados en presente y pronombres personales tienen 12 y 13 correspondientemente. Del primer par se aprecia que ambos no son constituyentes principales del discurso, son modificadores de la acción -dónde y cuándo sucede ésta-, y del sujeto/objeto lógico -cuántos, en qué orden, y de las relaciones parte-todo. Volviendo al punto de si se trata de un conjunto finito o no, y de acuerdo a su porcentaje en vocabulario, parece ser que adverbios de tiempo y lugar es más significativa como categoría, puesto que es más necesario determinar cuándo y dónde sucede la acción, una prioridad aún por encima de las características del objeto/sujeto.

Del segundo par, ambos son elementos principales del discurso (o los representan): indican la acción -verbos- o los sujetos/objetos que la ejercen o padecen en sí a aquélla. De pronombres personales se observa la necesidad siempre presente de recurrir a ellos cuando se hace mención del sentido, su valor de relativa polisemia les confiere dicha utilidad. No obstante a los verbos necesariamente habría que mencionarlos, en el discurso, con una frecuencia mayor puesto que aunque expresen tiempo y sujeto no indican el suceder de aquéllos dos en un nuevo sujetos -solamente indican número en sujeto. Un ejemplo podría mostrar lo arriba señalado. Ante la oración «¿Tú ves a Bart Simpson?» se aprecian los dos elementos: verbos y sujeto; como se trata de una pregunta directa elicitada una respuesta la cual sin prescindir de ambos constituyentes no necesariamente tiene que volver a

## ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

mencionarlos. Esta es la respuesta «Sí, me gusta él». La particularidad de esta respuesta es un aporte de sentido en el mismo tiempo para las acciones que afectan a los integrantes de la interacción (ver, la afirmación de esto y además una acción que afecta al interlocutor en sentido “favorable”: gustar). También sucede que el objeto lógico del discurso vuelve a estar presente aunque implícitamente mencionado, lo cual, sin lugar a dudas, demuestra que la respuesta, de acuerdo al discurso, autocontiene la referencia resultando asimismo económica (Bart Simpson por él).

Clases gramaticales como las conjunciones jugarían también un importante papel en la continuidad del discurso. El empleo de las llamadas “muletillas” (*mmh, este, o sea...*) refleja una fragmentación en el seguimiento de aquél; en cualquier mensaje hablado podrían ser sustituidas vía las conjunciones sin detrimento del significado. Esta “pausa” es una oportunidad a que un nuevo mensaje distinto al hasta entonces existente aparezca, terminándose así una parte del discurso.

De las conclusiones hasta el momento alcanzadas sugen los siguientes balances teóricos. La principal propuesta del presente trabajo derivada de Ricoeur (1995) debe ser reevaluada. Aunque sea cierta la importancia de los traslativos dentro del discurso, veracidad que está dada a la luz de los siguientes datos: el amplio porcentaje del vocabulario que es representado por los traslativos, referencias en las que se apoyan cada vez más el empleo del referente *actividades* a diferencia de otros -sustentando la idea de la estructura del discurso y de la oración sujeto-verbo-objeto, todos estos datos por sí mismos

no demuestran la importancia real de los traslativos en el discurso. A saber, aunque intuitivamente se conozca la mencionada trascendencia no se determina específicamente su función. Asimismo, puede apreciarse que la pretendida función de los traslativos se halla en los adultos y en niños mayores de 6 años, no obstante ¿qué hay sobre su gradual emergencia en etapas anteriores a las edades aquí estudiadas?, igualmente importante sería conocer el papel relativo de cada una de las categorías en las distintas edades. En la propuesta de Ricoeur (1995) todos estos puntos deben ser estudiados en detalle. La visión a tenerse de los mismos no debe ser estática sino funcional y así remarcar su importancia en el desarrollo del vocabulario y del intercambio social.

Del otro lado, el anteponer el estudio del todo antes que el de las partes parece sin lugar a dudas correcto. De la propuesta kantoriana sobre el estudio de las interacciones, donde las mismas sean las unidades de análisis, dado el carácter biestimulacional de las conductas halladas en la interacción, a la noción de "gramaticalidad relativa" manejada por Van Dijk (1980) sobre el valor de gramaticalidad de una oración dependiente de su inserción dentro de otras oraciones: una vez más solamente a través de estudiar el "todo" en vez de las "partes" será posible conocer las peculiaridades de aquél, mismas que cada uno de los elementos por sí mismo no poseen, peculiaridades que por otra parte sólo así resultan importantes para la conducta social. Es posible manejar en un mismo plano la interdependencia de los organismos (sus conductas) y la interdependencia de las oraciones formando parte del discurso (su sentido). De las últimas puede decirse que el valor semántico que cada oración -perteneciente a un discurso- posee, es relativo, aunque su



importancia sea considerable. Así al analizar aisladamente una oración como (a) "No sé" reduce los posibles significados relacionados al contenido de ésta. El sentido mismo que unicamente la oración individual porta, es la negación en primera persona del singular, en un tiempo presente. Sin embargo. Si anterior a esta oración apareciese una como "¿Qué horas son?", además del significado poseído por sí misma en la oración (a), es posible comprender el valor más general que esta oración tiene: siendo dependiente del contexto precedente es más comprensible relacionándola a ese contexto.

Los alcances de las generalizaciones que surgen del presente trabajo deben de contemplar que los resultados obtenidos plantean cuestiones sobre el alcance de variaciones metodológicas así como del objeto de estudio. Aunque, por otra parte, ambas consideraciones pueden ser una a la vez.

Bajo la premisa de que el surgimiento de recursos gramaticales que independicen el discurso de un contexto inmediato, ocurre en los primeros años de vida, entonces su estudio, con la propuesta aquí realizada, deberá suceder en esos mismos años. Esto es, deben ser estudiadas las interacciones lingüísticas de los niños de acuerdo a las posibilidades que brinden sus capacidades. Niños preverbales serían automáticamente descartados porque si bien pueden o tienen interacciones en las que se refieren o denotan un evento, objeto o persona, el objeto de estudio (traslativos) no está presente. Aunque existe el hecho de si aquéllos ya forman parte del vocabulario pasivo de los niños (que aunque no es emitido es comprensible para los mismos). Por otro lado, el estudio de niños

que emiten un vocabulario próximo al de los adultos, presentaría la dificultad de los tiempos distintos en los que (se cree) surgen las distintas categorías gramaticales. Entonces lo apropiado sería analizar individualmente cada uno de los elementos que conforman los traslativos. Otras alternativas, como consecuencias de las mismas limitaciones, para el estudio de las interacciones por medio de los traslativos serían variaciones en el número de participantes que componen los grupos a ser observados. Interacciones en grupos de niños de 4 o menos sujetos, en diádas de cualquier índole (p. ej., madre-hijo), en asociaciones de distintas edades los integrantes (no coetáneos), quizás presenten patrones diferentes a los aquí observados, influyendo en los traslativos usados. Igualmente situaciones y contextos varios merecerían ser objeto de estudio.

De las primeras es claro que las afinidades en intereses y gustos, son más probables a ocurrir con pares de la misma edad, pero el cómo los niños abordan diversas parejas o grupos de conversación podrían permitir conocer más sobre la autorreferencialidad del discurso que elaboran, o del uso de los traslativos que hacen. Una mención aparte merecería la relación sostenida entre madre-hijo: el papel correctivo de ésta influye, en alguna medida, en el vocabulario del niño, al igual que sus propias emisiones en general.

Parece natural que un ambiente que requiere disciplina, como lo es el medio escolar, impide o restringe las conductas de los niños. Contextos tan diferentes como lo serían situaciones totalmente libres (p.ej. el juego) y sumamente formales (las académicas)

“condicionan” el empleo del vocabulario, esto sugiere que a situaciones diferentes corresponde un léxico diferente.

Restaría conocer si realmente el valor que tienen los traslativos es el mismo en el discurso “colectivo” de lo que es en el discurso formal. Este último al carecer de auxiliares en la transmisión de información, como podrían ser los gestos y la entonación, requiere de mayor precisión y una delimitación más clara del marco de sentido que expresa. Por ello sería conveniente evaluar el discurso formal que se maneja en distintos tipos de literatura, desde las novelas hasta los escritos de divulgación científica.

Una variación distinta a éstas, puede ser la de Gundel et al. (1993) en que algunos pronominales (pronombres) son expresiones referenciales con un particular estatus cognoscitivo cada una. Estas expresiones están organizadas en una jerarquía de denotación dada (“Givenness Hierarchy”) cuyos criterios de clasificación son la cantidad de información que los interlocutores comparte, así como el nivel de atención otorgado al discurso en proceso. Dichas expresiones son utilizadas de acuerdo a las inferencias que el hablante realiza sobre su interlocutor, inferencias del conocimiento que este último tiene, y que a su vez emplea como señales para el procesamiento de la información sugerida. Una ventaja de dicha clasificación es que aunque los autores la establecieron principalmente para el idioma inglés, halla paralelos con ciertas variantes en distintas lenguas; a saber posee una valor universal (cf. Gundel et al., 1993).

## **Bibliografía**

Alcázar, L.; Huerta, M. y Ramos, T. (1980) Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos. Tesis para obtener el título de Licenciatura. Facultad de Psicología U.N.A.M.

Alva, E.A. y Arboleda, D.L. (1990) Desarrollo de las interacciones verbales en niños de dos niveles socioeconómicos. Trabajo presentado en el VI Congreso Mexicano de Psicología. México D.F.

Alva, E.A.; Arboleda, D.L. y Carrión, B.R. (1991) La escolaridad de los padres como variable de desarrollo del lenguaje. Trabajo presentado en el Congreso Interamericano de Psicología. San José de Costa Rica

Alva, E.A. y Carrión, B.R. (1990) Desarrollo del vocabulario en niños en dos niveles socioeconómicos Presentado en el VI Congreso Mexicano de Psicología. México. D.F.

Alva, E.A. y Castro, L. (1996) Differential effects of parental level of education on verbal interactions among school children Ponencia presentada en el XXVI Congreso Internacional de Psicología. Montreal, Canadá

Arboleda, D.L. Enriquez, V. (1985) Estudio descriptivo del lenguaje espontáneo en dos muestras de niños preescolares. Tesis para obtener el título de Licenciatura. Facultad de Psicología U.N.A.M.

Benveniste, E. (1976) Problemas de lingüística general Siglo Veintiuno México

Beristain, H. (1981) Gramática Estructural de la Lengua Española U.N.A.M. México

Bijou, S. Chao, Ch. y Ghezzi, P. (1986) Psychological linguistics: a natural science approach to the study of language interactions *The Analysis of Verbal Behavior* 4, 23-29

Bijou, S.; Umbreit, J.; Chao, Ch. y Ghezzi, P. (1988) Manual of instruction for identifying and analyzing referential interactions II *The Psychological Record* 38, 401-414

Bruner, J.S. (1986) El habla del niño Paidós Barcelona

Cairns, R.B. (1979) Social development: The origins and plasticity of interchanges Freeman San Francisco

Carrión, B.R. (1991) Desarrollo del vocabulario en niños en dos niveles socioeconómicos. Tesis para obtener el grado de Licenciatura. Facultad de Psicología U.N.A.M.

Craig, G.J. (1988) Desarrollo Psicológico Prentice-Hall México

Chomsky, N. (1992) El lenguaje y el entendimiento Planeta- Agostini México

Dale, P.S. (1980) Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico Trillas México

van Dijk, T.A. (1980) Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso Siglo Veintiuno México

Eco, U. (1979) Obra abierta Ariel México

Flavell, J.H. (1985) El desarrollo cognitivo Prentice-Hall Madrid

Ghezzi, P.; Bijou, S.; Umbreit, J. Y Chao, Ch. (1987) Influence of age of listener on preadolescents linguistic behaviour *The Psychological Record*, 1, 109-128

Graham, S. y Harris, K.R. (1989) Cognitive training: implications for written language en Hughes, J.N. y Hall, R.J. (Eds.) Cognitive Behavioral Psychology in the schools: A comprehensive handbook Guilford Press Nueva York

Gundel, J.K.; Hedberg, N. y Zacharski, R. (1993) Cognitive status and the form of referring expressions in discourse *Language* 69, 2: 274-307

Hernández-Padilla, E. (1996) Manual para la identificación de las Categorías Gramaticales. Manuscrito inédito.

Hernández-Pina, F. (1984) Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna Siglo Veintiuno España

Huerta, G.L. y Villalobos, C.B. (1997) Desarrollo de las interacciones verbales en niños de educación primaria. Tesis para obtener el grado de Licenciatura. Facultad de Psicología U.N.A.M.

Kantor, J.R. (1968) An objective psychology of grammar Principia Press Granville Ohio

Kantor, J.R. (1977) Psychological linguistics Principia Press Chicago Illinois

Kantor, J.R. (1984) Interbehavioral Psychology *The Psychological Record* 34, 451-453

Murray, T.R. (1979) Comparing theories of child development Wadsworth Publishing Company California

Olerón, P. (1981) El niño y la adquisición del lenguaje Morata Madrid

Piaget, J. (1984) Seis estudios de psicología Seix Barral México

Ramírez, L.E. y Sosa, V.E. (En prensa) El efecto de la proporción en las interacciones verbales en niños de 2 niveles socioeconómicos de 5.0 a 6.11 años de edad.

Ribes, I.E. y López, V.F. (1985) Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico Trillas México

Ricoeur, P.(1995) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido  
Siglo Veintiuno México

Swerts, M. y Geluykens, R. (1994) Prosody as a marker of information flow in spoken discourse *Language and Speech* 37, 1; 21-43

Sonneschein, S. (1988) The development of referential communication: speaking to different listeners *Child Development* 59, 694-702

Suárez, M.E. (En prensa) Comparación del Desarrollo de referentes verbales en niños de primaria en dos niveles socioeconómicos.

Youmans, G. (1991) A new tool for discourse analysis: the vocabulary-management profile *Language* 67, 4; 763-789

## ANEXO



**ANEXO 1**  
Cuestionario Sociodemográfico

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**  
Facultad de Psicología Investigación sobre Desarrollo del Lenguaje en Niños  
**CUESTIONARIO DEMOGRAFICO.**

**I. DATOS DEL NIÑO.**

- Nombre: \_\_\_\_\_
1. Número de Identificación: \_\_\_\_\_
2. Edad: \_\_\_\_\_ 3. Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_
4. Sexo: 1). Femenino \_\_\_\_\_ 2). Masculino \_\_\_\_\_
5. Cursó Pre-escolar: si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ¿Cuántos años? \_\_\_\_\_
6. Ha reprobado algún año: si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
7. El niño habla otro idioma o dialecto: 1) si \_\_\_\_\_ 2) no \_\_\_\_\_
8. ¿Cuál(es) de los siguientes?: 1. Inglés \_\_\_\_\_ 2. Francés \_\_\_\_\_
3. Italiano \_\_\_\_\_ 4. Maya \_\_\_\_\_ 5. Nahuatl \_\_\_\_\_ 6. Otro \_\_\_\_\_
9. Lugar de Nacimiento que ocupa el niño entre sus hermanos:
1. Primero \_\_\_\_\_ 2. Segundo \_\_\_\_\_ 3. Tercero \_\_\_\_\_ 4. Cuarto \_\_\_\_\_ 5. Quinto \_\_\_\_\_ 6. Otro \_\_\_\_\_
10. Número de hermanos (Hombres):
1. Uno \_\_\_\_\_ 2. Dos \_\_\_\_\_ 3. Tres \_\_\_\_\_ 4. Cuatro \_\_\_\_\_ 5. Cinco \_\_\_\_\_ 6. Más \_\_\_\_\_
11. Número de hermanas (Mujeres):
1. Uno \_\_\_\_\_ 2. Dos \_\_\_\_\_ 3. Tres \_\_\_\_\_ 4. Cuatro \_\_\_\_\_ 5. Cinco \_\_\_\_\_ 6. Más \_\_\_\_\_

**II. DATOS DE LA MADRE.**

Nombre: \_\_\_\_\_

En las siguientes cuatro preguntas marque con una "X" en el renglón de la opción que elija.

12. Edad: 1. hasta 18 años \_\_\_\_\_ 2. de 19 a 25 años \_\_\_\_\_ 3. de 26 a 32 años \_\_\_\_\_  
4. de 33 a 39 años \_\_\_\_\_ 5. 40 años ó más \_\_\_\_\_
13. Estado Civil: 1. Soltera \_\_\_\_\_ 2. Casada \_\_\_\_\_ 3. Divorciada \_\_\_\_\_  
4. Viuda \_\_\_\_\_ 5. Unión Libre \_\_\_\_\_ 6. Otro \_\_\_\_\_
14. Habla otro idioma o dialecto : 1) si \_\_\_\_\_ 2) no \_\_\_\_\_
15. ¿Cuál(es) de los siguientes? 1. Inglés \_\_\_\_\_ 2. Francés \_\_\_\_\_
3. Italiano \_\_\_\_\_ 4. Maya \_\_\_\_\_ 5. Nahuatl \_\_\_\_\_ 6. Otro \_\_\_\_\_

**Educación:** marque con una "X" el grado máximo de estudios, indicando el número de años que estudio ese grado, además de señalar el tipo de institución en que lo realizó. O bien, indique si aprendió a leer o escribir mediante un curso de alfabetización (preguntas 16 y 17).

16. Sabe leer y escribir sin haber cursado ningún año escolar: 1. si \_\_\_\_\_ 2. no \_\_\_\_\_
17. Aprendió a leer y escribir mediante un curso de alfabetización: 1. si \_\_\_\_\_ 2. no \_\_\_\_\_

**18. PRIMARIA.**

- c) completa  
 i) incompleta  
 o) oficial  
 p) particular  
 No. de años

**20. COMERCIAL O TECNICA.**

- c) completa  
 i) incompleta  
 o) oficial  
 p) particular  
 No. de años

**22. PREPARATORIA O VOCACIONAL**

- c) completa  
 i) incompleta  
 o) oficial  
 p) particular  
 No. de años

**24. MAESTRIA**

- c) completa  
 i) incompleta  
 o) oficial  
 p) particular  
 No. de años

**26. ESPECIALIDAD**

- c) completa  
 i) incompleta  
 o) oficial  
 p) particular  
 No. de años

**19. SECUNDARIA**

- c) completa  
 i) incompleta  
 o) oficial  
 p) particular  
 No. de años

**21. NORMAL.**

- c) completa  
 i) incompleta  
 o) oficial  
 p) particular  
 No. de años

**23. PROFESIONAL.**

- c) completa  
 i) incompleta  
 o) oficial  
 p) particular  
 No. de años

**25. DOCTORADO.**

- c) completa  
 i) incompleta  
 o) oficial  
 p) particular  
 No. de años

**27. OTRO.**

- c) completa  
 i) incompleta  
 o) oficial  
 p) particular  
 No. de años

**Ocupación:** En las siguientes preguntas marque con una "X" en el espacio correspondiente, indicando si trabaja actualmente y el tipo de trabajo que desempeña.

28. ¿Trabaja actualmente? 1) si \_\_\_\_\_ 2) no \_\_\_\_\_  
 29. Todos aquellos trabajos que no requieren de preparación especial y que perciben menos del salario mínimo. \_\_\_\_\_  
 30. Trabajadoras manuales no calificadas: afanadoras, niñeras, meseras, porteras, etc. \_\_\_\_\_  
 31. Trabajadoras manuales semicalificadas: recepcionista, obrera, telefonista, etc. \_\_\_\_\_  
 32. Empleadas: vendedoras de mostrador o de piso, empleadas bancarias, etc.. \_\_\_\_\_  
 33. Oficinistas: burócratas, secretarías, taquígrafas, cajeras, mecanógrafas, archivistas, etc. \_\_\_\_\_  
 34. Pequeñas comerciantes: dueñas de puestos en mercados o tianguís, dueñas de misceláneas, o bien, de papelerías, zapaterías, vinaterías, etc. \_\_\_\_\_

35. Profesionistas: médicos, profesoras, odontólogos, abagadas, contadoras, psicólogas, ó estudios de alto nivel técnico.

36. Gran comercio: industriales, dueñas de grandes casas comerciales, gerentes, ejecutivas, funcionarias de gobierno, etc.

### III. DATOS DEL PADRE.

Nombre: \_\_\_\_\_

En las siguientes cuatro preguntas marque con una "X" en el renglón de la opción que elija.

37. Edad: 1. hasta 18 años \_\_\_\_\_ 2. de 19 a 25 años \_\_\_\_\_ 3. de 26 a 32 años \_\_\_\_\_

4. de 33 a 39 años \_\_\_\_\_ 5. 40 años ó más \_\_\_\_\_

38. Estado Civil: 1. Soltero \_\_\_\_\_ 2. Casado \_\_\_\_\_ 3. Divorciado \_\_\_\_\_

4. Viudo \_\_\_\_\_ 5. Unión Libre \_\_\_\_\_ 6. Otro \_\_\_\_\_

39. Habla otro idioma ó dialecto : 1) sí \_\_\_\_\_ 2) no \_\_\_\_\_

40. ¿Cuál (es) de los siguientes? 1. Inglés \_\_\_\_\_ 2. Francés \_\_\_\_\_

3. Italiano \_\_\_\_\_ 4. Maya \_\_\_\_\_ 5. Nahuatl \_\_\_\_\_ 6. Otro \_\_\_\_\_

**Escolaridad:** marque con una "X" el grado máximo de estudios, indicando el número de años que estudio ese grado, además de señalar el tipo de institución en que lo realizó. O bien, indique si aprendió a leer ó escribir mediante un curso de alfabetización (preguntas 41 y 42).

41. Sabe leer y escribir sin haber cursado ningún año escolar: 1. sí \_\_\_\_\_ 2. no \_\_\_\_\_

42. Aprendió a leer y escribir mediante un curso de alfabetización: 1. sí \_\_\_\_\_ 2. no \_\_\_\_\_

#### 43. PRIMARIA.

\_\_\_\_\_ c) completa  
\_\_\_\_\_ i) incompleta  
\_\_\_\_\_ o) oficial  
\_\_\_\_\_ p) particular  
\_\_\_\_\_ No. de años

#### 44. SECUNDARIA

\_\_\_\_\_ c) completa  
\_\_\_\_\_ i) incompleta  
\_\_\_\_\_ o) oficial  
\_\_\_\_\_ p) particular  
\_\_\_\_\_ No. de años

#### 45. COMERCIAL O TECNICA.

\_\_\_\_\_ c) completa  
\_\_\_\_\_ i) incompleta  
\_\_\_\_\_ o) oficial  
\_\_\_\_\_ p) particular  
\_\_\_\_\_ No. de años

#### 46. NORMAL.

\_\_\_\_\_ c) completa  
\_\_\_\_\_ i) incompleta  
\_\_\_\_\_ o) oficial  
\_\_\_\_\_ p) particular  
\_\_\_\_\_ No. de años

#### 47. PREPARATORIA O VOCACIONAL

\_\_\_\_\_ c) completa  
\_\_\_\_\_ i) incompleta  
\_\_\_\_\_ o) oficial  
\_\_\_\_\_ p) particular  
\_\_\_\_\_ No. de años

#### 48. PROFESIONAL.

\_\_\_\_\_ c) completa  
\_\_\_\_\_ i) incompleta  
\_\_\_\_\_ o) oficial  
\_\_\_\_\_ p) particular  
\_\_\_\_\_ No. de años

#### 49. MAESTRIA

\_\_\_\_\_ c) completa  
\_\_\_\_\_ i) incompleta

#### 50. DOCTORADO.

\_\_\_\_\_ c) completa  
\_\_\_\_\_ i) incompleta

\_\_\_\_\_ o) oficial  
\_\_\_\_\_ p) particular  
\_\_\_\_\_ No. de años

**51. ESPECIALIDAD**

\_\_\_\_\_ c) completa  
\_\_\_\_\_ i) incompleta  
\_\_\_\_\_ o) oficial  
\_\_\_\_\_ p) particular  
\_\_\_\_\_ No. de años

\_\_\_\_\_ o) oficial  
\_\_\_\_\_ p) particular  
\_\_\_\_\_ No. de años

**52. OTRO.**

\_\_\_\_\_ c) completa  
\_\_\_\_\_ i) incompleta  
\_\_\_\_\_ o) oficial  
\_\_\_\_\_ p) particular  
\_\_\_\_\_ No. de años

**Ocupación:** En las siguientes preguntas marque con una "X" en el espacio correspondiente, indicando si trabaja actualmente y el tipo de trabajo que desempeña.

53. ¿Trabaja actualmente? \_\_\_\_\_ 1) si \_\_\_\_\_ 2) no \_\_\_\_\_

54. Todos aquellos trabajos que no requieren de preparación especial y que perciben menos del salario mínimo. \_\_\_\_\_

55. Trabajadores manuales no calificados: choferes, veladores, despachadores de gasolina, mozos, porteros, peones, barrenderos, meseros, etc. \_\_\_\_\_

56. Trabajadores manuales semicalificados: carpinteros, mecánicos, plomeros, oficiales, albañiles, impresores, etc. \_\_\_\_\_

57. Empleados: vendedores de mostrador, agentes de ventas, empleados bancarios, etc. \_\_\_\_\_

58. Oficinistas: burócratas, subordinados militares (soldados, cabos, sargentos, etc.), etc. \_\_\_\_\_

59. Pequeños comerciantes: dueños de puestos en mercados o tianguís, dueños de misceláneas, o bien, de vinaterías, tlapalerías, taquerías, etc. \_\_\_\_\_

60. Profesionistas: médicos, abogados, odontólogos, biólogos o estudios de alto nivel técnico. \_\_\_\_\_

61. Gran comercio: banqueros, industriales, ejecutivos, funcionarios de gobierno, etc. \_\_\_\_\_

**GRACIAS**

## ANEXO 2

Recursos gramaticales (trasiativos) empleados para obtener el índice de autorreferencialidad

<b>Pronombres Personales</b>	<i>yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos, ellas, ello, me, te, nos, le, la, lo, las, los, se</i>
<b>Adverbios</b>	
<u>De Lugar</u>	<i>Dónde, aquí, allí, allá, acullá, acá, cerca, lejos, enfrente, detrás, encima, debajo, junto, donde</i>
<u>De Tiempo</u>	<i>Cuándo, hoy, ayer, anteayer, mañana, ahora, antes, después, entonces, luego, tarde, temprano, presto, pronto, siempre, nunca, jamás, ya, mientras, aún, todavía, antaño</i>
<b>Adjetivos Determinativos</b>	<i>alguno, ninguno, cierto, otro, todo, mucho, poco, sendos, ambos, cada, demás, bastante, demasiado</i>
<u>Cardinales</u>	<i>uno, dos, tres... cincuenta, trescientos...</i>
<u>Ordinales</u>	<i>primero, segundo, tercero... vigésimo...</i>
<u>Participativos</u>	<i>medio, tercio, cuarto, quinto...</i>
<u>Múltiplos</u>	<i>doble, triple, cuádruple...</i>