



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

---

---

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ANALISIS DE LA ADQUISICION DE LENGUAJE EN INFANTES  
MEXICANOS: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
NANCY SOFIA CONTRERAS MICHEL

DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO



MEXICO, D. F.,

2004.



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 PSICOLOGIA**

**ANALISIS DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAJE EN INFANTES  
MEXICANOS: UN ESTUDIO LONGITUDINAL**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**  
P R E S E N T A:  
**NANCY SOFIA CONTRERAS MICHEL**

**DIRECTORA DE TESIS  
DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO**

**MÉXICO, D.F.**

**2004**

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

*Dedicado a:*

*Mis padres, como testimonio de cariño  
y eterno agradecimiento por su esfuerzo,  
dedicación y preocupación por mi formación  
académica.*

*Mis hermanos y sobrino, por su apoyo, cariño  
y sobre todo por ser una familia unida.*

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la  
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el  
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Nancy Sofía  
Contreras Michel

FECHA: 23/Feb/04

FIRMA: Nancy Contreras Michel

*Agradecimientos:*

*A mi directora de tesis, Dra. Elida Alicia Alva Canto por brindarme la oportunidad de colaborar en el Laboratorio de Infantes, por su ayuda, dedicación y paciencia para realizar este trabajo.*

*A Eduardo Hernández Padilla, por su valiosa ayuda para la elaboración de este trabajo, por motivarme a ser mejor cada día y los momentos felices y divertidos que pasamos juntos.*

*A mis compañeros y amigos del Laboratorio de Infantes.*

*Al programa de becas PAPIIT por su apoyo.*

## ÍNDICE

### RESUMEN

<b>Introducción</b>	<b>2</b>
<b>Antecedentes</b>	<b>4</b>
<b>Método</b>	<b>24</b>
<b>Resultados</b>	<b>28</b>
<b>Discusión</b>	<b>53</b>
<b>Referencias</b>	<b>60</b>

## RESUMEN<sup>1</sup>

Diversos estudios realizados en infantes sugieren la existencia de estilos de adquisición de la lengua. Usualmente se han identificado el estilo léxico, con énfasis en *sustantivos*, y el comunicativo, donde abunda el empleo de las *fórmulas sociales*. El objetivo del presente trabajo fue estudiar dichos estilos y la tasa de adquisición de las categorías antes mencionadas en infantes mexicanos. Se registraron las emisiones verbales de 10 niños (17 meses de edad, rango 15-19, al inicio del estudio), durante un periodo aproximado de 18 meses. Los registros, con duración de 30 minutos, fueron recopilados a través de video y audio en situaciones naturales en las estancias de cuidado infantil a las que asistían los infantes.

Los resultados replican en parte los hallazgos en otras lenguas, sugiriendo la presencia de dos estilos de adquisición en la etapa de una palabra en niños mexicanos, aunque con características propias, no estando sujetos a las influencias de factores sociodemográficos.

Por otro lado, en lo que respecta a la tasa de adquisición para las categorías analizadas (*sustantivos* y *fórmulas sociales*) la variable institución fue la que mostró mayor impacto, seguida de la variable gesta, mientras que los efectos del género declinaron rápidamente.

---

<sup>1</sup> Los datos utilizados para este estudio forman parte de los proyectos PAPIIT IN308999 "Desarrollo Del Lenguaje En Infantes: Un Estudio Longitudinal" y PAPIIT IN 307302 "Adquisición de la Lengua en Infantes Mexicanos". Bajo la coordinación de la Dra. Elda Alicia Alva Canto.

## **INTRODUCCIÓN**

A pesar de las múltiples reflexiones a través de los siglos sobre el aprendizaje del habla, no es sino hasta la década de los setentas que este campo de estudio se constituyó como una disciplina (Barriga, 2002).

Desde el comienzo, dicho campo de estudio ha contado con investigadores de distintas áreas, tales como: la lingüística, la sociología, la antropología y la Psicología del desarrollo. Esta diversidad es atribuible al hecho de que el lenguaje es un fenómeno complejo, que puede y ha sido estudiado desde varios ángulos y perspectivas.

Específicamente, el desarrollo del lenguaje ha sido considerado por varios autores como la hazaña intelectual más notable que los seres humanos logran en el curso de sus vidas. "El desarrollo del lenguaje es el proceso de cambio cognitivo más aparatoso y claro que conocemos, es un cambio innegable porque es directamente observable en la conducta de producción del niño" (López-Ornat, 1994 p. 214). Es por ello que diversos autores han utilizado la producción como un parámetro para inferir el lenguaje que el infante está adquiriendo. De acuerdo a los objetivos del presente trabajo el análisis de las producciones de los niños fueron consideradas para investigar el proceso de adquisición.

El asombro que causa la rapidez con que los niños aprenden a comunicarse, y la impresionante capacidad lingüística que muy pronto manifiestan, así como los factores involucrados en el proceso de adquisición del lenguaje, ha despertado un gran interés, sin lugar a dudas en la Psicología del desarrollo.

El presente estudio es sobre la adquisición de lenguaje en infantes mexicanos durante los primeros años de vida, al respecto existen diversos trabajos principalmente en el idioma inglés y recientemente en el italiano y alemán (Kauschke & Hofmeister, 2002; D'Odorico, Carubbi, Salerni & Calvo 2001; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001; Faingold, 2000; Pine & Lieven 1990; Jackson 1989; Bates, 1988; Peters, 1977; Bloom, 1973; Dore, 1974 & Nelson, 1973) cuyos resultados

surgieren la existencia de estilos de adquisición de lenguaje en función del aprendizaje de cierta clase de palabras, uno de ellos con énfasis en la producción de *sustantivos* y otro en la producción de *fórmulas sociales* (por ejemplo, hola, adiós, por favor, etc).

Por otro lado, se ha encontrado que factores como el género, la gesta y el tipo de institución a la que asisten los infantes, como influyentes en las emisiones verbales de los niños (Alva & Hernández, 2001).

En el presente estudio se realizó un estudio longitudinal con el objetivo de investigar los estilos antes mencionados en infantes mexicanos, así como la tasa de adquisición en relación a las variables arriba mencionadas.

Al respecto, los resultados sugieren la presencia del estilo *léxico* descrito en otras lenguas y el *mixto*, este último fue nombrado así para el presente trabajo y consiste en la producción similar de *fórmulas sociales* y *sustantivos*.

Mientras que en la tasa de adquisición, se encontró que la variable *institución* fue la de mayor impacto y en menor medida las variables *gesta* y *género*.

## **ANTECEDENTES**

Para los psicólogos y estudiosos del desarrollo del lenguaje, la conjugación de factores como los físicos y ambientales hacen única la situación que recibe a cada niño cuando éste llega al seno familiar, dando como resultado que las condiciones o factores individuales y sociales (físicos, neurológicos, ambientales y familiares), ejerzan efectos en mayor o menor medida sobre el desarrollo del lenguaje en el recién nacido (Carrión, 2002).

A lo largo del desarrollo, cada individuo se apropia de elementos que le son útiles para su adaptación al medio familiar y social en el cual vive. Al principio las interacciones de un niño con su medio ambiente son única y exclusivamente para manifestar sus necesidades alimenticias, de sueño y de aseo, comunicando en forma de llanto y movimientos sus requerimientos a quienes le atienden. Estas personas pueden ser los padres, hermanos o alguna persona que no pertenece a la familia pero que tiene asignada la responsabilidad de cuidar al niño. Todas estas necesidades iniciales comunicadas y satisfechas tienen lugar en el primer grupo con el que interactúa el infante, el cual es en la mayoría de los casos, el círculo familiar. Así que el niño establece una comunicación con quienes le rodean, partiendo de una comunicación elemental basada en llanto, sonrisas y movimientos corporales.

Las emisiones del niño durante los dos primeros años de vida difieren de las producidas por el adulto en muchos aspectos (Jackson, 1992) pues el infante emite una palabra a la vez, y no es capaz de usar otro medio para aclarar su emisión si ésta no es entendida, ya que en esta etapa carece de un léxico amplio que facilite la comunicación, sus emisiones son sobre personas, objetos, situaciones y relaciones existentes en el presente o un momento cercano al presente.

Luego de que los niños han aprendido alrededor de 50 palabras, entre los 19 y 21 meses de edad promedio (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001), se presenta un

cambio en la naturaleza global del aprendizaje de palabras, es decir, comienza a observarse un repentino incremento en la velocidad de aprendizaje de nuevos vocablos (Goldfield & Reznick, 1990).

Varios investigadores han estudiado esta etapa, en virtud de que representa un enorme cambio en el proceso de adquisición del lenguaje. Hay varias definiciones de este fenómeno, pero todas comparten una característica: la "explosión de vocabulario" ocurre cuando los niños cambian repentinamente la velocidad en su aprendizaje de palabras. Al principio es lento, una palabra a la vez, y los niños aprenden de 8 a 11 palabras por mes, de pronto el proceso empieza a acelerar su velocidad de 22 a 37 palabras mensuales. Al final el aprendizaje prosigue a un paso tan veloz que difícilmente se podría llevar un diario de palabras nuevas.

Existe cierta controversia respecto a cuándo esperar que se dé dicho fenómeno, pues los criterios para describir la aparición de la "explosión de vocabulario" varían, ya que hay quienes toman en cuenta sólo el número de palabras emitidas (Goldfield & Reznick, 1990) y otros el incremento en la velocidad de aprendizaje sin considerar el número de palabras. Aún con la disparidad de estas formas de medición, los investigadores concuerdan en el hecho de que es preciso que exista un volumen considerable de términos en la cabeza del niño antes de la explosión, es decir, primero la comprensión y después la producción.

Asimismo, surge la pregunta, acerca de si todos los niños experimentan esta "explosión de vocabulario". Mervis & Bertrand (1995) sostienen que el aprendizaje de palabras en algunos niños puede darse de manera continua durante todo el desarrollo por lo que no todos los infantes la experimentan; otros han llegado a la conclusión de que gran parte del debate gira no en torno al hecho de si hay una explosión, sino a la manera de cómo los investigadores la miden (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

Durante este tiempo y en los siguientes años, el niño atravesará por varias etapas de desarrollo lingüístico, todas con sus rasgos distintivos, pero con una característica común: la necesidad de participar, de interactuar activamente en el

mundo circundante. De la calidad de esta interacción dependerá la solidez del andamiaje que el niño irá construyendo para su comunicación.

Sin embargo, establecer etapas del desarrollo del lenguaje y marcar linderos entre ellas, así como el orden de aparición de los fenómenos sobresalientes de cada estadio, naturaleza y complejidad de cada uno de ellos es difícil, pues así como existen patrones o similitudes entre los niños para adquirir el lenguaje, también existen diferencias en dicho proceso. Algunos investigadores han prestado particular interés en factores atributivos como el género para explicar las diferencias en el desarrollo del lenguaje y otros a factores ambientales como la gesta, años de estudio de los padres, nivel socioeconómico, institución educativa, etc.

### **Género:**

Desde las primeras etapas del desarrollo del lenguaje se han detectado diferencias, aunque pequeñas, entre los niños y las niñas (D'Odorico, et al, 2001 y Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991); las niñas tienden a hablar antes que los niños y llegan a cada etapa antes que ellos, pero sólo por poco; datos obtenidos en la encuesta MacArthur (Communicative Development Inventory), indican que en promedio las niñas aventajan a los hombres en todos los indicadores del lenguaje: en el número de palabras producidas y entendidas, en la cantidad que utilizan en combinaciones, así como en la complejidad y la longitud máxima de sus oraciones (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

En oposición a los hallazgos mencionados, también se ha observado que las diferencias relacionadas a favor de las mujeres en las habilidades verbales son pequeñas o inexistentes en las escalas estandarizadas, como en la administración del TAT (Test de Apercepción Temática), donde las mujeres puntúan más bajo que los hombres en la proporción verbal (Feingold, 1988); en las escalas verbales del WAIS y el WISC (Kimura, 1999); en listas de objetos que comparten alguna característica física (Harshman, Hampson & Berenbaum, 1983).

En estudios realizados en situaciones naturales (Alva, Hernández & Carrión, en prensa) los hombres emitieron más repertorio léxico que, asimismo, fue más amplio, de lo que lo hicieron las mujeres. Del otro lado, también se muestran estudios en los que las diferencias son nulas como el caso de lectura rápida (Ponton, 1987) y en enlistar números y letras (Kimura, 1999).

Pareciera entonces que el problema no está en las diferencias atribuibles al género *per se*, sino en las unidades de análisis con las que se evalúan las mencionadas diferencias. Es así como una gran variedad de fenómenos del lenguaje han sido investigados con respecto a esta cuestión: la claridad en la articulación, el nivel de expresión de la voz, el entendimiento de varias construcciones sintácticas, la tasa de crecimiento de vocabulario, incidencia en la repetición de algo en particular, la habilidad en la formación de analogías verbales, el habla normal, etc. (Maccoby, 1966), son sólo una muestra de lo estudiado, donde las similitudes a determinadas edades son más notorias que las diferencias.

Las explicaciones de estas diferencias forman parte de dos campos: por un lado, el que está orientado por los aspectos biológicos y por el otro, los sociales.

Es así como algunos autores han hallado que habilidades intrínsecas a la dotación genética de los seres humanos parecen favorecer a las mujeres a lo largo de la vida (Hindmarsh, O'Callaghan, May & Rogers, 2000), y que dichas habilidades se traducen como una mejor destreza de las mujeres como comunicadoras sociales. Por su parte, en la adquisición de la lengua, esta dotación propicia que las niñas produzcan el lenguaje más temprano que los niños: la aparición de la primera palabra favorece a aquéllas (Huttenlocher et al., 1991). Esto sugeriría, extrapolarlo los resultados hacia la comprensión, que las niñas podrían entender antes el lenguaje que los niños (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001). Sin embargo, otros investigadores no encontraron diferencias de género consistentes en el desarrollo temprano del lenguaje (Maccoby, 1966).

Desde una perspectiva social, el progenitor, en este caso la madre, reacciona y emplea estilos de conversación que son influenciados por el género del niño, pues ante las niñas reaccionan con un estilo narrativo rico en detalles donde

se incorporan eventos en un contexto de experiencias más amplio, muy distinto al realizado con niños, que es focalizado y breve (Eisenmann, 2000).

Pero tales tipos de ajustes no son exclusivos a un género, pues al parecer las características conversacionales y narrativas tanto del padre como de la madre, son dependientes del género del niño a quien se le dirigen las emisiones.

Lo anterior se muestra en el trabajo de Fivush, Brotman, Buckner & Goodman (2000) quienes encontraron diferencias en las narraciones sobre eventos pasados en las interacciones entre díadas de padres e hijos, de un mismo género y mixtas. Estas diferencias se agruparon en torno al género del niño: ambos padres emplearon más palabras de connotaciones emocionales y resaltaron más los aspectos emotivos de los eventos ante las niñas de lo que lo hicieron con los niños, aunque las madres lo hicieron más marcadamente que los padres. Sin duda, esto se reflejó en las emisiones mismas de los niños, donde las niñas hablaron más de los aspectos emocionales del evento que los niños y emplearon más las palabras de connotaciones emocionales.

Este moldeamiento ocurrido en el seno infantil exhibe sus repercusiones a lo largo de la vida del niño: a lo largo de la edad escolar, de la preadolescencia e incluso más allá (Alva, Hernández & Carrión, 2000).

### **Gesta:**

Siendo el lenguaje un medio de comunicación y expresión, sus orígenes se hallan en la naturaleza social del ser humano. Es por este carácter social que, mediante el uso de él en situaciones de interacción con otros seres sociales, el lenguaje puede ser "puesto en marcha" y aprendido. Los principales seres sociales con los que el organismo que aprende la lengua interactúa son, indudablemente, los miembros de la familia. De aquellos, es la madre con quien, particularmente, el infante mantiene una relación muy estrecha. La cercanía o una estrecha interacción con los padres que brinda el ser hijo único o

primogénito, permite interactuar directamente con un modelo de hablante de la lengua el cual modela el lenguaje mediante correcciones e incitaciones continuas: mientras que los niños de segunda gesta se benefician por la oportunidad de observar estas transacciones (Alva, Hernández, Carrión & Castro, 2001).

Alva et al. (2001) encontraron que niños que son hijos únicos, tuvieron una mayor cantidad de emisiones verbales así como un mayor vocabulario y que aparentemente, hay una relación inversa entre el número de hermanos que se tiene y la producción verbal que se exhibe.

Las ventajas que poseen los primogénitos y los hijos únicos están dadas por la interacción más directa con el adulto, en ella los sujetos se pueden favorecer de los apoyos graduales que los adultos les proporcionan en la adquisición y moldeamiento del lenguaje. Gracias a la presencia frecuente de un adulto en la interacción, el organismo que aprende la lengua puede alcanzar preferentemente a un modelo de hablante competente, esto se traduce en un hablante más eficiente. Estas ventajas son restringidas y únicas para estos grupos.

Cuando el niño tiene varios hermanos, los cuales pudieran promover en alguna medida el habla del niño menor debido a que no poseen del todo un habla adultomórfica, hay una facilitación en la comunicación siempre que la interacción ocurra con niños de edades próximas (Bijou, 1986). No obstante, el lenguaje de éste no tiene la riqueza que posee el lenguaje de los primogénitos y de la segunda gesta, a saber sus producciones son pobres con respecto a las de aquéllos (Alva et al., 2001).

Esto sugiere que aunque los hermanos mayores tienen la facilidad para realizar mejores ajustes al habla del más pequeño, no hay promoción de las habilidades verbales del niño como cuando los modelos son adultos; el niño menor no tiene la influencia de los modelos de hablantes (los padres). Es decir, los padres como hablantes competentes de la lengua serían la fuente principal

que influye y regula el desarrollo del lenguaje y el principal promotor de la eficiencia de la comunicación vía la producción.

### **Institución:**

Se ha encontrado que en los sistemas escolarizados la interacción lingüística entre coetáneos (Chambers, 1995; Cazden, 1991 y Ghezzi, Bijou, Umbreit & Chao, 1987), pueden ser un buen promotor de la enseñanza y brindar beneficios en habilidades cognoscitivas, como la solución de problemas (Damon & Killen, 1982); no así en las habilidades lingüísticas (Ramírez, 2001) cuyo efecto parece actuar en detrimento de éstas, cuando un grupo es muy grande o muy reducido (Mazón, 1998).

Asimismo, Carrión (2002) plantea que las interacciones en grupos de seis niños, cuando uno de ellos pertenece a un grado escolar mayor o menor hay incremento en las producciones verbales de los cinco compañeros. Pero cuando la proporción de infantes es equitativa o cuatro a dos, no hay efectos significativos en las interacciones verbales.

### **ACERCA DE DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.**

Desde los años setentas a la fecha han proliferado los trabajos sobre el desarrollo de la lengua inglesa, obteniendo resultados interesantes al respecto, sugiriendo la existencia de dos estilos de adquisición, en función del aprendizaje de determinada clase de palabras: uno de ellos con una raíz y tendencia más social, mientras que el otro tiene un fundamento más lingüístico y lexical, (D'Odorico et al., 2001; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001; Faingold, 2000; Pine & Lieven 1990; Jackson 1989; Bates, 1988; Peters, 1977; Bloom, 1973; Dore, 1974 & Nelson, 1973).

Investigaciones realizadas durante la primera parte del segundo año de vida en el terreno de las diferencias individuales, han sorprendido a varios investigadores respecto a las curiosas variaciones que caracterizan el habla inicial

de algunos niños; lo que es comprensible, pues se había creado la expectativa de que un niño de 15 meses podía decir "perrito", "gua-gua" o "mamá", pero no era capaz de decir "no sé dónde está", "qué quieres" (Nelson, 1973) o "me gusta leer luna buenas noches" (Petters, 1977).

Este tipo de *gestalts* se caracterizan por producirse como una totalidad, sin pausas entre las palabras, con una articulación fonética reducida o poco articulada, pero con un claro patrón de entonación que permite al oyente entender la emisión de acuerdo al contexto, las cuales fueron observadas por Peters (1977) en un niño registrado de los 7 a los 24 meses de edad. Otros autores han referido a estas formas *gestálticas* como *oraciones comprimidas*, *unidades estereotipadas* (Nelson, 1973) y *fórmulas o rutinas sociales* (Peters, 1977).

Puede resumirse que la mayoría de los trabajos que han revelado diferencias en el vocabulario temprano, han enfocado estos estilos de adquisición en polaridades, denominándolos como: *analítico* frente a *gestáltico* (Peters, 1977); *referencial* frente a *expresivo* (Nelson, 1973); *nominal* frente a *pronominal* (Bloom, 1973); *léxico* frente a *comunicativo* (Jackson, 1989); etc. Por mencionar algunos nombres, pues a lo largo del tiempo han sido etiquetados de diversas formas por diferentes autores, pero en esencia hablan del mismo fenómeno caracterizando el habla de los infantes en algún estilo.

El habla de los infantes con un estilo COMUNICATIVO es rica en *fórmulas sociales* (p. ej. *hola, adiós, por favor, páralo, lo quiero, etc.*) (D'Odorico et al., 2001; Peters, 1977; Nelson, 1973 & Bloom, 1973), siendo la temática de sus emisiones aquéllas que involucran al hablante, los interlocutores y otros, influenciando sus conductas verbales (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

Del otro lado, los niños clasificados como LÉXICOS sobresalen por el particular énfasis en la función nominativa de referencia a objetos (Bloom, 1973) teniendo como consecuencia un mayor uso en su habla de los *sustantivos* que cualquier otra categoría (Horgan, 1981) siendo para ellos la riqueza de *sustantivos* lo que los caracteriza.

El origen de dichos estilos ha sido rastreado desde los 19 meses de vida aproximadamente. Nelson (1973) realizó un estudio longitudinal con 18 niños entre los 18 y 30 meses de edad sobre el aprendizaje del habla mediante el registro de las palabras utilizadas por los niños, realizado por las madres, y sesiones de grabación mensual en los hogares de los infantes. Los resultados de este estudio revelaron importantes diferencias en la etapa de "una palabra", siendo estas diferencias el tipo de palabras que los niños aprendían y empleaban para su comunicación. Al analizar las primeras 50 palabras de cada niño, la autora encontró que había niños cuyo vocabulario estaba formado por una gran proporción de nombres de cosas, además de contar con una pronunciación más clara, por lo que fueron agrupados en una categoría denominada *referencial*. Por otra parte, existía otro grupo de niños a los que denominó *expresivos* y cuyo vocabulario estaba también compuesto por nombres de cosas pero poseían una gran cantidad de *fórmulas sociales*.

La autora encontró estos estilos a una edad media de 19 meses (o cuando los infantes habían adquirido un vocabulario de 50 palabras) reportando en análisis posteriores que estas tendencias persistían al menos hasta los 30 meses, e iban desapareciendo con la edad.

Por su parte, Bloom (1973) describió variaciones similares a las encontradas por Nelson (1973) y propuso la existencia de dos rutas que llevaban del período de "una palabra" al de "dos palabras". Para la investigadora tales rutas se asociaban con distintas características de las construcciones infantiles de dos palabras, así como diferencias en usos posteriores y en el empleo de la imitación. La autora observó un grupo de 5 niños entre los 24 y 30 meses de edad y algunos de ellos parecían utilizar términos relacionales (como "se fue"), mientras que otros utilizaban términos sustantivos (habitualmente nominales como "perro" o "flores"). También encontró que los niños que empleaban términos de relación producían construcciones de tipo "pívot-abierta", que consiste en una palabra que aparece con gran frecuencia en combinación con otras, y usaban más imitaciones y pronombres mientras que aquellos que utilizaban *sustantivos* acudían a

construcciones de oración sujeto-objeto (o formas reducidas de ella), emitían mayor número de nombres que de pronombres y no imitaban.

En estudios sobre la adquisición de la sintaxis se ha encontrado correlación entre el tipo de palabras adquiridas y funciones de la sintaxis. Bates, Bretherton, & Snyder (1988) propusieron dos directrices representativas de dos grupos que habían denominado "referencial-nominal" y "expresivo-pronominal". Dichas directrices no eran rígidas pues había niños que tenían características de ambas.

Los niños de la directriz uno o "referencial-nominales" emplearon más *sustantivos* (o nombres de objetos) su articulación era más clara y posteriormente sus estructuras sintácticas estaban constituidas de frases sustantivas y adjetivas que enfocaban más al orden de las palabras que la elaboración de estructuras morfológicas. Dore (1974) subrayó que los niños de esta directriz tenían estrategias semánticas y no fonológicas.

Los niños de la directriz dos o "expresivo-pronominales", correspondían a los niños que Dore (1974) agrupó como prosódicos. Además de usar estrategias suprasegmentales y tener una pronunciación menos clara que el otro grupo, utilizaban una variedad de palabras de función gramatical. Su lenguaje incluía más *fórmulas sociales* compuestas de expresiones completas que difícilmente pueden separarse en palabras aisladas. Este tipo de niño ponía mayor atención a la estructura morfológica cuando empezaban a usar expresiones sintácticas.

Dore (1974) consideró que los niños con tendencia prosódica son más "comunicativos" que "léxicos" porque sus emisiones afectan o involucran a los demás en su conversación, mientras que los niños de preferencia léxica atienden más a la forma "convencional" de su emisión y ponen mayor atención a los objetos.

Jackson (1989) realizó un estudio con 4 sujetos mexicanos entre los 13 y 18 meses de edad, mediante la utilización de un modelo de intenciones comunicativas y planteó la posible existencia de dichos estilos o tendencias en los niños mexicanos.

Basándose en este modelo realizó un análisis de las intenciones comunicativas de dos niños y dos niñas en interacción con sus familiares; al inicio del estudio, las edades de los niños fluctuaban entre un año un mes y un año ocho meses.

Reportó que las niñas desde sus primeras grabaciones tenían emisiones parecidas a las palabras adultas mientras que los niños tenían un alto porcentaje de emisiones con significado contextual o "proto-intenciones"; es decir, que sólo son entendidas dentro del contexto comunicativo. Asimismo observó que estos últimos accedieron a la estructuración gramatical a mayor edad.

Lieven, Pine & Dresner (1992) encontraron resultados similares a los reportados arriba, al hacer un estudio con 12 infantes entre los 11 y 27 meses de edad utilizando el MLU (Extensión Media de la Emisión) con las primeras 50 palabras de los infantes, encontrando una correlación negativa significativa entre la proporción de *sustantivos* y *fórmulas sociales* en las primeras 50 y 100 palabras, sugiriendo también que estas diferencias reflejan dos rutas diferentes en el desarrollo del lenguaje. Durante las primeras 50 palabras el vocabulario de los niños *comunicativos* estaba compuesto por onomatopeyas, rutinas o nombres de personas. En el siguiente periodo (100 palabras) lo más frecuente eran los *sustantivos*.

"Al parecer cuando el niño no ha adquirido una gran proporción de *sustantivos* debe de adquirir una gran proporción de otra clase, de manera que la proporción de *fórmulas sociales* aprendidas por el niño en sus primeras 50 y 100 palabras puede ser un buen predictor del estilo comunicativo" (Lieven et al.,1992 p. 304).

Sin embargo, Golinkoff & Hirsh-Pasek (2001) plantean que estas diferencias en el lenguaje pertenecen a un continuo estilístico y que la mayoría de los niños ostentan una mezcla de ambos y al final de cuentas tanto los niños COMUNICATIVOS como LÉXICOS aprenderán igual de bien el lenguaje oral.

Discrepando con este argumento Lieven et al. (1992); Jackson (1989) & Bates et al. (1988) dicen que los niños de tendencia LÉXICA tienen ventaja en la adquisición del lenguaje al compararlos con los niños COMUNICATIVOS.

En oposición Golinkoff & Hirsh-Pasek (2001) plantean que cuando se analizan de forma científica las *fórmulas sociales* no son tan fáciles de aprender, ya que nombran situaciones y no objetos concretos o incluso acciones, además su empleo requiere que el hablante valore la situación.

D'Odorico et al. (2001) estudiaron el desarrollo del vocabulario de 42 niños italianos entre los 12 y 16 meses de edad evaluados mensualmente a través de una versión italiana del CDI (Communicative Development Inventory) hasta que los niños contaran con 200 palabras, haciendo tres cortes para el análisis de datos a las 50, 100 y 200 palabras. El 28% de los niños cuando su vocabulario era de 50 palabras fueron clasificados como "referenciales", a las 100 palabras el 78%, y a las 200 el 100%, de manera que las diferencias estilísticas desaparecían a las 100 y 200 palabras.

Kauschke & Hofmeister (2002) en un estudio realizado con 32 infantes de habla alemana, encontraron que las primeras palabras adquiridas por los niños fueron *fórmulas sociales* (estilo comunicativo), y en segundo lugar los *sustantivos* (estilo léxico) los cuales nunca llegaron a ser una categoría dominante en el repertorio de éstos. Asimismo encontraron una "explosión" de vocabulario alrededor de los dos años de edad.

### **SOBRE LAS DIFERENCIAS ESTILÍSTICAS EN EL LENGUAJE.**

Se han propuesto principalmente dos razones, una hace referencia al medio como moldeador del proceso de aprendizaje del lenguaje y otro a las características inherentes a los niños.

Dentro de los factores internos, Bates (1979) advierte que las diferencias podrían estar relacionadas con competencias desarrolladas asimétricamente en los hemisferios del cerebro: el modo *analítico* (léxico), relacionado con el hemisferio izquierdo y el *totalista* (comunicativo), con el derecho. Un niño relativamente más

avanzado en habilidades de tipo analítico puede basar en ellas su adquisición inicial del lenguaje, mientras que un niño cuyo procesamiento totalista haya progresado más que el otro podrá usar con gran habilidad sintagmas enteros.

Una hipótesis similar es la de Geschwind (1979), quien afirma que las distintas áreas del lenguaje del hemisferio izquierdo pueden madurar con una tasa distinta, lo que llevaría a un énfasis en las palabras (área de Broca) o en los sintagmas (área de Wernicke). El autor apoyó esta hipótesis en investigaciones con afásicos, argumentando que sujetos con lesiones en distintas localizaciones parecen exhibir patrones de habla similares a los que muestran, respectivamente, los hablantes con tendencia *Léxica* y *Comunicativa*.

Wolf y Gardner (1979, citados en Nelson, 1988) atribuyen estos estilos a diferencias en el temperamento, además distinguen entre *niños que se basan en patrones* (similares a los grupos de tendencia referencial-léxica) que centran su atención en el mundo de los objetos, usan en gran medida a las otras personas como medio para un fin y emplean el lenguaje para destacar propiedades físicas, y *los niños dramáticos* (comunicativos), que tienen una orientación social y utilizan el lenguaje para establecer una comunicación. Estas diferencias aparecían en el juego simbólico y en el uso del lenguaje (incluyendo los usos metafóricos) en los niños que estudiaron a lo largo de la edad preescolar.

De acuerdo con Nelson (1988), el modo en que el niño percibe la función del habla constituye otro factor interno: los niños para quienes dicha función es fundamentalmente la de una herramienta social y comunicativa podrán adquirir fácilmente sintagmas socialmente útiles, mientras que aquellos que lo conciben como una herramienta referencial podrán adquirir de modo más sencillo etiquetas descriptivas, o bien es probable que ambas concepciones sean el resultado de la exposición inicial del lenguaje, producto de la interacción entre la comprensión del niño y el uso del lenguaje por parte de los padres, constituyendo así un factor externo involucrado en las diferencias de estilo.

Una alternativa a los factores internos que se acaban de mencionar, sugiere que los diferentes estilos están determinados por distintas condiciones de

aprendizaje. En esta dirección apunta la idea de que su aparición varía según el contexto social que el niño encuentra en una cultura y del que pasa a formar parte, puede variar de una familia a otra y también dentro de cada una. La estructura familiar (la presencia o ausencia del padre o la madre; el número, orden, sexo y edad de los hermanos; la presencia de los abuelos, tías, tíos o primos, así como el estatus educativo y económico de los padres) determinan parcialmente el tipo de interacciones en las que se involucrará el infante.

Golinkoff & Hirsh-Pasek (2001) declaran que los niños primogénitos de padres de educación universitaria comúnmente utilizan nombres, pues este tipo de papás no sólo hablan más, sino que tienden a nombrar más cosas de su entorno en consideración a sus hijos. De manera que los niños que utilizan esa clase de palabras lo hacen para nombrar el entorno, y los que emplean *fórmulas sociales* lo hacen como una forma de relacionarse con los demás.

Sandhofer, Smith, & Luo (2000) argumentan que la asociación de objetos perceptuales con su nombre favorece el aprendizaje del mismo. Los niños pueden aprender fácilmente diferentes nombres de objetos con precisión porque estas categorías son descritas por nombres comunes, y es una clase abierta pues todos los objetos son cosas nombrables. Es decir, los *sustantivos* son aprendidos tempranamente porque forman coherencias perceptuales con los objetos.

Nelson (1988) afirma que en el aprendizaje del lenguaje el contexto cultural en el que está inmerso el niño determina en cierta medida el ambiente físico (un pueblo o una ciudad), o más específicamente que (el hogar o una estancia infantil, por ejemplo) y en gran parte, los objetos con los que el niño tiene contacto, así como el tipo de interacciones sociales y lingüísticas influirán en el habla del niño. Pues al parecer la posibilidad de que el niño pueda manejar el objeto tiene relación con la adquisición de las primeras palabras, las cuales con frecuencia se usan para explicar objetos o sucesos que forman parte de su medio ambiente (Nelson, 1973).

Por otro lado, se encuentran los factores sociodemográficos como el género, la clase social, educación de los padres y la gesta, que podrían estar involucrados en el desarrollo de algún estilo de adquisición.

En lo que se refiere a género y gesta se han realizado diversos estudios para explorar posibles vínculos con dichos estilos.

Al respecto, Lieven et al. (1992), en su estudio con MLU no encontraron diferencias significativas en las variables género y gesta en ninguna de las dos medidas que analizaron, para las 50 y 100 palabras a favor del desarrollo del estilo léxico o del comunicativo.

Por su parte, D'Odorico et al. (2001) reportan que en su estudio la mayoría de los sujetos *léxicos* fueron niñas con al menos un padre de nivel educativo alto, asimismo encontraron que la única variable significativa para diferenciar a un niño *léxico* de otro que no lo era, fue el nivel educativo de la madre en algunos casos.

El estilo *comunicativo* (Nelson, 1988) es común en los niños de nivel socioeconómico bajo y de segunda gesta, sin embargo, la autora no realizó de manera sistemática estas observaciones, en contraparte, en estudios con sujetos coreanos, se identificaron infantes *comunicativos* procedentes de familias con un nivel socioeconómico alto (Mikong, McGregor & Thompson, 2000).

Respecto a la gesta, (D'Odorico et al., 2001) es probable que el niño más pequeño escuche un mayor porcentaje de lenguaje con función directiva y centrada en las propias actividades del niño siendo, por lo tanto, pragmático y expresivo.

Nelson (1988) sugiere que cualquiera que sea el significado asignado a una palabra, se derivará de la experiencia que el niño haya obtenido al emplearla y cada contexto está abierto a innumerables interpretaciones.

En general, la mayor o menor frecuencia de uso de una determinada estructura gramatical en el ambiente (frecuencia del input) así como el interés de un sujeto por aprenderla dependerá de su valor adaptativo en ese ambiente (López-Ornat, 1994).

Al respecto, los trabajos sobre las características de las interacciones madre-hijo durante el período de aprendizaje del lenguaje han mostrado que los niños escuchan a los adultos cuando éstos les hablan en intercambios lúdicos, en

situaciones en las que les cuidan (al comer, vestirse y bañarse), en el control de la conducta como "no toques" y al enseñarles (por ej. a leer un libro).

Se han llevado a cabo varios estudios acerca de las características del habla adulta dirigida a bebés y niños, a lo que se ha denominado "materlalia" encontrando que las madres hablan a sus niños de uno y dos años con emisiones cortas, gramaticalmente correctas, con una marcada entonación y un tono muy alto, empleando muchas preguntas y repeticiones (Rivero, 1994).

Las características específicas del habla de la madre varían de acuerdo con sus funciones concretas, ya sea ésta una función directiva o de conversación, y con la situación (Lucariello & Nelson, 1985). Además algunas madres parecen emplear ciertas funciones (por ejemplo, directivas) más que otras y se centran más en algunos tipos de contenido, la conducta del niño o las características del lenguaje que este último aprende. Los cuidadores proveen retroalimentación y el empleo adecuado de los nombres de objetos que los infantes producen en el contexto de juego de nombramiento.

Nelson (1986) encontró que aunque las madres de los niños del grupo *referencial* de su estudio, no utilizaban el nombre de los objetos con una frecuencia significativamente mayor que las madres del grupo *expresivo*, sí hablaban más acerca de los objetos. Por el contrario las madres del grupo de niños *expresivos* hablaban más acerca de los niños. Estas diferencias fueron observadas cuando los infantes tenían de 11 a 15 meses de edad, varios meses antes de que se definieran las diferencias estilísticas entre los niños.

Por otro lado, Schiefflin (1979; citado en Nelson, 1988) ha descrito que algunas madres tratan de enseñar a los niños las fórmulas apropiadas para manejarse de modo efectivo con sus padres y los niños mayores. Aunque probablemente no muchos adultos se dediquen a realizar una enseñanza de este tipo, sin duda muchos de ellos se limitan a asumir que el niño aprenderá el lenguaje sin una instrucción directa y de este modo proporcionan por defecto las condiciones ambientales para que el niño escoja sintagmas útiles socialmente. Otro ejemplo es el de Blake (1979; citado en Nelson, 1988), quien ha descrito la

estrecha relación que existía entre el lenguaje pragmático empleado por una diada madre-hijo de raza negra en la que la madre utilizaba el habla fundamentalmente para transmitir información social y apoyaba usos similares por parte del niño.

De acuerdo con estos investigadores, una madre que etiqueta los objetos y responde a las preguntas del niño le está facilitando la tarea de fragmentar el lenguaje en sus partes componentes y le está ayudando a incorporarse al mundo de los hablantes, por otra parte, cuando el lenguaje tiene una función social no es sencillo fragmentar, ej. "quieres ir afuera", "por favor", etc. La segmentación de estas secuencias es difícil para el aprendiz pero, de acuerdo con Peters (1977), la melodía es fácil de aprender.

Asimismo, Faingold, (2000) realizó un estudio con un niño trilingüe en español, portugués y hebreo el cual era *comunicativo* en las tres lenguas, hasta antes de la intervención de sus padres, quienes facilitaron la adquisición de nombres de objetos, en este estudio el autor concluye que los padres pueden propiciar o facilitar la adquisición de palabras "referenciales" en los niños monolingües o trilingües. Y que se puede incrementar el repertorio del niño con intervención adulta, por ejemplo con la lectura de libros.

En la misma línea, Hampson & Nelson (1993) realizaron una investigación, con el objetivo de explorar la hipótesis de que las diferencias estilísticas están marcadas por la "materlalia", por lo que el lenguaje de madres e hijos fue analizado. Se encontró una gran variación en la producción de las madres, observando que las madres de los niños precoces en la adquisición del lenguaje proveen al niño de una gran cantidad de descripciones y repeticiones *referenciales* y que las madres de los hablantes tardíos proveen más a sus hijos de peticiones de acción y más recursos conversacionales.

Sin embargo, en este estudio no fue posible determinar, si las diferencias entre las madres, es el resultado de las diferencias entre los niños y si ellas reaccionan ante estas diferencias.

En investigaciones sobre la adquisición temprana de verbos y *sustantivos*, Camaioni & Longobardi (2001) y Goldfield (2000) argumentan que los niños

producen más *sustantivos* que verbos, pero las madres producen más verbos que *sustantivos*. Las madres en mayor medida puntualizan que los niños produzcan rara vez verbos, y con mayor frecuencia alientan que el infante ejecute la acción en vez de la producción del verbo. Sin embargo, en niños japoneses y coreanos primero aparece el uso de verbos y después de *sustantivos* en comparación con los niños de habla inglesa. Por lo que los autores sugieren que probablemente sea la estructura del inglés la que favorezca la producción de *sustantivos*, además de que los niños posiblemente encuentran más fácil extraer *sustantivos* de las verbalizaciones que ellos escuchan, dado que los *sustantivos* ocurren con menor variación en su forma y aparecen frecuentemente como una sola palabra o al final de una producción.

Resultados similares son los reportados por Bassano (2000), pues encontró que los cuidadores de hablantes coreanos tienden a enfatizar los verbos mientras que los hablantes del inglés tienden a enfatizar los *sustantivos* en su plática con los niños. En su estudio, las madres alentaban y reforzaban el nombramiento de objetos.

Asimismo, en el caso de los hablantes coreanos el porcentaje de *sustantivos* y verbos fue más balanceado, pero todos los hablantes del inglés mostraron una explosión de *sustantivos* antes de las 50 palabras, y sólo dos hablantes coreanos mostraron una explosión de *sustantivos* a las 50 palabras. En conclusión los autores coinciden que el input coreano enfatiza los verbos y el input inglés enfatiza *sustantivos* en el vocabulario temprano.

Nelson (1988) plantea que los adultos tienden a presentar a los niños palabras aisladas que se refieran a cosas de su mundo, ya sea nombrando objetos o viendo libros de dibujos, proporcionándole al niño un contexto y un lenguaje *referencial*.

Una posible explicación de por qué los *sustantivos* predominan en el vocabulario de los niños es que los adultos proveen de pistas al niño del significado que puede interpretar. Esto es, no está en una predisposición genética ni en una

relación perceptual coherente sino en una condición social de aprendizaje de palabras (Bruner, 1983).

La mayoría de los estudios sobre estilos de adquisición han sido realizados en lengua inglesa y recientemente en el italiano y alemán, la falta de investigaciones en el español y específicamente en niños mexicanos, pueden llevar a generalizaciones y la utilización inadecuada de instrumentos de evaluación que con frecuencia se derivan de caracterizaciones de la lengua inglesa. Sin datos precisos sobre el desarrollo del lenguaje del idioma español es difícil detectar qué niños tienen realmente retraso de lenguaje y ameritan un tratamiento específico (Jackson, 1992).

Metodológicamente, Rivero (1994) considera que el estudio longitudinal de episodios de interacción madre-hijo o en general adulto-niño, o incluso niño-niño constituye el procedimiento más adecuado para investigar la negociación de los procedimientos lingüísticos. En esta misma dirección Shum, Conde & Díaz (1992) señalan que la forma más eficaz para llegar a conocer la naturaleza compleja de los aspectos del desarrollo del lenguaje es precisamente, la observación de la conducta verbal infantil en situaciones espontáneas. Asimismo, Baltes y Nesselroade (1981) afirman que tan sólo a través de los estudios longitudinales se pueden descubrir los cambios evolutivos, pues el empleo de reportes parentales, tareas estructuradas, interacciones diádicas, etc., pueden sesgar los datos.

Por lo tanto, la metodología longitudinal junto con la observación natural es la opción más adecuada para este estudio.

Aunque es importante señalar que investigaciones de este tipo son costosas y requieren de mucho tiempo para la recolección de los datos, la mayoría de los estudios longitudinales sobre desarrollo de lenguaje han sido estudios de caso o con muestras muy pequeñas, lo cual limita los alcances de la generalización de los resultados obtenidos.

Sin embargo, el análisis de los datos de las investigaciones longitudinales han servido para rellenar lagunas, corregir inferencias y matizar aspectos que estaban poco desarrollados mediante estudios transversales y experimentales

complementándose todas estas técnicas para caracterizar el desarrollo lingüístico de los infantes (López-Ornat, 1994).

Pues cuando se trata de investigar aspectos de desarrollo del lenguaje las observaciones transversales tienen debilidades ampliamente conocidas; la más importante es que, en principio, lo que un sujeto que está aprendiendo la lengua diga durante un par de sesiones de observación: 1) No necesariamente es representativo de lo que dice normalmente y 2) No proporciona información evolutiva, es decir, no se sabe cómo evoluciona su producción lingüística de una semana a otra o de un mes a otro. López-Ornat (1990) argumenta que una de las salidas a este problema es hacer estudios longitudinales y otra conseguir muestras significativamente amplias, tanto de sujetos como de verbalizaciones.

Por todo lo anterior, la pregunta de investigación del presente trabajo es la de conocer que estilos de adquisición, de los arriba mencionados presentan los niños mexicanos durante el periodo en el que están aprendiendo sus primeras palabras, teniendo como objetivos observar sus características sobresalientes, duración e identificar la influencia de las variables sociodemográficas (género, gesta e institución) tanto para el desarrollo de algún estilo, como para la tasa de adquisición de las categorías a analizar (*fórmulas sociales y sustantivos*).

## MÉTODO

### Sujetos

Se registraron las emisiones verbales de 10 infantes mexicanos quienes al momento de comenzar el estudio tenían una edad promedio de 17 meses (rango de 15-19). Provenían de dos estancias infantiles ubicadas en el área metropolitana del D.F. (una pública y otra privada). De los sujetos 4 fueron niñas y 6 niños, 5 de ellos pertenecían a una institución pública y los otros 5 a una privada. Se seleccionaron aquellos niños hablantes nativos del español y que no se desarrollaban en ambientes bilingües (casa o escuela). Asimismo, se excluyeron los niños que presentaran trastornos médicos (desnutrición, problemas perinatales, de audición y visión, etc.).

Se seleccionaron las *fórmulas sociales* y los *sustantivos* como unidad de análisis, basadas en los datos obtenidos en investigaciones previas sobre estilos de adquisición en otras lenguas, las cuales coinciden en que dichos estilos se caracterizan por el mayor empleo de alguna de estas categorías en las primeras emisiones de los infantes. Sin embargo, a pesar de los diversos estudios que se han realizado sobre el tema no existe un criterio que especifique la cantidad o proporción de *sustantivos* o *fórmulas sociales* que un infante debe poseer para ser clasificado en algún estilo. Considerando que la edad no es un buen indicador para establecer las diferencias estilísticas (Pine et al., 1990) se tomaron como punto de partida las primeras 50 palabras constituidas por estas dos categorías, para poder comparar los resultados con los estudios realizados en otras lenguas.

## **Variables**

- **Estilos de adquisición:** Determinados por la mayor producción de sustantivos, fórmulas sociales o frecuencias similares.

Estilo comunicativo: Abunda la producción de *fórmulas sociales* (como: *hola, adiós, por favor*, etc.) en proporción del 75% o el doble al compararlas con los *sustantivos*.

Estilo Léxico: Mayor producción de *sustantivos* en proporción del 75 % o el doble sobre las *fórmulas sociales*.

Estilo Mixto: Se caracteriza por la producción de aproximadamente la misma cantidad de *fórmulas sociales* y *sustantivos*, es decir, diferencia menor o igual al 25% entre ambas categorías.

- **Género:** Condición biológicamente determinada a la que pertenecen los niños.
- **Gesta:** Orden de nacimiento en la familia.
- **Institución:** (pública ó privada)
- **Edad:** Tener al inicio del estudio una edad promedio de 17 meses (rango 15 a 19 meses de edad).
- **Tasa de adquisición:** Ritmo de producción de *fórmulas sociales* y *sustantivos* a lo largo de las edades registradas.

## **Escenarios**

Las emisiones de los niños fueron registradas en distintos espacios de la estancia infantil, comúnmente las áreas de juego, de alimentación y aseo personal. Se procuró que hubiese iluminación y aislamiento de ruidos e intervenciones externas. Las cámaras, los aparatos de grabación y los experimentadores fueron

ubicados de tal manera que no interfirieran con las actividades cotidianas de los niños.

### **Tipo de estudio**

Se trata de un estudio longitudinal de medidas repetidas (tipo panel), con observaciones semanales de 10 infantes mexicanos durante aproximadamente 18 meses.

### **Procedimiento**

#### Selección de la Muestra

Mediante entrevistas personales a los padres se obtuvo el consentimiento de la participación de sus hijos en el estudio. Asimismo, en dicha entrevista se recopiló información sobre el niño y los padres mediante la aplicación de un cuestionario sociodemográfico, para descartar a los niños bilingües, aquellos que faltaran frecuentemente a la guardería y datos de los padres (Ver Anexo 1).

#### Recolección de datos

Varias sesiones piloto de registro fueron realizadas, en ellas se familiarizó a los infantes y cuidadoras con la presencia de los aparatos de registro y de los experimentadores. Posteriormente, siendo seleccionados los niños de interés para el estudio, comenzaron los registros de sus emisiones verbales. La periodicidad de las sesiones fue semanal (el supuesto era dejar pasar tiempo suficiente para observar cambios pero no tan extenso como para perder las particularidades de dichos cambios).

Las sesiones de grabación tuvieron una duración de 30 minutos. En cada sesión los sujetos fueron observados en distintos escenarios extralingüísticos y se registraron sus conductas verbales. Para ello a cada niño se le colocó un micrófono personal inalámbrico. Asimismo, se ubicó en el ambiente un micrófono omnidireccional que grabó las situaciones que ocurrieron en el escenario en que se llevaban a cabo los registros. Hubo tres participantes del proyecto que conformaron el equipo de grabación, uno de los miembros controlaba la videocámara y los micrófonos, mientras que los otros dos hacían registros de las actividades de los niños así como de los contextos en los que ocurrían dichos registros.

### **Análisis de Datos y Confiabilización**

El registro audiovisual de las emisiones verbales fue transformado a su forma escrita por los experimentadores participantes en las sesiones de registro, todos ellos hablantes competentes del español. Mediante el acuerdo interjueces, el cuestionamiento a los cuidadores y el apoyo contextual discursivo y extralingüístico las emisiones poco comprensibles o ininteligibles fueron resueltas. La codificación gramatical fue realizada por dos experimentadores entrenados, los criterios de categorización gramatical obtuvieron un acuerdo de más del 80% entre estos experimentadores. Finalmente, un experimentador con amplia experiencia en esta línea de investigación revisó las codificaciones discutiendo con los anteriores codificadores en situaciones confusas o ambiguas.

Una vez confiabilizadas las emisiones de los infantes, se seleccionaron únicamente las categorías de *fórmulas sociales* y *sustantivos*. Las palabras nuevas pertenecientes a dichas categorías fueron contabilizadas individualmente y condensadas en un registro por mes de edad.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos partes, inicialmente se describen las curvas de desarrollo de los *sustantivos* y las *fórmulas sociales* emitidas por los niños, expuestos de manera que puedan apreciarse los cambios en el lenguaje a través de los registros condensados por mes de edad, así como también las diferencias y semejanzas de los sujetos para categorizarlos en algún estilo de adquisición (*léxico, comunicativo* ó la mezcla de ambos) y posteriormente, una comparación de los estilos debida a las variables sociodemográficas (*género, gesta e institución*) que se han reportado como posibles factores que influyen en las diferencias estilísticas, así como también para la tasa de producción de estas categorías.

La tabla 1 muestra la distribución por estilo de todos los infantes registrados de acuerdo al criterio establecido para este trabajo, encontrando variaciones de clasificación en el estilo mixto en relación al número de palabras, pues al principio (50 palabras) el 50% de la muestra caían en este estilo, a las 100 palabras el 30% y hacia las 200 palabras únicamente el 10%, de manera que a mayor producción el 40% de los niños mixtos pasaron a formar parte del grupo de los léxicos, mientras que los niños clasificados como léxicos a las primeras 50 palabras nunca cayeron en el estilo mixto a las 100 y 200 palabras. Es importante mencionar que no se encontró ningún niño comunicativo de los 10 registrados en este trabajo.

**Tabla 1. Clasificación de estilos de adquisición según el número de palabras producidas por los infantes.**

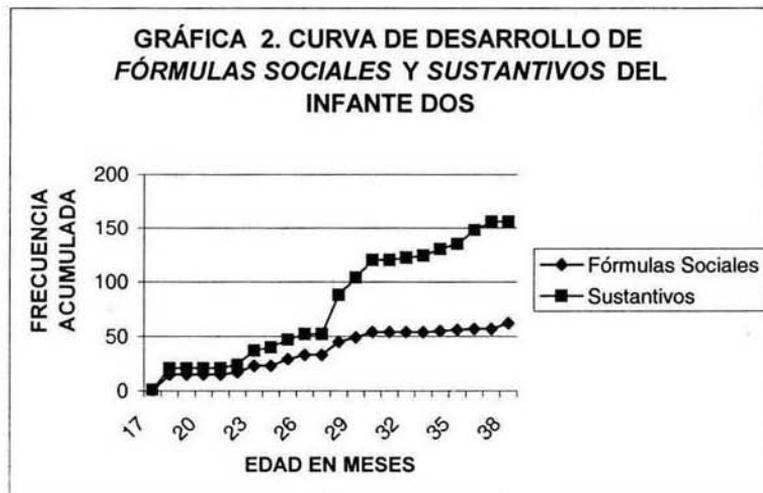
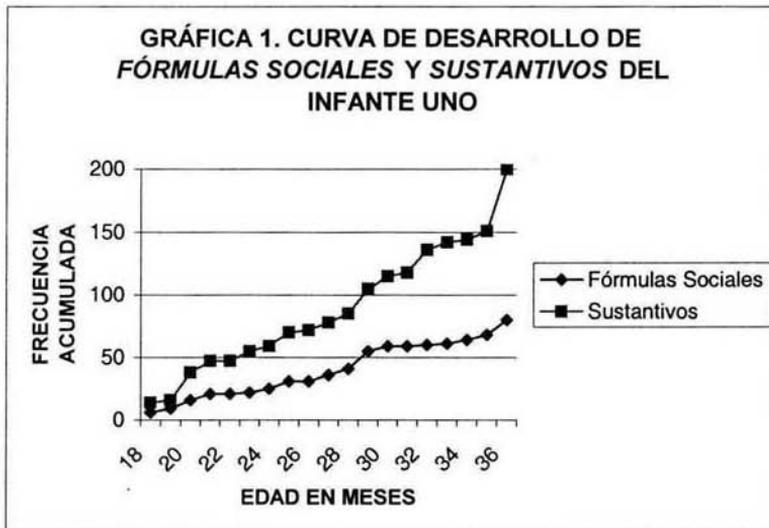
	<b>Léxicos</b>	<b>Mixtos</b>
<b>50 palabras</b>	50%	50%
<b>100 palabras</b>	70%	30%
<b>200 palabras</b>	90%	10%

Enseguida se analizan las frecuencias acumuladas de la producción de *sustantivos* y *fórmulas sociales* de cada uno de los niños (Ver gráficas 1-10). Obsérvese, que en las primeras edades de registro hay una frecuencia similar de *fórmulas sociales* y *sustantivos*, es decir, en todos los niños se aprecia la presencia de bajas frecuencias en ambas categorías. Después con el aumento en las frecuencias de dichas categorías empiezan a observarse diferencias en las curvas de desarrollo, encontrándose una gran variabilidad respecto a la edad en que las dos categorías sumaban 50 palabras (de los 20 a los 29 meses).

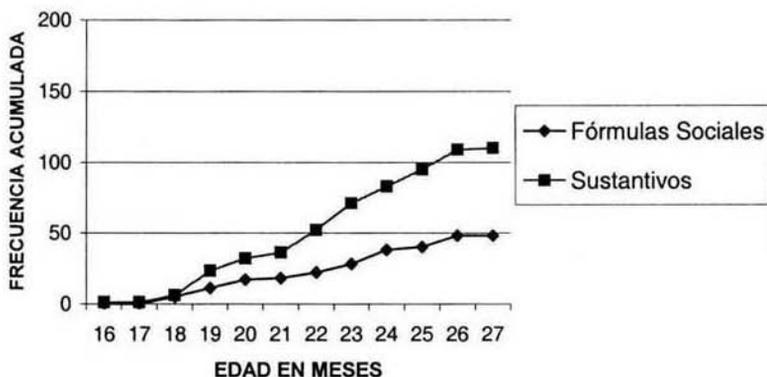
De acuerdo con las curvas de desarrollo de cada infante, los que fueron clasificados en el estilo léxico desde el principio (Ver gráficas 1-5) realizaron producciones con frecuencias semejantes en los primeros registros. A partir de los 19 meses de edad las curvas de desarrollo de los niños 1 y 3 empezaron a separarse, aunque la forma en que ambas categorías incrementaron no fue en la misma proporción: las frecuencias de los *sustantivos* se caracterizaron por ser mayores que las de *fórmulas sociales* observándose una clara evolución hacia las formas lexicales que caracterizan a este estilo. Asimismo, los niños 2 y 4, mostraron mayores frecuencias de *sustantivos* aproximadamente a los 23 meses de edad.

De los (22-28 meses de edad) nótese que en estos cuatro niños la frecuencia de *sustantivos*, es predominante mayor que las *fórmulas sociales*, y aumentan paulatinamente hasta aproximadamente los 26-28 meses de edad, observándose en este rango de edad que dicha categoría aumenta de una manera relativamente abrupta (alrededor de 10 o más palabras por mes) superando por más del doble a las *fórmulas sociales* cuyo incremento fue menor. Mientras que en el infante 5 el incremento abrupto tuvo lugar después de los 29 meses de edad.

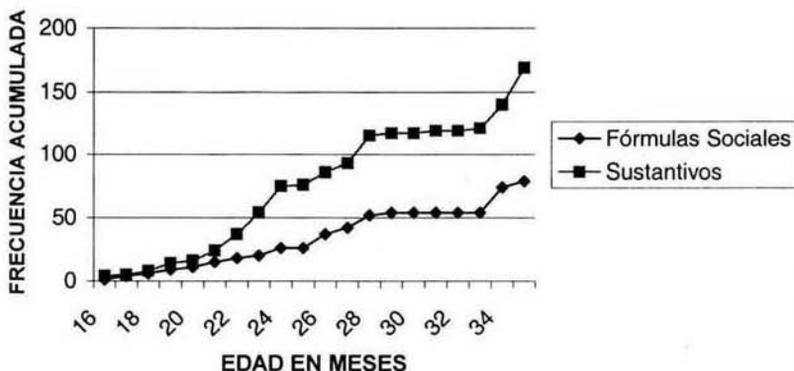
Hacia las siguientes edades (29-38 meses) se sigue observando que la categoría de *sustantivos* manifiesta una tendencia clara al aumento a mayor edad, y las *fórmulas sociales*, por el contrario, mantienen frecuencias más reducidas.

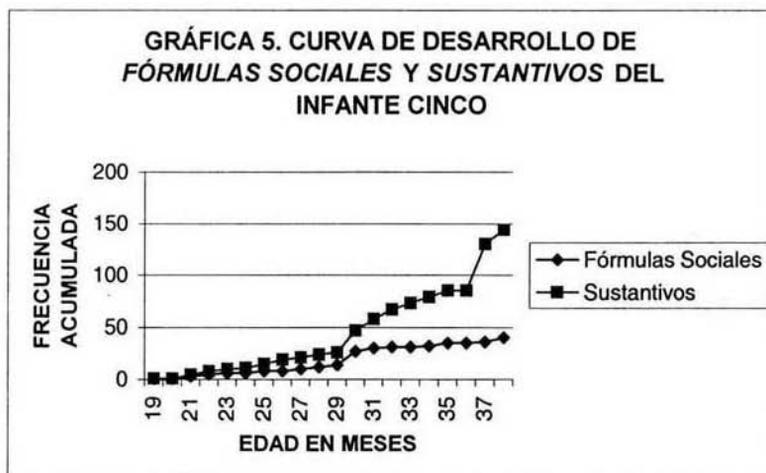


**GRÁFICA 3. CURVA DE DESARROLLO DE FÓRMULAS SOCIALES Y SUSTANTIVOS DEL INFANTE TRES**



**GRÁFICA 4. CURVA DE DESARROLLO DE FÓRMULAS SOCIALES Y SUSTANTIVOS DEL INFANTE CUATRO**

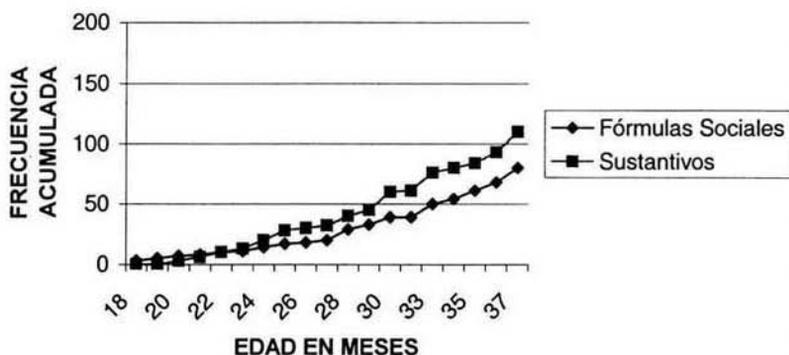




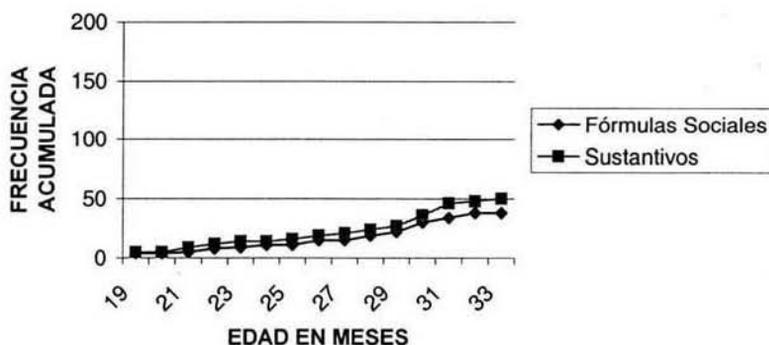
Por otro lado, los niños que mostraron una mezcla de estilos (Ver gráficas 6-10), también iniciaron con frecuencias semejantes en ambas categorías, pero a diferencia de los niños léxicos, no se estableció una tendencia clara en cuanto al predominio de alguna de ellas, pues en estos infantes se observó un incremento similar en ambas, contando con aproximadamente la misma cantidad de *fórmulas sociales* y *sustantivos* y a mayor edad en todos ellos se encontraron frecuencias más altas en *sustantivos* que en *fórmulas sociales* (de manera más notable en los sujetos 8 y 10), pero no tan marcadas como en los niños léxicos, ya que a diferencia de éstos sus manifestaciones fueron tanto comunicativas como lexicales en la mayor parte del registro.

Observándose también un incremento abrupto en la producción, pero en este caso ambas categorías incrementaron, el sujeto 10 lo presenta desde los 24 meses de edad y los sujetos 8 y 9 a los 27 meses, mientras que los sujetos 6 y 7 no presentaron un incremento abrupto pero sí más notable hacia los 30 meses de edad.

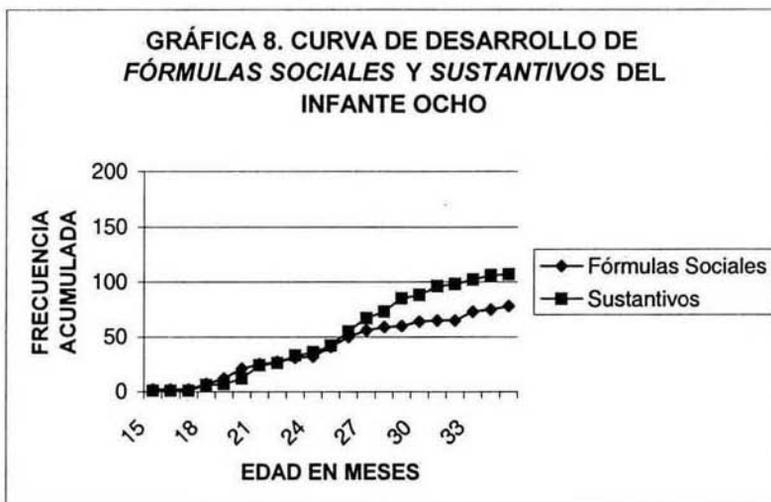
**GRÁFICA 6. CURVA DE DESARROLLO DE FÓRMULAS SOCIALES Y SUSTANTIVOS DEL INFANTE SEIS**



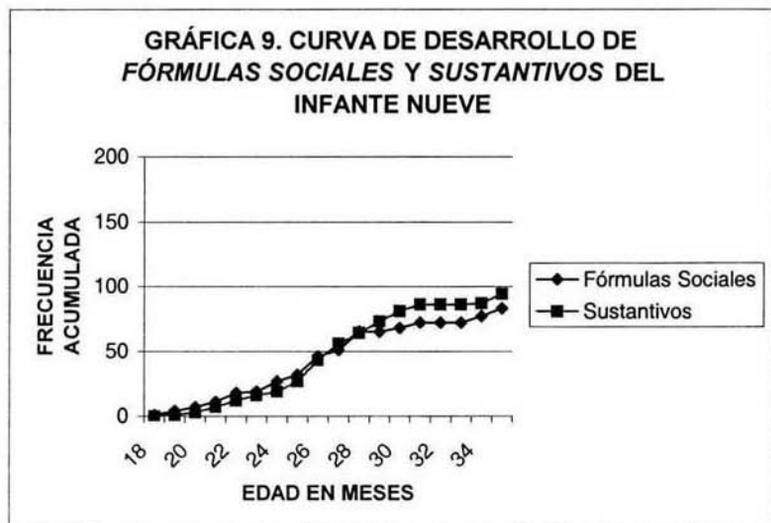
**GRÁFICA 7. CURVA DE DESARROLLO DE FÓRMULAS SOCIALES Y SUSTANTIVOS DEL INFANTE SIETE**

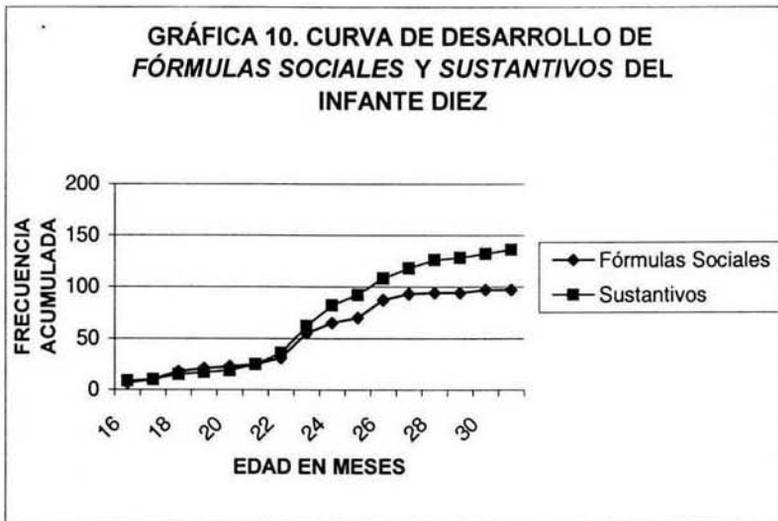


**GRÁFICA 8. CURVA DE DESARROLLO DE FÓRMULAS SOCIALES Y SUSTANTIVOS DEL INFANTE OCHO**



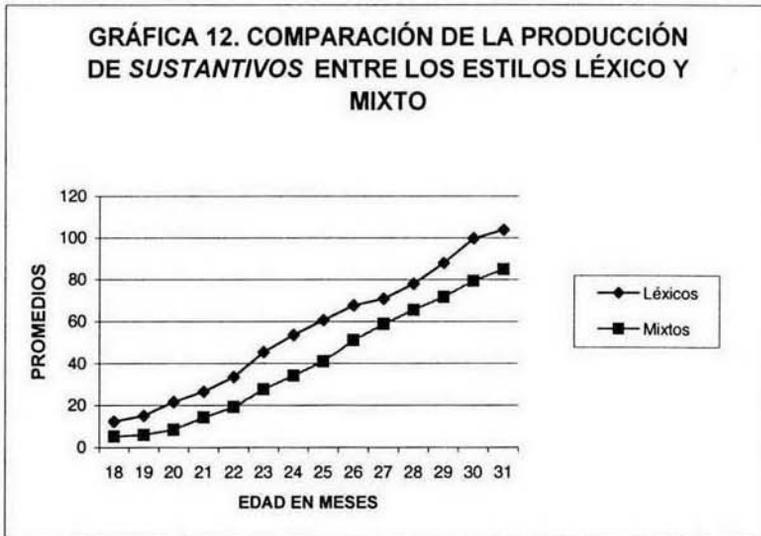
**GRÁFICA 9. CURVA DE DESARROLLO DE FÓRMULAS SOCIALES Y SUSTANTIVOS DEL INFANTE NUEVE**







La anterior gráfica (gráfica 11) muestra los promedios para cada estilo, los niños que mostraron el estilo mixto, poseían casi la misma cantidad de *fórmulas sociales* que los de estilo léxico en edades muy tempranas (18-22 meses de edad), pero después de esta etapa y a mayor frecuencia las diferencias favorecieron a los niños de estilo mixto hasta el final del registro.



La gráfica 12 muestra la comparación de los grupos léxico y mixto en la emisión de *sustantivos*. Se puede apreciar que las frecuencias de los *sustantivos* son mayores en los niños de estilo léxico desde edades muy tempranas en comparación con los niños de estilo mixto. En esta gráfica y la anterior se observa que evidentemente los *sustantivos* son más utilizados por los niños de estilo léxico, y los niños de estilo mixto poseen mayor número de *fórmulas sociales* que los niños léxicos, pero no tantos *sustantivos* como éstos.



En la gráfica 13 se realizó el promedio de ambas categorías, nótese que de los 18 a los 25 meses de edad, los niños de estilo léxico contaron con promedios ligeramente mayores hasta esta edad, pues en edades posteriores 26-29 meses los niños de estilo mixto cuentan con frecuencias iguales a los infantes léxicos, y de los 30 a los 31 meses de edad las diferencias incrementan y favorecen nuevamente a los de estilo léxico.

## **ANÁLISIS DE VARIABLES: DIFERENCIAS ESTILÍSTICAS**

A continuación se analizan las diferencias estilísticas en relación a las siguientes variables:

- Género
- Gesta
- Institución (pública o privada)

**Tabla 2. Variables sociodemográficas en relación a las diferencias estilísticas a las 50 palabras (puntaje bruto).**

<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>Pública</b>				<b>Privada</b>			
	<b>Niñas</b>		<b>Niños</b>		<b>Niñas</b>		<b>Niños</b>	
<b>GÉNERO</b>								
<b>GESTA</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>
Estilo Léxico	1		1	1	1	1		
Estilo Mixto		1	1				2	1

Respecto a las variables *género*, *gesta*, e *institución* (Tabla 2) se observó, no tanto una influencia para desarrollar algún estilo, por ejemplo, niños primogénitos y de segunda gesta se encontraron en ambos estilos, así como niños y niñas, y de acuerdo a la institución de procedencia, hubo niños de ambas instituciones para los dos grupos analizados.

Sin embargo, en la tasa de producción para las categorías analizadas, dichas variables (*género*, *gesta* e *institución*) mostraron efectos para ambos grupos (*léxico* y *mixto*).

## GESTA Y TASA DE PRODUCCIÓN:

Las comparaciones basadas en la variable *gesta* permiten observar que los infantes primogénitos de estilo léxico produjeron más *fórmulas sociales* (Ver gráfica 14) y *sustantivos* (Ver gráfica 15) que sus contrapartes de segunda gesta.



Mientras que en los niños de estilo mixto (Ver gráficas 16 y 17) los promedios fueron diferentes a los analizados en los niños de estilo léxico, para las dos categorías, pues se aprecian algunas diferencias entre los primogénitos y los niños provenientes de una segunda gesta, pero no se mantuvieron en todas las edades, y más bien las diferencias fluctuaron a favor de un grupo y del otro.

En el caso de las *fórmulas sociales* (Ver gráfica 16), las diferencias son las siguientes, de los 18 a los 26 meses los promedios fluctúan ligeramente de un grupo a otro y, a partir de los 26 meses hasta el final del registro los promedios de los primogénitos fueron mayores.

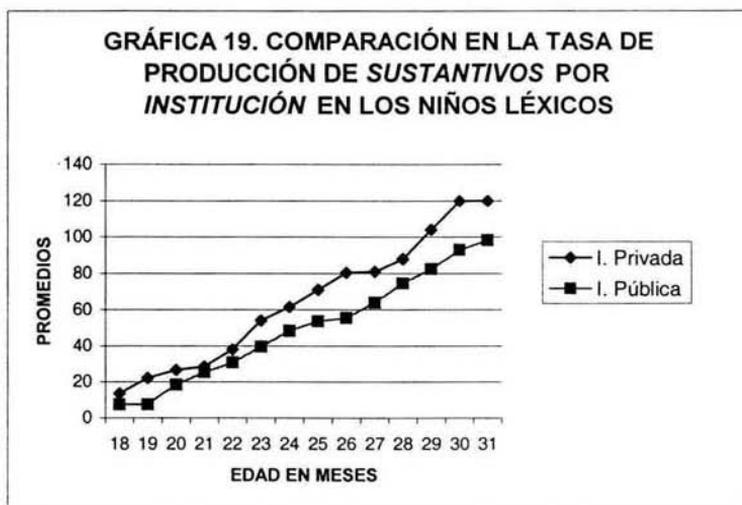
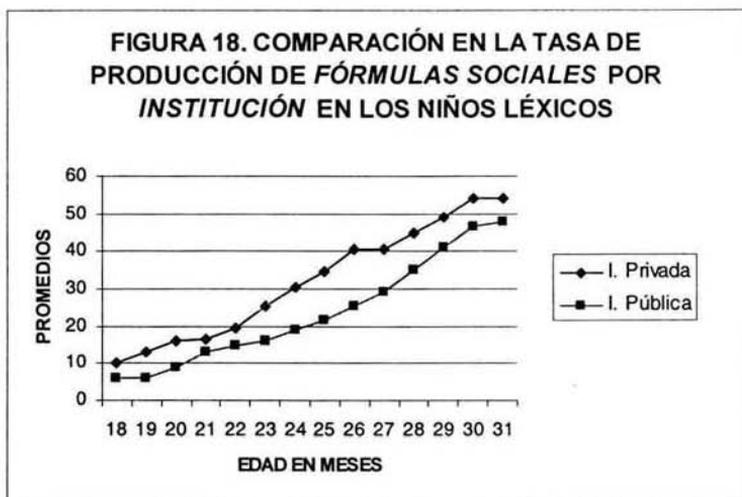


En la categoría de *sustantivos* (Ver gráfica 17) los dos grupos contaban con promedios similares hasta los 23 meses y de los 24 hasta los 27 meses los niños de segunda gesta mostraron promedios mayores, ya que posteriormente (28-31 meses) los primogénitos presentaron promedios más altos que los niños de segunda gesta.



### INSTITUCIÓN Y TASA DE PRODUCCIÓN:

Tanto en la categoría de *fórmulas sociales* como la de *sustantivos*, los niños de estilo léxico provenientes de la institución privada mostraron promedios más altos que los niños de institución pública, (Ver gráficas 18 y 19) desde los 18 meses de edad.



Para los niños de estilo mixto (Ver gráficas 20 y 21) los resultados indican que en general, los promedios de los niños provenientes de la institución privada se caracterizaron por ser más altos en comparación con los de los niños de la institución pública desde una edad muy temprana y a mayor frecuencia las diferencias se fueron incrementando, siendo éstas mayores que en los niños de estilo léxico.



## GÉNERO Y TASA DE PRODUCCIÓN:

En general, los datos proporcionados por los registros indican que en los sujetos de estilo léxico, (Ver gráficas 22 y 23) las niñas presentaron promedios mayores que los niños en todas las edades observadas en ambas categorías.



En las gráficas 24 y 25, correspondientes a los niños de estilo mixto, se observa que los niños mostraron promedios más altos que las niñas, en todas las edades.

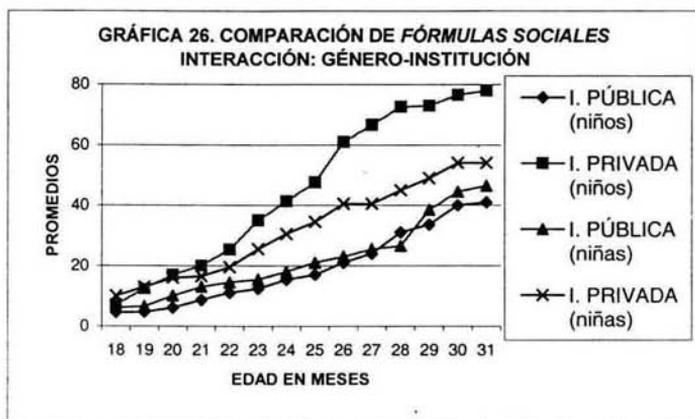


## INTERACCIÓN DE VARIABLES Y TASA DE PRODUCCIÓN:

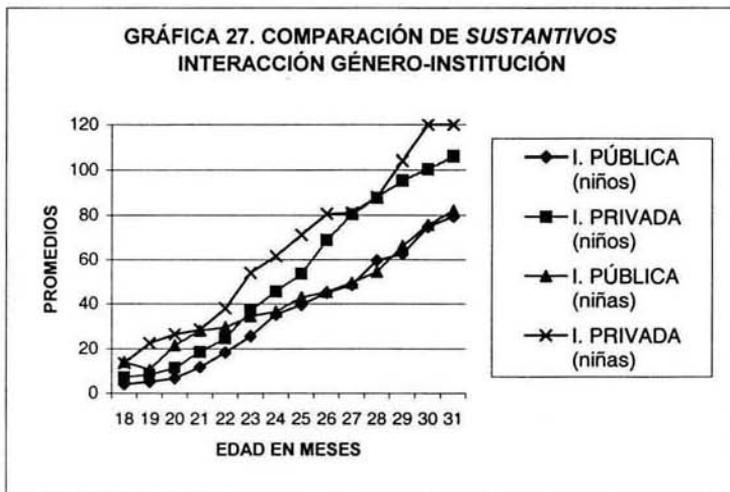
Debido a que la muestra es reducida, el análisis de interacción de variables no se pudo llevar a cabo de acuerdo al estilo de adquisición de los infantes; sin embargo, éste se realizó independientemente de las diferencias estilísticas, pues dichas variables no mostraron efectos para desarrollar algún estilo y por el contrario sí manifestaron su influencia en la tasa de producción para ambas categorías.

## GÉNERO-INSTITUCIÓN Y TASA DE PRODUCCIÓN:

En el análisis de interacción de las variables género-institución, (Ver gráficas 26 y 27) los resultados ofrecen comparaciones donde se aprecian diferencias que favorecen a los niños y niñas de la institución privada en ambas categorías. Obsérvese que los niños de la institución privada tuvieron la curva más alta en *fórmulas sociales*, superando a todos los demás, en seguida se encuentran las niñas de la institución privada que presentaron promedios mayores que las niñas y niños de la institución pública cuyos promedios de estos últimos son similares, con una ligera diferencia favorable a las niñas en la mayoría de las edades.

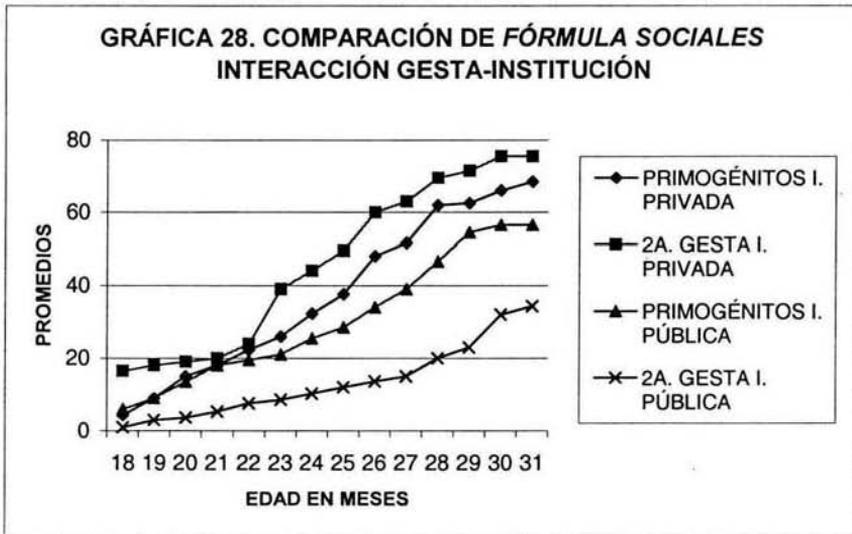


Asimismo, las niñas de la institución privada, mostraron los promedios más altos en la categoría de *sustantivos* (Ver gráfica 27), y los niños pertenecientes a esta institución ocuparon el segundo lugar. Cabe mencionar que las niñas de la institución pública de los 18 a los 23 meses tuvieron promedios que superaban a los varones de la institución privada, pero en edades posteriores caen al tercer lugar junto con los niños de su misma institución estos últimos siempre se mantuvieron debajo de los niños y niñas de la institución privada; y hacia las últimas edades registradas mostraron promedios similares a los de las niñas de la institución pública.

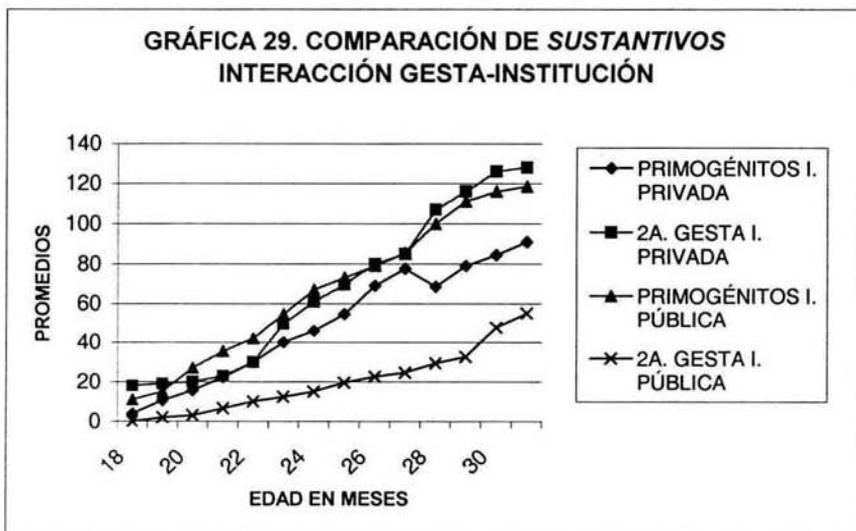


### GESTA-INSTITUCIÓN Y TASA DE PRODUCCIÓN:

En las gráficas 28 y 29 se muestra la interacción de las variables gesta-institución, nótese que los infantes de segunda gesta de institución privada tuvieron los promedios más altos a lo largo de todo el registro, en la categoría de *fórmulas sociales* (Ver gráfica 28) en segundo lugar los primogénitos de esta escuela seguidos de los primogénitos de la institución pública y por debajo los de segunda gesta de dicha institución.

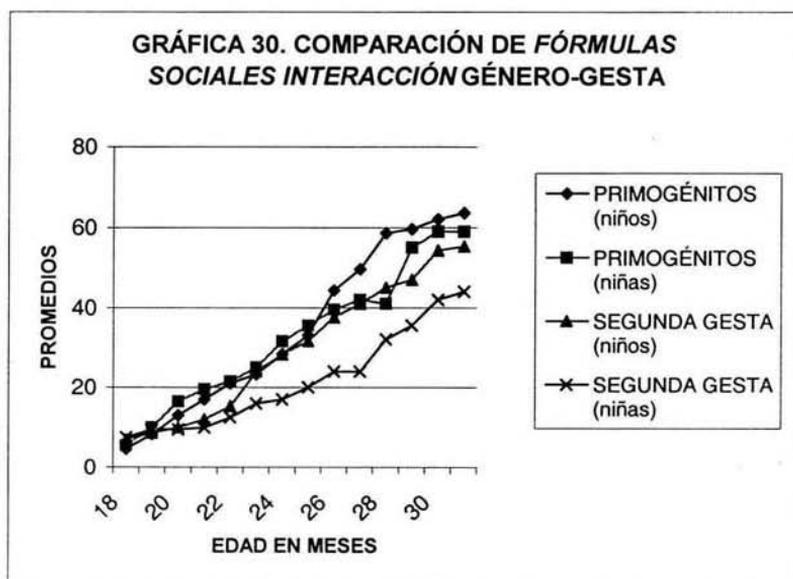


En lo que respecta a la categoría de *sustantivos*, (Ver gráfica 29) hay también puntos a destacar. Primero, de los 18 a los 19 meses, los niños de la institución privada de segunda gesta mostraron los promedios más altos y los de segunda gesta de la institución pública los más bajos. Sin embargo, en las siguientes edades, los primogénitos de la institución pública fueron los que tuvieron mayores promedios hasta los 28 meses de edad en que nuevamente los niños de la institución privada de segunda gesta fueron los de mayores promedios hasta el final del registro, notándose una diferencia muy pequeña entre ambos grupos. Mientras que los primogénitos de la institución privada ocuparon el tercer lugar y por debajo de ellos se encontraron los promedios de los niños de segunda gesta de la institución pública.

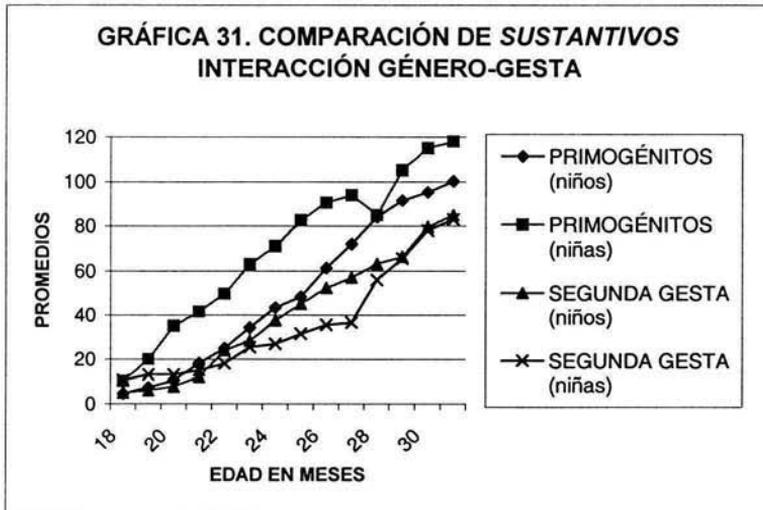


### GÉNERO-GESTA Y TASA DE PRODUCCIÓN:

En general, los niños y niñas primogénitos y los varones de segunda gesta mostraron promedios similares en casi todas las edades registradas para las *fórmulas sociales* (Ver gráfica 30), observándose que los niños primogénitos después de los 27 meses de edad tuvieron los promedios más altos pero las diferencias fueron muy reducidas hacia las últimas edades al compararlos con las primogénitas y los niños de segunda gesta, mientras que las niñas de segunda gesta presentaron los promedios más bajos en comparación con los demás.



De los 18 a los 20 meses las niñas de ambas gestas (Ver gráfica 31) mostraron promedios más altos, sin embargo después de esta edad, obsérvese que las niñas de segunda gesta caen al cuarto lugar hasta el final del registro, siendo los niños primogénitos y de segunda gesta los que ocuparon el segundo y tercer lugar respectivamente en la mayor parte del registro.



## DISCUSIÓN

El principal objetivo de este estudio fue investigar estilos de adquisición en infantes mexicanos, así como la influencia de ciertos factores sociodemográficos en éstos y en la tasa de producción de las categorías analizadas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente trabajo, se observó el "estilo léxico" reportado en otras lenguas (D'Odorico et al.; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001; Faingold, 2000; Pine & Lieven 1990; Jackson 1989; Bates et al. 1988; Peters 1977; Bloom, Dore y Nelson, 1973) caracterizándose por el mayor empleo de *sustantivos* que de *fórmulas sociales* en las producciones de los infantes participantes; asimismo, aunque no se encontró ningún niño "comunicativo" hubo niños que mostraron una tendencia en la producción similar de *fórmulas sociales* y *sustantivos*. Coincidiendo con Golinkoff & Hirsh-Pasek (2001) y Bates et al. (1988) respecto a que estos estilos no son mutuamente excluyentes, sino tendencias hacia un mayor empleo de un estilo u otro en sus emisiones así como también que los infantes pueden presentar producciones similares de *fórmulas sociales* y *sustantivos* nombrándose en el presente trabajo estilo mixto.

Sin embargo, a diferencia de Nelson (1973) respecto a que las diferencias estilísticas pueden ser observadas a una edad media de 19 meses, aquí se consideraron las primeras 50 emisiones de los infantes, pues coincidiendo con Pine et al. (1990) la edad no parece ser un buen parámetro para detectar las diferencias de estilo, mientras que cuando se compara la proporción de la producción de *fórmulas sociales* y *sustantivos* las diferencias estilísticas pueden ser observadas de mejor forma. Sin embargo en los resultados obtenidos aquí se encontró que a mayor tasa de producción (100 y 200 palabras), los niños iban emitiendo mayor cantidad de *sustantivos*, incluso aquellos que mostraron el estilo mixto, este fenómeno ha sido encontrado en otras lenguas (Bates et al. , 1988 & D'Odorico et al., 2001), argumentándose que a mayor vocabulario los niños muestran una mayor adquisición de *sustantivos* que de *fórmulas sociales*. Dicha adquisición se infiere a través de la tasa de producción; y al respecto la literatura

ha tratado de explicar este fenómeno en función de que las *fórmulas sociales* pertenecen a una clase cerrada y los *sustantivos* a una clase abierta.

Retomando el factor edad, (D'Odorico et al., 2001) en niños italianos las diferencias estilísticas se encontraron a una edad posterior a los 19 meses; asimismo, en estudios realizados en infantes mexicanos (Villanueva, Nava & Galván, en prensa) se reportó que estos niños alcanzaron después de los 19 meses un repertorio de vocabulario de 50 palabras. En el presente trabajo ningún niño pudo ser categorizado de acuerdo a un estilo de adquisición a esta edad, los autores arriba mencionados plantean que independientemente de las diferencias individuales, las particularidades de la lengua en cuestión podrían influir en el ritmo de adquisición de los infantes, cuya lengua materna no es el inglés.

Por otro lado, la forma en como se recolectan los datos que en su mayoría es mediante reportes maternos, MLU o registros mensuales en la casa de los niños, pudieron también influir en que a esta edad las diferencias de estilo no pudieran ser identificadas aquí, pues para esta investigación se estudió la existencia de estilos de adquisición en infantes mexicanos en situaciones de libre interacción y emisiones espontáneas. De acuerdo con Shum et al. (1992) y Baltés & Nesselroade (1981) los estudios longitudinales en situaciones espontáneas son los más adecuados para descubrir cambios evolutivos, pues por ejemplo, los reportes maternos pueden contener sobrevaloraciones del vocabulario que los niños poseen.

Respecto a la controversia de los efectos de las variables *gesta*, *género* y tipo de *institución* como factores influyentes en la tendencia por algún estilo (D'Odorico et al. 2001 y Nelson, 1973), los resultados de este estudio muestran que respecto a los estilos de adquisición de los infantes registrados, ninguna de estas variables mostró efectos en las diferencias estilísticas, a excepción posiblemente de la variable *género*, pues aún cuando en los resultados individuales hubo niños y niñas que presentaron ya sea el estilo léxico o bien el mixto. Los resultados de grupo en la interacción de variables muestran que las niñas emitieron más *sustantivos* de lo que lo hicieron los niños, pero éstos emplearon

más *fórmulas sociales* que aquéllas. Es posible que estos datos estén sugiriendo lo reportado por Dore, (1974) y Jackson, (1989) en relación a que las mujeres son propensas a mostrar el estilo léxico y los hombres el comunicativo. Cabe señalar que también hubo diferencias debidas a la interacción de las variables restantes, por lo que, indudablemente este fenómeno requiere de más investigación, pues tanto las muestras de dichos autores como la del presente trabajo son reducidas y podría ser resultado únicamente de coincidencias o un mayor efecto de las variables *gesta* e *institución*, que en la tasa de producción fueron de mayor relevancia.

En la descripción del desarrollo del lenguaje presentada aquí, al igual que en niños de habla inglesa o del italiano (D'Odorico et al., 2001), así como también niños preescolares y escolares (Alva et al., en prensa), la interacción de los factores sociodemográficos mostraron efectos importantes en la adquisición de *sustantivos* y *fórmulas sociales* en los infantes participantes. Aunque es de notar que tales efectos son más claros en la interacción de variables que en la comparación de estilos, pues dado el tamaño de la muestra, la reducción a dos grupos marcó más las diferencias individuales que las de grupo, principalmente en la variable *género*.

Aún con estas limitantes se pueden rescatar aspectos importantes para ser considerados en estudios posteriores. Al parecer el ritmo de adquisición se establece desde que el niño está aprendiendo sus primeras palabras, pues quienes iniciaron con una alta tasa de producción continuaron así, mientras que los niños que presentaron una tasa lenta continuaron teniendo menor número de palabras, aún cuando presentaron "la explosión de vocabulario" la cual se caracteriza por un incremento abrupto en la tasa de producción. Dicho ritmo de crecimiento se vio influenciado por la interacción de factores atributivos y sociales tales como: el género, la gesta y el tipo de institución.

Las niñas tuvieron mayores emisiones que los niños en las primeras edades observadas (18-20 meses aproximadamente) únicamente para la categoría de *sustantivos*, mientras que en las *fórmulas sociales* fueron similares las emisiones

durante este período de edad entre los niños y niñas. Estos datos coinciden con los reportados por Huttenlocher et. al. (1991) y D'Odorico et al. (2001) quienes encontraron una gran aceleración en el crecimiento del vocabulario temprano de las niñas, declinando rápidamente las diferencias entre el año ocho meses y los dos años. Sin embargo, al tratarse de la categoría de *sustantivos* podría tratarse de un aspecto del lenguaje que favorece a las niñas, aunque por poco tiempo, de acuerdo con esta unidad de análisis (Maccoby, 1966).

Por otro lado, considerando la variable *gesta*, y concibiendo al niño que está adquiriendo sus primeras palabras desde una perspectiva sociointeractiva, los resultados aquí encontrados confirman lo reportado en estudios realizados en infantes mexicanos (Alva et al., 2001). De acuerdo con estos autores, las ventajas que poseen los primogénitos y los hijos únicos están dadas por la interacción más directa con el adulto pues gracias a la presencia frecuente de éste en la interacción, el aprendiz puede acceder a un modelo de hablante más eficiente. La presencia de un hermano mayor restringe las posibilidades de interacción del niño menor con los padres, y por consecuencia, con los hablantes expertos que facilitan y moldean el lenguaje.

En términos generales los niños primogénitos de este estudio mostraron promedios mayores en las dos categorías analizadas en comparación a los niños nacidos en segundo lugar.

Respecto a la comparación que se realizó entre instituciones, al igual que Alva & Hernández (2001), los niños de la escuela privada mostraron una mayor producción que los niños de la escuela pública.

Así que en la interacción de las variables, *gesta* e *institución*, la cual recurrentemente se ha encontrado significativa (Alva, Pérez, Mazón, Arias, Álvarez, Mejía, Hernández & Carrión, 2001) en niños escolares, dichos factores en su interacción mostraron influencia en las habilidades lingüísticas de los niños de este estudio, por lo que la *gesta* parece mostrar un efecto significativo en el desarrollo del lenguaje, y el nacer en segundo lugar representa en cierta forma una desventaja en la adquisición de la lengua, la cual puede ser subsanada en alguna

medida por el contexto social en el que se desenvuelve el niño; es decir, la institución en la que se encuentra. En los resultados obtenidos, la variable que mostró un mayor efecto fue la de *institución*, los niños de institución privada al parecer se favorecen independientemente de otros factores como la variable *gesta*, pues el impacto de ésta es menor e incluso los infantes de segunda gesta pueden igualar en el rimo de adquisición a los primogénitos mientras que los niños de institución pública de segunda gesta mostraron los promedios más bajos.

Es importante señalar que la proporción de cuidadoras y niños era diferente en las instituciones participantes, pues mientras que en la institución privada eran grupos reducidos con tres adultos a cargo, en la institución pública había grupos numerosos con una o dos cuidadoras. Considerando que el adulto es un modelo de hablante más eficiente que un niño de la misma edad (Alva et al.,2001), el desarrollo del lenguaje de los infantes pudo haber sido influido por este factor.

Al respecto Mazón (1998) y Ayala (2000) refieren que el sistema educativo público no establece las condiciones propicias para el desarrollo de la lengua, pues grupos muy grandes o muy reducidos no promueven las habilidades lingüísticas de los infantes, resultados apoyados por Alva & Castro (1996) y Pérez (1998).

Al realizar la comparación de interacción de variables las diferencias observadas favorecieron a los niños de institución privada en ambas categorías, se concluye que para observar diferencias de *género* o *gesta* en estudios posteriores, sería recomendable tomar en cuenta los efectos de la variable *institución*, pues los niños de institución pública de segunda gesta se encontraron en desventaja al compararlos con los de institución privada. De acuerdo con (Ramírez, 2001) la institución pública lesiona las habilidades lingüísticas de los niños.

Por otro lado, se observó una "explosión de palabras" en la mayoría de los niños, datos que muestran al igual que la presencia de estilos de adquisición, que no todos los niños lo mostraron de la misma forma ni a la misma edad. Sugiriendo la existencia de patrones de desarrollo del lenguaje pero con variaciones en la edad de aparición.

Dicha investigación surgió a partir de la carencia de estudios sobre la lengua española, además de que en nuestro país la tradición sobre estudios de lenguaje proviene principalmente de lingüistas y, en menor medida, de antropólogos y sociólogos. Por lo tanto muchos de estos estudios, poseen una orientación que no refleja los aspectos relacionados con la psicología.

Aunque es sabido que los estudios con pocos sujetos no permiten hacer generalizaciones ni llegar a conclusiones determinantes, los resultados de esta investigación son sugerentes en varios sentidos y permiten llegar a conclusiones tentativas apoyadas por una gran variedad de estudios en otras lenguas, y niños mexicanos de una edad mayor a los observados aquí, los cuales respaldan la existencia de estilos de adquisición en niños mexicanos y por otro lado, los efectos de factores sociodemográficos en la tasa de adquisición.

A pesar de que la limitante mayor de este estudio sea la reducida muestra, el aporte principal es el tiempo de registro, el cual permitió obtener datos evolutivos. Entre los más sobresalientes se encuentra la gran variabilidad respecto al ritmo de adquisición y aparición de las diferencias estilísticas en los infantes observados. Coincidiendo con Pine et al. (1990) que la edad no es un buen parámetro para describir las diferencias estilísticas, sino más bien la proporción de *fórmulas sociales* y *sustantivos* que los infantes poseen, pues es un proceso que no tiene edad fija o aproximada de presentación, y cuya duración puede ser muy breve en algunos infantes, pues es impresionante la rapidez con que los niños evolucionan en la producción del lenguaje.

Otro dato importante es que al parecer en el ritmo de adquisición los factores sociodemográficos pueden actuar como promotores del lenguaje, por ejemplo la institución de procedencia.

Finalmente este trabajo es una aportación en el proceso de adquisición del lenguaje en niños mexicanos, en el sentido de que se trata de un análisis de un tiempo prolongado de registro (alrededor de año y medio) con observaciones semanales, recordando que el supuesto era dejar pasar tiempo suficiente para observar cambios pero no tan extenso como para perder las particularidades de

dichos cambios, asimismo a diferencia de aquellos trabajos que han empleado materiales escritos como fuente de información (los que por cierto están elaborados no necesariamente en lo que saben los niños sino en el supuesto de lo que deben saber), el vocabulario presentado aquí es producto de situaciones espontáneas de interacción y de las producciones verbales que emplearon los niños en un contexto social. Es por ello que con toda certeza, el léxico que se reporta aquí es el producido por los niños y no el que se supone saben.

Reconociendo que falta mucho por investigar sobre el tema, una de las primeras metas en investigaciones futuras, es ampliar la muestra, pues falta dilucidar sobre el estilo *comunicativo* que no se encontró en este trabajo, así como la realización de un análisis cualitativo y consideraciones sobre las frecuencias con las que los niños emplean una misma palabra.

## REFERENCIAS

Alva, E. A. & Hernández, E. (2001). *La producción del lenguaje de niños mexicanos. Un estudio transversal de niños de 5 a 12 años*. México: UNAM.

Alva, E. A., Pérez, B., Mazón, N., Arias, N., Álvarez, A., Mejía, I., Hernández, E. & Carrión, R. (2001). *Cómo usan los niños las palabras*. México: UNAM.

Alva, E. A., Hernández, E., Carrión, R. & Castro, L. (2001). Efectos del orden de nacimiento y del número de hermanos en el vocabulario de niños escolares. *Revista Mexicana de Psicología*. 18 (3), 301-311.

Alva, E. A., Hernández, E. & Carrión, R. (En prensa). *Habilidades lingüísticas y diferencias de género: Análisis de vocabulario*. México: UNAM.

Alva, E. A., Hernández, E. & Carrión, R. (2000). Influencia de factores generacionales en el vocabulario emitido por preescolares mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(1), 19-27.

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

American Psychological Association. (2001). *Manual de estilos de publicaciones de la American Psychological Association* (5ª ed.). México: Manual Moderno.

Ayala, L. (2000). *Efectos de tres estrategias sobre extensión de vocabulario en niños de primero de primaria*. Tesis. Facultad de Psicología: UNAM.

Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote*. México: El Colegio de México.

Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27, 521-559.

Baltes, A. & Nesselroade, D. (1981). *Método de investigación en Psicología Evolutiva: Enfoque del ciclo vital*. Madrid: Morata.

Bates, E. (1979). *The emergence of symbols*. New York: Academic Press.

Bates, E. Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From First Words to Grammar*. Cambridge: University Press.

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

Bloom, L. (1973). *One word at a time*. The Hague, The Netherlands: Mouton.

Bruner, J. (1983). *Child's talk*. Cambridge: Harvard University Press.

Carrión, R. (2002). *Vocabulario e interacciones verbales entre niños de primero y segundo grado de primaria*. Tesis. Facultad de Psicología: UNAM.

Cazden (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Paidós.

Chambers, S. M. (1995). Age, Prior Opinions, and Peer Interactions in Opinions Restructuring. *Child Development*, 66, 178-192.

Damon, W. & Killen, M. (1982). Peer Interaction and the Process of change in Children's Moral Reasoning. *Merril-Palmer Quarterly*, 28 (3), 347-367.

D'Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N. & Calvo, V. (2001). Vocabulary development in Italian children: a longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28, 351-372.

Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of child language*, 2, 21-40.

Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 343-350.

Eisenmann, B. (2000). Gender differences in early mother-child interactions: Talking about an imminent event. *Discourse Processes*, 24, 309-335.

Faingold, E. (2000). Pro-active attitudes and educational strategies in early trilingual acquisition: Referential avoidance and parental intervention at the one-word stage. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32, 57-73.

Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.

Fivush, R., Brotman, M., Buckner, J. & Goodman, S. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233-253.

Galván, A. (en prensa). *Desarrollo de la producción del lenguaje en infantes: explosión del vocabulario y patrones de crecimiento léxical en niños de 19 a 30 meses de edad, un estudio longitudinal*. Tesis. Facultad de Psicología: UNAM.

Geschwind, N. (1979). Specializations of the Human Brain. *Scientific American*, 241 (3), 180-199.

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

Goldfield, B. (2000). Nouns before verbs in comprehension vs. production: the view from pragmatics. *Journal of child language*, 27, 501-520.

Goldfield, B. & Reznick, J. (1990). Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-183.

Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K. (2001). *Cómo hablan los bebés*. México: Oxford Press.

Hampson, J. & Nelson, K. (1993). The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 313-342.

Harshman, R., Hampson, F. & Berenbaum, S. (1983). Individual differences in cognitive abilities and brain organization Part I: Sex and handedness differences in ability. *Canadian Journal of Psychology*, 37, 144-192.

Hickey, T. (1993). Identifying formulas in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 27-41.

Hindmarsh, G., O'Callaghan, M., Mohay, H. & Rogers, Y. (2000). Gender differences in cognitive abilities at two years in ELBW infants. *Early Human Development*, 60 (2), 115-122.

Horgan, D. (1981). Rate of language acquisition and noun emphasis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 6, 629-640.

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.

Jackson, D. (1992). El lenguaje en el segundo año de vida: diferencias individuales. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1 (1), 33-49.

Jackson, D. (1989). *Una palabra: multiplicidad de intenciones y funciones*. Tesis: El Colegio de México.

Kauschke, C. & Hofmeister, C. (2002). Early lexical development in German: a study on vocabulary growth and vocabulary composition during the second and third year of life. *Journal of Child Language*, 29 (4), 735-757.

Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. USA: MIT.

Lieven, E., Pine, J. & Dresner, H. (1992). Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19, 287-310.

López-Ornat, S. (1994). La adquisición del lenguaje: talón de Aquiles y poción mágica de la teoría cognitiva. *Cognitiva*, 6 (2), 213-239.

López-Ornat, S. (1990). La formación de la oración simple: las omisiones sintácticas (S-V-O) en la adquisición del español. *Estudios de Psicología*, 41, 41-72.

López-Ornat, S., Mariscal, S., Gallo, P. & Fernández, A. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.

Lucariello, N. & Nelson, K. (1985). Slot-Filler Categories as Memory Organizers for Young Children. *Developmental Psychology*, 21 (2), 272-282.

Maccoby, E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Mazón, N. (1998). *La interacción verbal entre iguales en la enseñanza de estrategias para comprender vocabulario*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Mexicano de Psicología, México, D. F.

Mervis, C. & Bertrand, J. (1995). Early lexical and the vocabulary spurt: a response to Goldfield & Reznick. *Journal of child language*, 22, 461-468.

Mikyong, K., McGregor, K. & Thompson, C. (2000). Early lexical development in English and Korean-speaking children: language-general and language-specific patterns. *Journal of Child Language*, 27, 225-254.

Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido: La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.

Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: implications for development and language. *Developmental Psychology*, 2, 170-187.

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, (1-2, Serie No. 149).

Nelson, K., Hampson, J. & Kessler, L. (1993). Nouns in early lexicons: evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language*, 20, 61-84.

Peters, A. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts?. *Language*, 53, 560-573.

Pérez, B. (1998). *Características de las interacciones lingüísticas en niños de 5, 8 y 11 años*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Mexicano de Psicología, México, D. F.

Pine, J. & Lieven, E. (1990). Referential style at thirteen months: why age-defined cross-sectional measures are inappropriate for the study of strategy differences in early language development. *Journal of Child Language*, 17, 625-631.

Pineda, L. & Cortés, A. (1989). Actividad materna y desarrollo del lenguaje: algunas ideas y datos preliminares. *Revista Sonorense de Psicología*, 3(1), 17-27.

Ponton, C. (1987). Enhanced articulatory speed in ambidexters. *Neuropsychologia*, 25, 305-311.

Ramírez, L. (2001). *Efectos de la representación del género en tópicos de comunicación. Análisis realizado en niños de dos niveles socioeconómicos*. Tesis. Facultad de Psicología: UNAM.

Rivero, M. (1994). Influencia del habla materna en los inicios de la adquisición del lenguaje: primeras palabras y primeros enunciados de más de una palabra. *Revista de Logopedia, foniatría y audiolología*, 14 (3), 148-155.

Rojas, C. & De León, L. (2001). *La adquisición de la lengua materna, español, lenguas mayas, euskere*. México: UNAM.

Sandhofer, C., Smith, L. & Luo, J. (2000). Counting nouns and verbs in the input: differential frequencies, different kinds of learning?. *Journal of Child Language*, 27, 561-585.

Shum, G., Conde, A. & Díaz, C. (1992). Pautas de adquisición y uso del pronombre personal en lengua española. Un estudio longitudinal. *Estudios de Psicología*, 48, 67-86.

Vila, I. & Elgstrom, S. (1987). Imitación y adquisición del lenguaje. *Infancia y aprendizaje*, 38 (1), 1-8.

Villanueva, A. & Nava, J. (en prensa). *Análisis de dos propuestas de medición del desarrollo del lenguaje en infantes mexicanos: un estudio longitudinal*. Tesis. Facultad de Psicología: UNAM.

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

**I. DATOS DEL NIÑO.**

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

1. Edad: \_\_\_\_\_ 2. Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

3. Sexo:            a). Femenino \_\_\_\_\_            b). Masculino \_\_\_\_\_

4. El niño habla otro idioma:            a) si \_\_\_\_\_            b) no \_\_\_\_\_

5. ¿Cuál (es) de los siguientes?: a) Inglés \_\_\_\_\_ b) Francés \_\_\_\_\_ c) Italiano \_\_\_\_\_  
d) Maya \_\_\_\_\_ e) Náhuatl \_\_\_\_\_ f) Otro \_\_\_\_\_

6 Lugar de Nacimiento que ocupa el niño entre sus hermanos:

a). Primero \_\_\_\_\_            b) Segundo \_\_\_\_\_            c) Tercero \_\_\_\_\_  
d). Cuarto \_\_\_\_\_            e) Quinto \_\_\_\_\_            f). Otro \_\_\_\_\_

7. Número de hermanos (Hombres):

a). Uno \_\_\_\_\_ b) Dos \_\_\_\_\_ c) Tres \_\_\_\_\_ d) Cuatro ó más \_\_\_\_\_

8. Número de hermanas (Mujeres):

a) Uno \_\_\_\_\_ b) Dos \_\_\_\_\_ c) Tres \_\_\_\_\_ d) Cuatro ó más \_\_\_\_\_

9. ¿Familiares con quienes vive el menor?

10. ¿Quién es el principal cuidador del niño (a) en casa?

a) madre \_\_\_\_\_, b) padre \_\_\_\_\_, c) abuela \_\_\_\_\_, d) tía \_\_\_\_\_, e) otro \_\_\_\_\_

11. ¿Con cuántos familiares mayores vive el menor?

a) tíos \_\_\_\_\_, b) abuelos \_\_\_\_\_, c) primos \_\_\_\_\_, d) otro \_\_\_\_\_

12. ¿Con cuántos adultos vive el menor?

Uno \_\_\_\_\_, dos \_\_\_\_\_, tres \_\_\_\_\_, cuatro o más \_\_\_\_\_

13. ¿Con cuántos niños y adolescentes vive el menor?

Uno \_\_\_\_\_, dos \_\_\_\_\_, tres \_\_\_\_\_ cuatro o más \_\_\_\_\_

14. ¿Ha estado anteriormente en otras guarderías? a) Sí \_\_\_\_\_ b) No \_\_\_\_\_

15. ¿En cuántas de ellas?

a) Una \_\_\_\_\_ b) Dos \_\_\_\_\_ c) Más \_\_\_\_\_

16. ¿Cuáles fueron las razones por las que cambió de guardería?

- a) Cambio de Domicilio \_\_\_\_\_ b) Enfermedad Prolongada \_\_\_\_\_  
c) Cambio de situación Laboral \_\_\_\_\_ d) Insatisfacción por la Guardería \_\_\_\_\_

17. ¿Cuánto tiempo ha permanecido su hijo en la actual guardería?

- a) Hasta tres meses \_\_\_\_\_ b) Hasta 6 meses \_\_\_\_\_  
c) Hasta nueve meses \_\_\_\_\_ d) Hasta un año ó más \_\_\_\_\_

18. ¿Asiste irregularmente su hijo a la guardería?

- a) Sí \_\_\_\_\_ b) No \_\_\_\_\_

19. ¿Cuáles son las causas de la inasistencia?

- a) Enfermedades \_\_\_\_\_ b) Situaciones imprevistas familiares \_\_\_\_\_  
c) Situaciones imprevistas laborales \_\_\_\_\_ d) Otras \_\_\_\_\_

## II. DATOS DE LA MADRE.

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

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

20. Edad: a) hasta 18 años \_\_\_\_\_ b) de 19 a 25 años \_\_\_\_\_ c) de 26 a 32 años \_\_\_\_\_  
d) de 33 a 39 años \_\_\_\_\_ e) 40 años ó más \_\_\_\_\_

21. Estado Civil: a) Soltera \_\_\_\_\_ b) Casada \_\_\_\_\_ c) Divorciada \_\_\_\_\_  
d) Viuda \_\_\_\_\_ e) Unión Libre \_\_\_\_\_ f) Otro \_\_\_\_\_

22. ¿Habla otro idioma?: a) si \_\_\_\_\_ b) no \_\_\_\_\_

23. ¿Cuál (es) de los siguientes? a) Inglés \_\_\_\_\_ b) Francés \_\_\_\_\_ c) Italiano \_\_\_\_\_  
d) Maya \_\_\_\_\_ e) Náhuatl \_\_\_\_\_ f) Otro \_\_\_\_\_

**Escolaridad:** marque con una "X" el grado máximo de estudios, indicando el número de años que estudio ese grado. O bien, indique si aprendió a leer o escribir mediante un curso de alfabetización (preguntas 19 y 20).

24. Sabe leer y escribir sin haber cursado ningún año escolar: a) Sí \_\_\_\_\_ b) No \_\_\_\_\_

25. Aprendió a leer y escribir mediante un curso de alfabetización: a) Sí \_\_\_\_\_ b) No \_\_\_\_\_

26. PRIMARIA a) completa \_\_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_\_

27. SECUNDARIA a) completa \_\_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_\_

28. COMERCIAL O TECNICA.

a) completa \_\_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_\_

29. BACHILLERATO O EQUIVALENTE.

a) completa \_\_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_\_

30. LICENCIATURA

a) completa \_\_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_\_

31. MAESTRIA. O ESPECIALIDAD

a) completa \_\_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_\_

32. DOCTORADO

a) completa \_\_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_\_ 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.

33. ¿Trabaja actualmente? a) Sí \_\_\_\_\_ b) No \_\_\_\_\_

34. Tipo de contratación:

a) Eventual \_\_\_\_\_ b) Por honorarios \_\_\_\_\_ c) De confianza \_\_\_\_\_  
d) Definitivo \_\_\_\_\_ e) Otro \_\_\_\_\_

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

36. Trabajadoras manuales no calificadas: afanadoras, niñeras, meseras, porteras, etc. \_\_\_\_\_

37. Trabajadoras manuales semicalificadas: recepcionista, obrera, telefonista, etc. \_\_\_\_\_

38. Empleadas: vendedoras de mostrador o de piso, empleadas bancarias, etc. \_\_\_\_\_

39. Oficinistas: burócratas, secretarias, taquígrafas, cajeras, mecanógrafas, archivistas, etc. \_\_\_\_\_

40. Pequeñas comerciantes: dueñas de puestos en mercados o tianguis, dueñas de misceláneas, o bien, de papelerías, zapaterías, vinaterías, etc. \_\_\_\_\_

41. Profesionistas: médicos, profesoras, odontólogas, abogadas, contadoras, psicólogas, ó estudios de alto nivel técnico. \_\_\_\_\_

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

III. DATOS DEL PADRE.

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

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

43. Edad: a) hasta 18 años \_\_\_\_ b) de 19 a 25 años \_\_\_\_ c) de 26 a 32 años \_\_\_\_  
d) de 33 a 39 años \_\_\_\_ e) 40 años ó más \_\_\_\_\_

44. Estado Civil: a) Soltero \_\_\_\_ b) Casado \_\_\_\_ c) Divorciado \_\_\_\_  
d) Viudo \_\_\_\_ e) Unión Libre \_\_\_\_ f) Otro \_\_\_\_

45. ¿Habla otro idioma?: a) Sí \_\_\_\_ b) No \_\_\_\_

46. ¿Cuál (es) de los siguientes? a) Inglés \_\_\_\_ b) Francés \_\_\_\_ c) Italiano \_\_\_\_  
d) Maya \_\_\_\_ e) Náhuatl \_\_\_\_ f) Otro \_\_\_\_

**Escolaridad:** marque con una "X" el grado máximo de estudios, indicando el número de años que estudio ese grado. O bien, indique si aprendió a leer o escribir mediante un curso de alfabetización (preguntas 42 y 43).

47. Sabe leer y escribir sin haber cursado ningún año escolar: a) Sí \_\_\_\_ b) No \_\_\_\_

48. Aprendió a leer y escribir mediante un curso de alfabetización: a) Sí \_\_\_\_ b) No \_\_\_\_

49. **PRIMARIA** a) completa \_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_

50. **SECUNDARIA** a) completa \_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_

51. **COMERCIAL O TECNICA**

a) completa \_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_

52. **BACHILLERATO O EQUIVALENTE.**

a) completa \_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_

53. **LICENCIATURA**

a) completa \_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_

54. **MAESTRIA. O ESPECIALIDAD**

a) completa \_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_ No. de años \_\_\_\_

55. **DOCTORADO**

a) completa \_\_\_\_ b) incompleta \_\_\_\_ 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.

56. ¿Trabaja actualmente? a) Sí \_\_\_\_ b) No \_\_\_\_

57. Tipo de contratación:

a) Eventual \_\_\_\_ b) Por honorarios \_\_\_\_ c) De confianza \_\_\_\_  
d) Definitivo \_\_\_\_ e) Otro \_\_\_\_

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

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

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

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

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

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

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

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

GRACIAS