



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA**

**EL DESARROLLO DEL LENGUAJE:
UN ANALISIS DE LAS CARACTERISTICAS MORFOLOGICAS
Y FORMALES DE LAS INTERACCIONES TEMPRANAS
MADRE-HIJO**



**U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA**

T E S I S
**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N**
Mireya Miriam Carbajal León
Laura Evelia Torres Velázquez
Juan Víctor Vázquez Mejía

LOS REYES, IZTACALA

1986



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.

*A El por quien existo y vivo
quien es mi Señor y Amigo
quien merece toda la honra y
gloria.*

*A mis Padres por su apoyo
comprensión y ánimo. Y
sobre todo por la confianza
que tienen en mí.*

*A Daniel, Jorge, Gerardo, César,
Raúl y Carlos Israel por su apoyo.*

A MIS PADRES

*Por el apoyo, comprensión y cariño
incondicional que siempre me han
brindado. Dios los bendiga...*

A MIS HERMANOS

*Tere, Celestino, Ernesto y Florecita
ejemplos de perseverancia, tenacidad
y compañerismo...*

A ANA MARIA

Compañera de mis más grandes ilusiones...

Y A TI SEÑOR

Que nunca te has separado de mi camino...

*Desde lo más profundo de mi corazón
doy gracias a mi mamá Inés,
que con su amor me hace el
mejor de los regalos.*

*Mi cariño y agradecimiento
a mis padres Gloria y Ramón,
por compartir conmigo
los momentos de alegría,
tristeza y angustia y lo
más importante por su apoyo.*

*A LUIS ZARZOSA por su paciencia
y ayuda constante.*

*A ANTONIO PINEDA por la confianza
depositada.*

A CARLOS Y ASSOL por sus consejos.

**EL DESARROLLO DEL LENGUAJE:
UN ANALISIS DE LAS CARACTERISTICAS MORFOLOGICAS Y
FORMALES DE LAS INTERACCIONES TEMPRANAS MADRE-HIJO**

La ciencia no es el conocimiento por excelencia sino sólo un modo de conocimiento, tan legítimo y ajustado a propósitos y razones particulares, como tantos otros modos de conocimiento: la religión, el arte, el lenguaje ordinario, la tecnología y las ideologías.

Emilio Ribes

I N D I C E



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

PAG

PRESENTACION	5
CAPITULO I IMPORTANCIA DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE PARA EL DESARROLLO PSICOLOGICO	8
CAPITULO II LA INVESTIGACION EXPERIMENTAL DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE	38
INVESTIGACIONES TIPO I	42
CON UNA METODOLOGIA "A"	45
CON UNA METODOLOGIA "B"	48
CON UNA METODOLOGIA "C"	50
INVESTIGACIONES TIPO II	57
CON UNA METODOLOGIA "A"	58
CON UNA METODOLOGIA "B"	61
CON UNA METODOLOGIA "C"	64
INVESTIGACIONES TIPO III	71
INVESTIGACIONES TIPO IV	73
CON UNA METODOLOGIA "A"	74
CON UNA METODOLOGIA "B"	78
CON UNA METODOLOGIA "C"	82
CAPITULO III EL ANALISIS DE LA CONDUCTA COMO ALTERNATIVA PARA ABORDAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	86
EL ANALISIS DE LA CONDUCTA EN SU ESTADO AC- TUAL	87
EL LENGUAJE COMO CONDUCTA: UN ANALISIS PSICO- LOGICO	93
INTERACCION CONTEXTUAL	101
INTERACCION SUPLEMENTARIA	101
INTERACCION SELECTORA	102
INTERACCION SUBSTITUTIVA REFERENCIAL	103
INTERACCION SUBSTITUTIVA NO REFERENCIAL.	103

NIVELES DE ANALISIS	106
NIVEL MORFOLOGICO	106
NIVEL FORMAL	106
NIVEL FUNCIONAL.....	107
CAPITULO IV	
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE INTERACCION LIN-	
GUISTICA TEMPRANA Y DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	109
OBJETIVO.....	112
METODO.....	113
RESULTADOS.....	117
DISCUSION.....	129
GRAFICAS Y CUADROS.....	136
APENDICES Y ANEXO	155
BIBLIOGRAFIA	173

PRESENTACION

El lenguaje ha sido estudiado por la Psicología como parte importante dentro del desarrollo humano, ya que es el lenguaje un medio utilizado para el desarrollo de conductas consideradas más complejas, y para otros, es el lenguaje el punto de referencia para hacer la distinción fundamental entre el comportamiento animal y el comportamiento humano.

Con el surgimiento de distintas posturas teóricas, el lenguaje ha alcanzado diferentes niveles de importancia como factor de desarrollo, ahora bien, en cada postura teórica se utilizan diversas metodologías, llevando al investigador a formular una serie de interrogantes con respecto al tema en cuestión.

Estos estudios que se han venido realizando giran alrededor de diferentes tópicos, enfatizando ciertos elementos que se suponen están involucrados en este campo, así, encontramos trabajos que analizan los procesos cognitivos y su desarrollo, con el desarrollo lingüístico del niño buscando su ubicación en un plano lineal del desarrollo; otros analizan la transición de los gestos a la palabra, otros estudian los conceptos espacio-temporales, otros remarcan la importancia de estudiar los efectos de formas de enseñanza específica del adulto sobre el lenguaje infantil. Como vemos, es una gama muy extensa de los temas que giran en torno a la explicación del lenguaje y de su estudio.

Esto nos lleva a precisar un panorama constituido, por un lado, de diferentes teorías; por el otro, de diversas metodologías que sustentan determinado cuerpo teórico.

En la presente tesis, se mencionarán en primer lugar algunas posturas teóricas, citando autores como: Piaget, Brunner, Vigotsky, Skinner, etc., quienes conceptualizan al lenguaje de una manera distinta. Lo que se pretende en esta sección es hacer una descripción en torno al desarrollo psicológico del ser humano, enfatizando el papel que juega el lenguaje en cada perspectiva teórica citada.

En el segundo capítulo se describirán diferentes estudios experimentales, cuyos tópicos dependen de las inquietudes de los investigadores. Los trabajos se clasificarán en cuatro tipos de investigaciones tomando arbitrariamente como punto de referencia la concepción evolutiva que subyace a cada trabajo, dentro de cada uno de los tipos se encuentran tres subdivisiones basadas en la metodología que emplea cada trabajo.

Esta clasificación se hizo con el objetivo de que el lector se ubicará con mayor facilidad en los estudios que se presentarán, sin llevar a cabo de ninguna manera una revisión exhaustiva de este campo de investigación, ya que los temas y las metodologías, en general varían enormemente, además permitirá ubicar el trabajo que presentarán los autores de esta tesis, destacando su utilidad y trascendencia dentro del panorama o campo de investigación elegido.

En el tercer capítulo se presentará una alternativa teórica para analizar el desarrollo psicológico del ser humano, este planteamiento, es en sí, una taxonomía de la organización de la conducta, fundamentada en el paradigma de Kantor como opción válida ante la teoría desarrollada por Skinner.

Esta alternativa se considera como un sistema de clasificación de las interacciones conductuales, proporcionando una lógica para distinguir los niveles de organización del comportamiento.

Este planteamiento será abordado con mayor detalle durante el desarrollo de esta sección de la tesis. Con este capítulo se pretende dar a conocer al lector una alternativa de como abordar el desarrollo psicológico del ser humano y específicamente el desarrollo del lenguaje, debido a las pretenciones de la tesis.

El cuarto y último capítulo de esta tesis lo constituye, la descripción del proyecto de Interacciones Tempranas y Desarrollo del Lenguaje, llevado a cabo en la UIICSE de la ENEP Iztacala. En él se especificarán los objetivos, características de los sujetos y procedimiento. Esto es, con la finalidad de presentar al lector un panorama general de donde surge esta tesis.

Después se presentará propiamente el trabajo llevado a cabo por los autores de esta tesis, en el que se mencionarán la metodología, resultados y discusión de dos estudios longitudinales de campo cuyo planteamiento teórico es una alternativa a lo que se ha venido realizando en la investigación sobre el desarrollo psicológico del ser humano y específicamente en el desarrollo del lenguaje.

CAPITULO I

IMPORTANCIA DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE PARA EL DESARROLLO PSICOLOGICO

Las investigaciones existentes acerca del proceso de la adquisición del lenguaje, son distintas en cuanto a la postura teórica que los sustenta, de ahí las diversas maneras en que se concibe al lenguaje, y más aún, en lo referente a los elementos que se enfatizan en dicho proceso, al describir los determinantes involucrados en él.

Encontramos que existen diferentes teorías acerca del desarrollo psicológico del niño que conceden al lenguaje, como factor de desarrollo, un papel distinto. En este capítulo abordaremos diferentes aproximaciones de diversas teorías de la adquisición del lenguaje, a fin de precisar qué relevancia tiene el estudio del lenguaje en el desarrollo psicológico del niño, por lo cual analizaremos los puntos más relevantes de cada postura teórica, que den pauta para conocer y determinar la importancia que el lenguaje tiene en dicho desarrollo.

Comenzaremos por la postura teórica de Piaget. Jean Piaget, concibe el desarrollo como una equilibración progresiva, un pasar perpetuo de un estado menor de equilibrio a un estado superior de equilibrio. El uso de este término (equilibrio) tomado de la física presupone una armonía, coordinación y ajuste de dos factores, es decir, de la actividad mental del individuo y de su medio ambiente.

El trabajo de Piaget se distingue del de otros psicólogos infantiles, en el interés primordial y persistente que enfatiza en el estudio de la inteligencia o estructuras intelectuales. Se inclina al estudio de la estructura de la inteligencia en desarrollo, diferenciándola de la función y del contenido de la misma.

El término contenido hace referencia a los datos en bruto, que no son interpretados por la conducta, es decir, el contenido es aquello que nos permite hacer estimaciones de distancias, sin que las recorramos, o bien estimar el peso de un objeto, sin que lo carguemos. El contenido de la conducta, también lo encontramos en la capacidad para estimar los marcos de referencia dentro de los que contempla un determinado problema. El contenido cambia con la edad del sujeto.

La estructura hace referencia a las propiedades organizativas de la inteligencia, creadas a través del funcionamiento e inferibles a partir de la naturaleza de la conducta, la cual determinan; al igual que el contenido las estructuras cambian evolutivamente.

La función se refiere a esas características amplias de la actividad inteligente, aplicadas a todas las edades y que frecuentemente definen la misma esencia de la conducta inteligente. La actividad inteligente siempre es un proceso activo, organizado, de asimilación de lo nuevo a lo viejo, y de acomodación de lo viejo a lo nuevo. En su aspecto dinámico el funcionamiento intelectual es caracterizado por dos procesos invariables: Asimilación y Acomodación, que al hallarse en equilibrio constituyen una adaptación.

La Asimilación hace referencia al hecho de que cualquier enfrentamiento cognoscitivo con un objeto ambiental supone invariablemente algún tipo de estructuración o reestructuración cognoscitiva de ese objeto en consonancia con la naturaleza de la organización intelectual propia del organismo, ya establecida.

La Acomodación es el proceso de adaptación a las demandas o requerimientos múltiples que el ambiente impone al sujeto. La adaptación es un acto unitario, y la asimilación y la acomodación son sólo abstracciones de esta realidad unitaria.

El individuo tiende a organizar su conducta y su pensamiento, y lo adapta a su ambiente, estas tendencias producen determinadas estructuras psicológicas que tienen aspectos distintos en las diferentes edades, antes de llegar a la etapa adulta.

Piaget, nos muestra estas estructuras psicológicas y su desarrollo en 4 Etapas: Sensorio-Motriz, Preoperacional, Operaciones Concretas y Operaciones Formales. En estas etapas veremos la aparición y desarrollo del lenguaje, bajo la postura teórica de Piaget. Al finalizar la primera etapa: Sensorio-motriz, el niño ya utiliza el lenguaje con una intencionalidad más clara siguiendo con su desarrollo en la siguiente etapa; una descripción general de estas etapas es la siguiente:

Primera Etapa: Sensorio-motriz, Piaget distingue 6 etapas dentro del período sensorio-motor. En la etapa I (desde el nacimiento a un mes), el niño aprende cosas sobre el mundo en el curso de sus exploraciones, el

niño "busca" la estimulación que su conducta le brinda. En la etapa 2 la conducta del niño conduce por azar a un resultado interesante después de un proceso de ensayo y error intenta establecer conductas eficaces, realizando una serie de movimientos no coordinados para alcanzar un objeto. Al final de esta etapa aparecen en el niño las primeras formas de imitación vocálica, en donde existe un "contagio vocal", es decir, la estimulación por parte del modelo de una actividad vocal difusa en el niño. También existe una "imitación mutua", donde el modelo reproduce un sonido, el niño queda estimulado para repetir el sonido, el modelo vuelve a repetir, etc., poniendo en movimiento una estructura de imitación alternativa a través del modelo y del niño, esta estructura no se da si el niño aún no es capaz de reproducir el sonido del modelo. En la etapa 3 (de 4 a 10 meses) el niño comienza a gatear y a manipular extensamente las cosas que lo rodean, su objetivo es reproducir alguna conducta que arrojó resultados interesantes en el pasado, no intenta crear nuevas conductas. En la etapa 4 (de 10 a 12 meses) hay una intencionalidad más clara, donde se manifiestan secuencias de acción de medios fines o instrumentales: el niño imita los sonidos que ha aprendido de manera espontánea y discrimina entre diferentes números de sílabas cuando imita. (El niño dice "pa" cuando se le dice "pa", "papá" cuando se le dice "papá" y "papapa" cuando se le dicen 4 o más sílabas "pa".) En la etapa 5 el niño emplea medios nuevos en situaciones nuevas, siguiendo la novedad por la novedad misma. En la etapa 6 (18 a 24 meses) hay una transición hacia el próximo período de desarrollo en el que el niño es capaz de utilizar símbolos mentales y palabras para referirse a objetos ausentes, el niño es capaz de imitar por primera vez un modelo que no esté presente, evoca al modelo de una forma simbólica, mediante una imagen visual. El niño ahora, reconstituye una serie de desplazamien-

tos invisibles de un objeto, debido a sus nuevas habilidades para la representación. De aquí en adelante las adaptaciones del niño tendrán un ámbito simbólico conceptual, más que el puramente sensorio-motriz.

Segunda Etapa: Preoperacional. Piaget afirma que el pensamiento del niño en esta etapa se hallaba a medio camino entre el pensamiento adulto socializado y el pensamiento completamente autístico. Una característica de este período es el egocentrismo, es decir cuando el niño muestra una relativa incapacidad para ver su propio punto de vista, como uno entre los múltiples puntos de vista posibles, y para tratar de coordinarlo con estos últimos. Respecto al lenguaje el niño hace pocos esfuerzos para adecuar su discurso a las necesidades del oyente, existe un predominio del lenguaje egocéntrico sobre el lenguaje socializado. El lenguaje constituye el vehículo por excelencia de la simbolización, sin el cual el pensamiento nunca sería realmente socializado, y por tanto lógico. Pero de todos modos el pensamiento dista de ser algo puramente verbal. En esta etapa el niño centra su atención en un solo rasgo llamativo del objeto de su razonamiento, minimizando otros aspectos importantes, distorsionando el razonamiento. Existe una ausencia relativa de un equilibrio estable entre la asimilación y la acomodación, porque el niño es incapaz de acomodarse a lo nuevo, asimilando a lo viejo de manera coherente, a fin de permitir la preservación intacta de aspectos fundamentales de la organización previa de la asimilación. Su pensamiento es irreversible, no puede elaborar operaciones inversas, volviendo a una premisa inicial. (Comprende de los 2 a 7 años aproximadamente).

Tercera Etapa: Operaciones Concretas. Esta etapa se caracteriza

por la aparición de nuevos sentimientos morales, surge el respeto mutuo en lugar del respeto unilateral. A través de intercambios repetidos y en ocasiones frustrantes, el niño abarca cognoscitivamente la presencia de otros puntos de vista que difieran del suyo. Esta etapa se caracteriza por el predominio de operaciones lógicas y matemáticas. Su pensamiento es reversible y le permite organizar y estabilizar el ambiente de objetos y hechos que le rodea. En esta etapa el lenguaje del niño es más socializado y por tanto lógico, su lenguaje se ve enriquecido por conceptos abstractos (que describen sentimientos morales), que el niño utiliza en sus relaciones interpersonales. Esta etapa abarca de los 7 a los 11 años aproximadamente, y ahora el lenguaje es el medio para conocer y aprender del mundo que le rodea.

Cuarta Etapa: Operaciones Formales. El adolescente es capaz de establecer una diferencia entre lo real y lo posible. Cuando considera un problema, prevee todos los datos y mediante la experimentación y un análisis lógico intenta determinar cual de esas relaciones tiene una validez real. La realidad se concibe como un sub-conjunto dentro de la totalidad de las cosas, la totalidad es lo que podría ser y la realidad lo que es. Su pensamiento es hipotético, deductivo, proposicional.

Piaget propone que el organismo siempre tiende a un equilibrio con su medio ambiente, tiende a organizar estructuras en forma coherente y estable. La forma en que actúa en su ambiente tiende a un cierto equilibrio, cuando aparece un evento nuevo en sus estructuras ya existentes, las cuales modifica a fin de responder a las exigencias del nuevo acontecimiento. Adquiere más estructuras al aumentar las experiencias, y por lo

tanto se adapta fácilmente a un número mayor de situaciones.

La metodología empleada por Piaget es en parte naturalista y en parte informal-experimental. Durante mucho tiempo observó la conducta de sus tres hijos, tal y como se presentaba, tomando nota de sus juegos, actitudes, etc. Aunque sus conclusiones se basaron sólo en un número reducido de sujetos (sus tres hijos), ofrecen algunas ventajas: La exactitud de sus observaciones, el contacto que tenía con sus hijos le permitió conocer fenómenos que en un laboratorio no sería posible hacer, Piaget registraba todo lo que ocurría; la familiaridad con los niños le permitió hacer algunas interpretaciones, hizo observaciones por un largo período de tiempo; su objetivo, en un principio, fue explorar y describir e intervino con ciertos experimentos a fin de solventar ciertos obstáculos de los procedimientos naturalistas.

Basándose en las evidencias empíricas de la conducta de sus hijos, Piaget pudo elaborar los postulados descritos anteriormente. Piaget aclara que los límites cronológicos de cada etapa, son únicamente aproximaciones, ya que sólo 3 niños brindaron esos datos para el estudio; además la edad señalada para las diferentes etapas depende, en gran medida de diversos factores que varían en los niños. El desarrollo se ve influenciado por distintas interrelaciones del sujeto con su medio físico, social, etc. Ahora, si bien no se puede precisar límites cronológicos en las etapas propuestas, la ordenación de estas es invariable, el niño no puede estar en la etapa dos, sin haber pasado por la uno. Se apoya en que sus tres hijos pasaron por la secuencia descrita de las etapas y además cada etapa está en coordinación con la anterior y una preparación para la siguiente.

Piaget concibe el desarrollo como un progreso continuo y gradual, por lo que el desarrollo necesita tiempo y es difícil encontrar una etapa pura, ya que estas etapas son tipos ideales que han sido abstraídas de una continuidad del desarrollo del niño, él no deja de admitir que el niño adopte muchas formas intermedias entre dichas etapas.

Otro factor importante es que las conductas características de una etapa no desaparecen cuando el niño alcanza la siguiente etapa. Aún cuando posea nuevas habilidades sigue conservando las anteriores.

Dentro de este sistema Piaget no atribuye al lenguaje un papel importante dentro de la organización de las actividades del niño. La inteligencia entonces aparece mucho antes que el lenguaje y se trata de una inteligencia práctica, es decir, que se basa en la manipulación de los objetos y que utiliza sólo percepciones y movimientos organizados, en vez de palabras y conceptos.

Piaget no duda que el lenguaje sea una condición necesaria para la consumación de las estructuras lógicas, pero, afirma que no por ello constituye una condición suficiente de formación de las estructuras lógicas más elementales. Supone que se le ha atribuido demasiada importancia al lenguaje, y que aún se le considera como un factor decisivo en la inteligencia, en el desarrollo del pensamiento.

Piaget no está de acuerdo en reducir sólo a lenguaje el conjunto de operaciones intelectuales. Si bien, el lenguaje es una condición necesaria para el perfeccionamiento de las operaciones lógico-matemáticas, no es una

condición suficiente para su formación. Piaget admite que inclusive estas operaciones se generan antes del lenguaje y como resultado de la interiorización de las acciones y de sus coordinaciones, son por mucho tiempo relativamente independientes del lenguaje. La formación del pensamiento en referencia a representación conceptual, está relacionada con la adquisición del lenguaje, pero esto no significa que el pensamiento es resultado causal del lenguaje. El lenguaje aparece en el mismo nivel de desarrollo que el juego simbólico y la imagen mental, como imitación interiorizada.

Una vez adquirido el lenguaje, no basta para asegurar la transmisión de estructuras operativas ya elaboradas, estas estructuras no se crean solo por vía lingüística, que si bien favorece la interiorización, no la determina. Las estructuras operativas constituyen sistemas relativamente complejas, no incluidos en el lenguaje, aunque su elaboración descansa en conductas verbales.

Por otro lado, para Bruner es importante conocer la naturaleza del desarrollo cognoscitivo del SER HUMANO, es decir, el como aumenta la adquisición y la utilización de su conocimiento, para esto cabe mencionar la importancia que tiene la experiencia que el hombre tiene con su medio ambiente social y físico, así como la manera en que la transforma a fin de usarla en el futuro.

Bruner considera 3 aspectos importantes que influyen en el desarrollo cognoscitivo. Por una parte están 1.- Los sistemas de representación, donde cada uno "representa" de forma diferente los acontecimientos. Es-

tos tres modos o sistemas son: *enactivo, icónico y simbólico*. Entendemos por *enactivo* cuando un bebé conoce su medio a través de acciones repetidas que ejecuta; por *icónico* entenderemos cuando el niño tiene una representación por medio de imágenes que pueden ser independientes de la acción, y *simbólico* cuando translada las imágenes o acciones al lenguaje. Estos sistemas no se presentan aislados, ni se excluyen, antes bien su interacción es un aspecto importante en la vida del SER HUMANO.

Por otro lado está 2.- *La importancia y la influencia de la cultura*. Bruner considera que el desarrollo cognoscitivo está influenciado tanto desde el exterior como desde el interior del propio sujeto. Cada cultura marca un determinado umbral de normalidad, en la cual cierto hecho es "común en todos los niños de X edad", en cierta forma cada cultura marca las pautas de las capacidades motoras, sensoriales y reflexivas; y cuando se habla de universalidad se está entendiendo una cierta uniformidad dentro de la cultura humana.

Por último, 3.- *Se relaciona el desarrollo cognoscitivo con la filogenesis, es decir, con la evolución de la especie humana*. Bruner considera que el desarrollo cognitivo compete únicamente a la ciencia psicológica y señala como punto relevante en este apartado el llamado "Impulso" propiciador del Desarrollo (o como también se le ha denominado maduración, deseo de aprender, búsqueda del equilibrio, asimilación, acomodación, etc.) siendo importante tomar en cuenta las dificultades que este proceso enfrenta durante su desarrollo.

Posteriormente veremos más detalladamente cada uno de estos aspectos

tos para un mayor análisis y comprensión; antes conviene mencionar que Bruner no considera adecuado o relevante el formular o postular etapas de desarrollo porque éstas pueden variar de acuerdo o en función de la conducta que se está contemplando.

En cuanto al primer aspecto, Bruner considera los sistemas de la representación en términos de los medios empleados y en términos de sus objetivos. En cuanto a los medios empleados, podemos decir que hay tres modos de conocer algo: por su ejecución, por su imagen y por su significado simbólico. Ahora bien para conocer la representación de cada persona inferimos de acuerdo a la conducta que podemos observar, por ejemplo cómo segmenta los eventos, cómo los agrupa, organiza, transforma, etc. Cabe señalar que los sistemas de representación son paralelos, y cada uno distinto, pero todos pueden parcialmente cambiar de uno a otro. Cuando existe conflicto es necesario que el niño realice ajustes para seguir adelante en el desarrollo cognitivo.

Representación Enactiva. En este momento del desarrollo el hecho de identificar objetos parece que no depende de la naturaleza de los objetos que están presentes, sino más bien dependen de acciones que ellos evocan, es decir, que la acción que un objeto evoca sirve para definirlo. Bruner sugiere que el origen de la representación enactiva se encuentra cuando se relaciona los requerimientos de la acción con las propiedades del campo visual, empezando desde la orientación de la cabeza o el movimiento de los ojos, hasta agarrar, morder, sujetar, etc., un objeto, momento en el que la acción y la experiencia externa van unidas, es lo que Piaget ha descrito como etapa sensorio-motriz donde las cosas son más vividas que pen-

sadas para los niños, en esta representación cada acción es momentánea, y en ningún modo es parte de un plan de ejecución más complejo. El fin de este momento es cuando los objetos son independientes de las acciones dirigidas a ellos (aproximadamente en el primer o segundo año).

Representación Icónica. En esta etapa el niño se representa el mundo en imágenes independientes de la acción, cabe señalar que las percepciones de los niños pequeños están sujetas a la influencia afectiva, son difusas, concretas, egocéntricas, etc. El niño pequeño tiene que convertir una imagen en "significativa", es decir, en algo familiar, antes de que pueda representarla en su pensamiento. A partir de los 4 años hay un incremento en la capacidad del niño para conservar una figura que está superpuesta o cruzada con otra cosa que antes le es imposible hacer. En esta etapa parece ser que el niño "se ocupa más por la apariencia de las cosas que captan su atención que de las estructuras más profundas basadas en rasgos invariantes" (Bruner, 1980). Hablamos de un establecimiento de la representación icónica cuando hay una separación entre el niño y el mundo que le rodea.

Representación Simbólica. El sistema de actividad simbólica más especializado es el lenguaje. En el desarrollo del lenguaje primero, el niño aprende diversas palabras como signos que representan objetos que están ante sus ojos, y considera que esta palabra es una parte del objeto, (por ejemplo, un animal se llama perro porque ladra). El niño en un primer momento utiliza palabras que comprenden una clase de ciertas cosas, por ejemplo comida, juguetes, colores, etc.

Posteriormente el niño aprende una cierta gramática, pareciendo que esta transición la hace con un morfema común restringido (o pivote) y otra variable (o clase X); la adquisición de nuevos morfemas de la clase X, van aumentando el vocabulario. Por ejemplo: ese camión, donde "ese" funciona como pivote y "camión" como clase X; ese (pivote) niño (clase X); ese (pivote) globo (clase X); etc. Esta característica del lenguaje la observamos a partir del segundo año.

Un paso siguiente en el desarrollo del lenguaje, es cuando el niño comienza a producir otras oraciones y posteriormente a designar objetos, "desplazando" su lenguaje, es decir, hablando de hechos presentes, pasados o futuros, presentes o ausentes.

La madurez sintáctica de un niño de cinco años parece desfasada de su habilidad en otras esferas, "puede unir palabras y frases con una rápida pero segura aprehensión de reglas abstractas, pero no puede, de manera análoga, organizar las cosas a las que se refieren las palabras y oraciones" (Bruner 1980). Es por esto que no se puede hablar de etapas tajantes en todo el desarrollo cognitivo ya que en algunas esferas del conocimiento puede ir más adelante que en otras, y variar con respecto a la conducta que se pretende estudiar o analizar.

En cuanto a la relación del lenguaje con el pensamiento, encontramos que "Desde el punto de vista del lenguaje, el pensamiento puede definirse como el contenido más latente o potencial del habla, contenido que se obtiene por la interpretación de cada uno de los sub-elementos del fluir del lenguaje, y como poseedor de todo su valor conceptual. De esto se sigue

que desde el principio el lenguaje y el pensamiento no están limitados estrictamente... Diciéndolo de otra manera, el lenguaje tiene primariamente una función prerracial. Trabaja humildemente para el pensamiento que está latente en él, y con el tiempo llegará a mostrar sus formas y clasificaciones" (Sapir, (1921) citado en Bruner, 1980).

Entonces si utilizamos el lenguaje para regular una acción, el éxito va a depender de la extensión en que la esfera de la acción esté preparada para ajustarse a los requerimientos del lenguaje (Bruner, 1980).

Otros factores que afectan el desarrollo cognoscitivo es la cultura y la evolución. Las capacidades que se han ido modelando a través de nuestra evolución por medio de utilización de ciertos instrumentos son en las que apoyamos nuestras primeras representaciones. A medida que se va desarrollando el aparato mental de un niño y se van mezclando los procesos de manejo de información, el pensamiento pasa a través de diferentes etapas sucesivas, de etapas semi-estables de acomodación que provocan cambios cognitivos:

- 1) *Absorción:* Es cuando por ejemplo oímos varias veces una melodía, y la poca armonía de la composición que experimentamos la primera vez, deja de existir, no la percibimos otra vez, no la recordamos. Esto es porque esta primera armonía estableció el esquema existente, y no puede ser recordada individualmente. Este esquema cognitivo existente absorbe totalmente a los anteriores esquemas.
- 2) *Desplazamiento:* Es cuando, de repente comprendemos algo que vi-

mos u oimos antes, que tenía un significado diferente al que tiene ahora. Se entiende algo que pasó o fue dicho antes, en una situación nueva.

- 3) *Interrogativo: Se requiere de un paso a un nivel de conocimiento más complejo en donde los resultados de formas anteriores de procesamiento sólo son parte de un conjunto más comprensivo.*

Es entonces relevante el tomar como parte integral de el desarrollo cognitivo la representación, la cultura y la evolución: para fines de este trabajo es necesario recalcar que para Bruner el lenguaje es una forma más especializada de representación simbólica, donde el pensamiento es el potencial del habla. En este marco teórico, si bien el lenguaje juega un papel relevante en el desarrollo cognitivo, e influye en su buen funcionamiento, no por ello es considerado fundamental. Se analiza el desarrollo del lenguaje, sólo como un ejemplo más comprensible del sistema de representación simbólica. En sí el énfasis de esta teoría son los procesos cognitivos y el lenguaje es estudiado como una pequeña parte que influye o afecta este proceso, pero que de ninguna manera lo determina.

Otra postura teórica es la de L. S. Vigotsky. Vigotsky llevó a cabo sus investigaciones en condiciones de avances histórico-social y de revolución cultural en la U.R.S.S., en donde la estructura de la actividad psíquica variaba durante el proceso de desarrollo histórico, tanto en su contenido, como en las formas fundamentales de los procesos cognitivos. Su postura teórica se fundamenta en el materialismo dialéctico, que concibe al conocimiento como un producto del proceso histórico social, y donde la con-

ciencia es la forma más elevada de reflejo de la realidad, que no está dada de antemano, sino que se forma durante el proceso de la actividad intensiva, permitiendo al hombre el orientarse hacia su realidad, ya sea adaptándose a sus condiciones o reconstruyéndolas (Luria, 1980).

Las formas psíquicas de la vida del hombre, que son formadas histórica y socialmente, correlacionadas con la realidad dependen cada vez más de las formas complejas de la práctica social mediadas por instrumentos, con los cuales el hombre influye sobre el medio. Las formas psíquicas están determinadas por el sistema de relaciones sociales, que influyen en el niño desde los comienzos de su desarrollo, y sobre todo por el lenguaje, ya que el niño se apropia del lenguaje, que es un producto del desarrollo histórico-social del hombre, y con su ayuda analiza, generaliza y codifica sus impresiones del medio que lo rodea. De esta forma el lenguaje media-tiza la percepción del hombre y la palabra se convierte en el factor principal de la conciencia que refleja el mundo exterior (Luria 1980). El sistema del lenguaje permite al hombre crear códigos lógicos, que a su vez permiten salir de los límites de la experiencia inmediata y formular conclusiones. Tanto el lenguaje, como estos códigos, elaborados en la historia-social, permiten que el hombre pase de lo sensitivo a lo racional, que dentro de esta teoría es tan importante como el paso de lo inorgánico a lo orgánico.

Por ejemplo en las etapas tempranas del desarrollo del niño, es característico el juego de manipulación, que luego es sustituido por el juego de ficción y el simbólico, donde surgen reglas formadas socialmente, que se convierten posteriormente en reglas de conducta.

Bajo la influencia del lenguaje del adulto, se fijan los fines de la conducta, se razonan las relaciones existentes entre objetos, se crean nuevas formas de actividad del niño hacia el adulto, se crean valoraciones del proceder de los demás luego del proceder de uno mismo, se desarrollan las relaciones emocionales del niño, que se transforman en rasgos del carácter, crece la conciencia del niño y se forma su personalidad. En experimentos realizados encontramos que en un primer momento el niño responde ante situaciones concretas, en donde el lenguaje adquiere sentido, por ejemplo se le decía al niño que eligiera un objeto que estaba presente, a lo que se respondía fácilmente, después se le pedía un objeto específico que no estaba presente, a lo cual respondía parándose frente a los objetos y dudaba sin escoger los objetos. Posteriormente los niños desligaban el objeto de su lenguaje, es decir podía escoger un ladrillo, y tratarlo como carro, de esta manera el niño utiliza la abstracción y la generalización del lenguaje (Luria y Yudovich, 1956). Lo que le permite crear nuevas formas y acciones que transforman su personalidad.

En el sistema teórico de Vigotsky se considera que todo proceso psicológico es inicialmente entre dos personas y evoluciona hacia lo intra-psicológico, a través de dominio e interiorización del signo. Vigotsky (1979) cuando plantea el problema del método en Psicología, señala la importancia de estudiar la interrelación de los diferentes procesos psicológicos en su proceso de desarrollo, que al unirse o coincidir producen nuevas formas cualitativamente diferentes de relación con el medio; a partir de esto surge el problema de cómo proceder al descubrimiento de estas interrelaciones. Se pueden destacar dentro de su método las siguientes características: evalúa transversalmente a grupos de niños en diferentes momentos de

su desarrollo, centrando su atención en el dominio gradual que se va logrando sobre las ayudas externas, que son utilizadas por el niño para la solución de un problema, presta especial atención a los aspectos que están en proceso de desarrollo y no en estados fosilizados del comportamiento, así por ejemplo Vigotsky y sus colaboradores realizaron diversos experimentos acerca de la memoria, donde se les presentaban ayudas externas a los niños: se le presentaba al niño fichas de diferentes colores, y se le hacían preguntas, ante las cuales sólo debía nombrar un color, y no debía repetir los colores ya empleados. Las fichas servían como apoyo para recordar al niño, tanto los colores que no debían repetir, como los que ya habían mencionado. Para los niños más pequeños estas ayudas externas no fungieron como tales, sólo hasta después, cuando crecen, tienen una nueva función: sirven como medio para regular la actividad del niño y sirve como medio para recordar.

Las interrelaciones entre procesos psicológicos diferentes quedan ilustradas en su trabajo sobre pensamiento y lenguaje. En dicho trabajo Vigotsky realiza un estudio genético descubriendo que la relación entre ambos procesos sufre muchos cambios y que sus procesos no son paralelos. Las dos curvas de crecimiento (pensamiento y lenguaje) se cruzan y entre cruzan y pueden discurrir lado a lado, aún pueden fusionarse por algún tiempo, pero luego vuelven a divergir. Entonces el pensamiento y el lenguaje tienen diferentes raíces genéticas, las dos se desarrollan, independientemente una de otra y no existe una correlación definida y constante entre ellos.

Aunque la intercesión de estas líneas, constituyen lo que se ha llama-

do Pensamiento Verbal, éste no incluye todas las formas de pensamiento y las del lenguaje (Vigotsky, 19), ya que existe un área muy amplia del pensamiento que no tiene relación con el lenguaje.

Vigotsky distingue dos planos en el lenguaje: interno y externo, que aunque forman una unidad pueden distinguirse características singulares. En el lenguaje externo, el niño parte de una palabra, luego va formando frases cada vez más complicadas, va de una fracción al todo. Su estructura no refleja simplemente la del pensamiento, ya que el pensamiento sufre cambios al convertirse en lenguaje. En el lenguaje encontramos que la gramática precede a la lógica, y un detalle gramatical, puede a veces cambiar totalmente el contenido de lo que dice.

Al principio de su desarrollo, el niño explica los nombres de los objetos a través de sus características: La vaca se llama así porque tiene cuernos, el perro porque ladra, etc. Estas dos características del lenguaje: semántica y fonética, se empiezan a separar cuando el niño crece, aumentando gradualmente la distancia entre ellos. Cuando se completa este desarrollo, el niño adquiere la capacidad de formular sus pensamientos. Por otro lado se ha considerado al lenguaje interiorizado, como memoria verbal, lenguaje sin sonido, etc. Sin embargo podemos decir que el lenguaje interiorizado es habla para uno mismo y externo es para otros. El lenguaje externo es la transformación del pensamiento en palabras; en el lenguaje interno él se invierte: el habla se convierte en pensamientos internos. Para Vigotsky el lenguaje egocéntrico es una etapa del desarrollo que precede al lenguaje interior: el habla egocéntrica desaparece en la edad escolar cuando comienza a desarrollarse el lenguaje interno, infiere que uno se

transforma en otro. El lenguaje egocéntrico es un lenguaje externo en su modo de expresión y un lenguaje interno en cuanto a su función y estructura, ya que no es sólo un acompañamiento de la actividad del niño, sino que sirve de ayuda a la orientación mental y a la comprensión consciente.

El lenguaje escrito y el interno representan un monólogo; y el lenguaje oral en la mayoría de las veces, representa un diálogo. Con el desarrollo del lenguaje, el niño acompaña sus primeras palabras con gestos expresivos, que compensan sus dificultades al comunicarse a través del lenguaje. El niño empieza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje, ahora él abstrae y generaliza conceptos que están o no presentes.

En un principio las risas, los sonidos inarticulados, movimientos, etc. constituyen medios de contacto social desde los primeros meses de vida de los niños, y aproximadamente a los dos años, las curvas de desarrollo (pensamiento y lenguaje) se encuentran y se unen iniciando una nueva forma de comportamiento. Es en este momento en que el lenguaje sirve al intelecto y se empiezan a expresar los pensamientos.

Vigotsky considera que no existe una división tajante entre el lenguaje externo y el lenguaje interno, ya que complementan, considera que el lenguaje tiene una participación importante en el desarrollo de los procesos psíquicos y que su correlación con el pensamiento constituye el inicio de una nueva forma de comportamiento. Considera que el pensamiento y el lenguaje son la clave de la naturaleza de la conciencia humana donde las palabras tienen un papel importante, ya sea en el desarrollo histórico de la

conciencia en su totalidad.

Vigotsky al enfatizar el estudio histórico o genético de los procesos psicológicos, a partir de la interacción con su medio social y los medios convencionalmente creados por el hombre, hace que adquieran especial relevancia los estudios sobre las interacciones tempranas ya que es ahí donde pueden rastrearse los orígenes y particularidades del desarrollo psicológico, donde resulta de vital importancia la detección de las diferentes modalidades de enseñanza o de interacción que se establecen entre el adulto y el infante.

Una postura teórica más, es el conductismo, se inicia como tal en 1913, cuando Watson principió una propaganda en contra de la introspección y a favor de una Psicología Objetiva, enfatizando el estudio de la conducta y la exclusión de la conciencia. Después de los diversos planteamientos de Watson, B. F. Skinner postuló que el psicólogo debe tomar al reflejo como una correlación entre el estímulo y la respuesta, sin considerar enlaces fisiológicos, como lo había hecho Watson. Skinner propone que es posible establecer relaciones entre los estímulos y las respuestas, sin necesidad de analizar procesos fisiológicos subyacentes.

Skinner formuló dos clases de reflejos, a los que nombró conducta operante y conducta respondiente. Entendiendo por conducta operante aquella que puede ser modificada por sus consecuencias, es decir, se define en función de los eventos ambientales producidos por las respuestas del organismo. La relación primordial es la de las relaciones entre las respuestas y las consecuencias que las sigan. Por conducta respondiente entende-

mos aquella conducta que se genera por estímulos externos detectables: se hace énfasis en lo que precede a las respuestas, y por tanto se define en función de los eventos ambientales que producen "X" respuestas. La relación primordial es la de las asociaciones entre estímulos que anteceden a las respuestas.

Skinner concibe la conducta operante como una acción del organismo sobre el mundo exterior que provoca un efecto más que un movimiento en él. Las aportaciones de Skinner más que teóricas fueron experimentales. En su libro "La Conducta de los Organismos" (1938) adopta como Unidad de Análisis al reflejo, es decir la relación entre la conducta (respuesta) y el ambiente (el estímulo). Skinner comienza a manipular los elementos que constituyen el estímulo, observando los efectos provocados en la respuesta. Skinner reportó las observaciones hechas a organismos animales, bajo situaciones artificialmente controladas, donde se podía fortalecer la conducta variando o manipulando las consecuencias.

Partió de la idea de que la conducta es un continuo que comienza con el nacimiento y termina con la muerte del organismo, por lo cual es necesario segmentar una parte de ese continuo y estudiarlo, a fin de encontrar principios que nos permitan generalizarlos a otras conductas. Skinner traza una línea de continuidad en la conducta humana, la cual puede ser más compleja, pero no superior; supone que es mejor experimentar con conducta más simple, y que como ésta es de la misma naturaleza, y la rigen los mismos principios, poder luego, extrapolar los hallazgos a la conducta humana, o a la conducta más compleja.

Skinner estudió en un principio con ratas, a las que sometió a diversas situaciones experimentales. Creó un aparato en el cual pudiera medir y controlar una o más respuestas y las consecuencias de la misma. El aparato consistía en una caja con una palanca, y un comedero situado bajo la palanca y al lado de un bebedero. La respuesta consistía en la opresión de la palanca, lo cual ocasionaba como consecuencia la entrega de una pelotita de comida, o acceso al agua. De esta manera el experimentador controlaba el ambiente y la conducta, requiriendo una o más respuestas para dar la consecuencia estipulada: comida o agua. A fin de lograr una ejecución adecuada, era necesario privar al organismo de comida o de agua, de acuerdo a la situación experimental. Para Skinner el reforzador (estímulo consecuente a la respuesta) era el que mantenía o elevaba la tasa de respuesta (dato discreto y repetible), siempre y cuando existiera una contingencia o dependencia temporal entre respuesta y reforzador. En los experimentos que realizó con la comida o el agua eran reforzadores potenciales, porque el organismo estaba privado de ellos, entonces respondía apretando la palanca, una vez condicionado para obtener su reforzador.

Para Skinner lo que diferencia al hombre del animal es básicamente la conducta verbal, es decir, "la conducta que se mantiene por las consecuencias mediadas por una comunidad específicamente entrenada para ello". Los estímulos previos son importantes en el control de la conducta verbal, porque entran en una relación de contingencia triple de reforzamiento, es decir, ante un estímulo X, una respuesta dada va seguida de un reforzamiento determinado. Esta contingencia es una característica del medio ambiente verbal, ya que si esta contingencia prevalece, el organismo no sólo adquiere la respuesta que es reforzada, sino que tiene más proba-

bilidad de ser emitida en presencia del estímulo previo, es decir, va discriminando estímulos. Aunque la base del control de una respuesta es el reforzamiento, posteriormente es la privación o saciedad la que ejerce control, es decir, para provocar la conducta verbal: ¡dulce! es necesario que el niño esté privado de dulces.

De acuerdo a las variables que influyen en la conducta verbal, podemos tener varias categorías de ella:

Mando: Es aquella operante verbal en la cual una respuesta es reforzada por una consecuencia característica, que está bajo control funcional de estados de privación o de aversión. El mando se caracteriza por la única relación existente entre la forma de respuesta y el reforzamiento que es recibido. El mando especifica, por así decirlo, su propio reforzamiento. Ejemplos de mandos serían: ¡Espera!, ¡Cállate!, ¡Agua!, etc., como se puede observar estas respuestas especifican la conducta a seguir del oyente. En la oración: ¡Dame agua!, se especifica, tanto la conducta del oyente, como el reforzador, la acción (dame, dar) y el reforzador (el agua).

Si la respuesta no es reforzada inmediatamente, ésta puede o no repetirse, esto varía según diferentes condiciones de la historia del hablante. Es importante en esta variante el grado de privación o saciedad, la intensidad de la estimulación aversiva y el grado en el que el oyente haya reforzado respuestas similares en el pasado. Estas condiciones afectan notablemente sobre el mando, alterándolo o modificándolo.

Otro caso en el cual el control de la conducta verbal está determina-

do por estímulos verbales; es la Conducta Ecóica.

En este caso la respuesta genera un conjunto de sonidos similar al conjunto de sonidos de los estímulos, así, tenemos que al oír el sonido "mamá", el hablante dice "mamá". Esta conducta queda de manifiesto cuando un hablante adopta el acento y ademanes del otro en el curso de una conversación. En el niño esta conducta ecóica es reforzada por los padres y maestros; a menudo se le pide al niño "di X cosa", el niño repite obteniendo un reforzador.

Es importante aclarar que Skinner no se refiere a la conducta ecóica cuando el hablante responde a preguntas tales como: ¿qué te dijo Juan ayer?, o bien, cuando el sujeto ha sido enseñado a autoreforzarse con un "bien hecho", "bravo", etc. La conducta ecóica es, al igual que toda la conducta vocal, moldeada y mantenida por ciertas contingencias de refuerzo.

Existen también las conductas autoecóicas, en la cual el hablante se autoreforza su propia conducta verbal, repitiendo palabras o frases, con el fin de enfatizar su conducta verbal.

Conducta Textual: Es aquella conducta ejecutada en respuesta a estímulos verbales, presentados en un texto. Esta conducta es reforzada cuando responde, por ejemplo: "Agua" ante los símbolos AGUA, "ganso" ante GANSO, etc. Esta conducta puede ser reforzada porque ayuda a la adquisición de otros tipos de operantes verbales y educacionales.

Conducta Intraverbal: La conducta intraverbal generalmente está controlada por las normas sociales, por ejemplo: ¿Cómo estas? funciona como un estímulo para la respuesta intraverbal. En esta conducta encontramos un estímulo verbal, una respuesta verbal y consecuencias generalizadas donde la relación entre las dos primeras es arbitraria, creadas por la sociedad circundante.

En las operantes ecóicas, textuales e intraverbales, el estímulo antecedente es verbal, pero cuando el estímulo evoca la totalidad del ambiente físico, o de eventos se habla de tactos. El tacto es la operante verbal en la cual una respuesta se produce o fortalece por un objeto o evento determinado, o por alguna propiedad de ellos. El tacto permite inferir algo acerca de las circunstancias, para ampliar su contacto con el medio ambiente. Esta conducta es reforzada de modo general, verbalmente, es decir, cuando a un niño le preguntan ¿de qué color es esto? y la respuesta es apropiada recibe el refuerzo "¡muy bien!". Esto se debe a que la respuesta se convierte en un estímulo verbal que corresponde apropiadamente al color del objeto, proporcionando la ocasión en la que el oyente dice: ¡muy bien!

Para Skinner el lenguaje es una conducta que se mantiene por las consecuencias mediadas por una comunidad específica. Esta conducta no difiere en su naturaleza a la conducta no verbal, ya que se rige por los mismos principios: la conducta verbal se genera y se mantiene por las consecuencias o reforzadores que la siguen. La comunidad o sociedad en que se desarrolla el sujeto controla generalmente, su conducta verbal, corrigiéndola o reforzándola, de modo que vaya aprendiendo a ejecutarla satisfacto-

riamente, para dicha comunidad.

Este tipo de análisis ha desarrollado una teoría del lenguaje específica, se han diseñado diversos programas para la rehabilitación del lenguaje, donde primero se evalúa al niño, y se le determina en qué nivel de conducta verbal se encuentra, (por ejemplo ecóicas, tactos, etc.) y se diseña un programa para entrenarlo en el nivel siguiente. El programa diseñado de acuerdo a esta teoría, se basa en estímulos de apoyo auditivos o visuales (preguntas, cromos, etc.), se moldea la respuesta (reforzando aproximaciones sucesivas a la respuesta correcta) y se refuerza cuando ésta es correcta.

Dentro del desarrollo del lenguaje esta teoría, a través de reforzamientos, castigo, etc., se elaboran programas para el mutismo, problemas de ecóicas y repetición, etc. Esta teoría ha sido de gran influencia en las últimas décadas, y más ampliamente se ha desarrollado dentro de la rehabilitación, o educación especial, en problemas de articulación, mutismo, tactos, (llamar por su nombre a los objetos que se le presenten), imitación vocal (ecóicas), etc.

En base a esta teoría, se han formulado diversas técnicas de modificación de conducta, que han dado origen a varios programas, y ha facilitado la detección de problemas de lenguaje, en un rubro específico, y entonces facilitar la elaboración de un programa adecuado para cada caso.

Kantor propone que el psicólogo no debe centrarse sólo en la actitud del organismo y considerar su actividad como conducta, sino por conducta

se debe entender la interrelación del organismo con los objetos de su ambiente. Esta teoría aunada con el concepto de interconducta constituyeron el marco referencial de una taxonomía del comportamiento que rompía con la dicotomía Skinneriana respondiente-operante, ya que introduce el término interconducta como definición de conducta-interacción-organismo-ambiente. Kantor no destaca como objeto de análisis a ciertas formas funcionales de actividades del organismo, sino que pone de manifiesto la interacción misma entre el organismo y el ambiente como centro de interés teórico. En esta teoría lo biológico del organismo se incorpora como su reactividad y cambios situacionales que introducen a una interacción como cambio de su propio estado; lo social se incluye como un reconocimiento de una normatividad convencional, donde la reactividad del individuo se define como sistemas de contingencias que se expresan en y como el comportamiento de otros individuos.

El campo interconductual se define como una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con su medio ambiente. Existen diversos factores en este campo interconductual, a saber: los límites del campo, los objetos del estímulo, la función del estímulo, el organismo, la respuesta, la función de respuesta, el medio de contacto, los factores situacionales y la historia interconductual del organismo.

En donde, el límite del campo es la delimitación de los eventos y objetos funcionales respecto al organismo individual cuya interacción se analiza, sin que éste se limite a los que están presentes en el momento del análisis. Los objetos y eventos del estímulo son los acontecimientos y cuerpos fisicoquímicos con los que tiene contacto directo o indirecto el organismo.

El organismo es la unidad biológica que realiza una actividad en una ambiente particular. La función de estímulo y respuesta se dá como un todo, y se refiere a los estímulos y respuesta que hacen contacto funcional en un sistema de relaciones determinado. El medio de contacto es el conjunto de circunstancias que posibilitan el contacto particular implicado en una función estímulo respuesta, el medio de contacto hace posible una interacción (pero no forma parte de la interacción). Los factores situacionales son todos los elementos del campo que no están configurados en el contacto directamente, pero afecta dicho contacto. Y, por último, la historia interconductual incluye a los segmentos previos de interacción.

De manera que lo relevante son las diferencias cuantitativas y cualitativas de los diferentes niveles en que pueden organizarse estas relaciones. Esta concepción de conducta considera que los niveles de organización de las relaciones funcionales no son exclusivos, sino que los más complejos incluyen a los más sencillos (Ribes y Pineda, versión mimeográfica)

El lenguaje es un tipo específico de conducta en la que existe interacción entre personas y objetos o eventos, y al igual que otras conductas, el lenguaje está determinado históricamente poseyendo ciertos requisitos que permitan al individuo hacer gestos y vocalizar, así como diferenciar palabras y reproducir eventos que otros emiten. El lenguaje es una clase de conductas exclusivamente humanas, organizada en función a características convencionales de la conducta, objetos, eventos del medio, de manera que se hace posible desligarlas de la situación concreta. Para Kantor, el desarrollo del lenguaje se presenta como algo causal y dependiente de las exigencias del momento, de manera que el organismo va elaborando "configura

ciones conductuales en su interacción con esas y/o personas". Se señala como características definitorias la presencia de un objeto-estímulo o evento del cual se habla, o sea, de un referente, un hablante o referidor y un escucha o referido. En estas interacciones el referidor media el contacto entre el referente y el referido a través de respuestas convencionales. Kantor menciona que las primeras manifestaciones de lenguaje referencial son ademanes de señalamiento.

Con fundamento en la perspectiva de Kantor, se ha diseñado un sistema de clasificación de las diferentes interacciones que es posible observar entre un organismo y su medio ambiente y, uno de los principales objetivos de este sistema ha sido el intento por explicar al desarrollo del lenguaje como un proceso psicológico que va desde las interacciones más simples hasta las interacciones más complejas. La postura a la que nos estamos refiriendo es la desarrollada por Ribes (Ribes y López 1985) y debido a la importancia que para nuestro trabajo tiene esta perspectiva, hemos reservado un capítulo completo para su revisión.

Sin embargo, antes de avocarnos a esta tarea, consideramos que así como en el presente apartado hemos descrito algunas de las distintas posturas teóricas que existen en torno al desarrollo psicológico, se hace necesario también un análisis de los diferentes tipos de investigaciones experimentales que se han llevado a cabo para estudiar el desarrollo del lenguaje.

Esto es precisamente lo que realizaremos en el segundo capítulo.

CAPITULO II

LA INVESTIGACION EXPERIMENTAL DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

En el capítulo anterior revisamos algunas de las diferentes perspectivas que existen en torno al desarrollo psicológico del ser humano y se describió para cada una de ellas el papel que en este proceso, y de acuerdo a cada punto de vista, juega el lenguaje.

En este capítulo nos avocaremos al análisis de una muestra representativa de los distintos tipos de investigaciones experimentales que se han realizado, concretamente acerca del desarrollo del lenguaje. No pretendemos de ninguna manera llevar a cabo una revisión exhaustiva de toda la literatura existente al respecto, pues tan magna tarea, requeriría por sí misma de la realización de un trabajo dirigido específicamente a ello. Por el contrario, este análisis, si bien breve, tiene la finalidad de presentar el panorama general sobre el cual ha girado la investigación con respecto a la Adquisición del Lenguaje.

Es muy importante tomar en cuenta que, dado que los temas, metodología y en general los factores involucrados en el Desarrollo del Lenguaje, dentro de la bibliografía varían enormemente y van desde aquellos que se centran en la adquisición de expresiones verbales muy particulares, hasta los que analizan en la mayor cantidad posible los factores que facilitan el comportamiento verbal en la infancia nos hemos visto obligados para fines de descripción, a clasificar el material bibliográfico. Para tal clasificación hemos tomado arbitrariamente como puntos de referencia la concepción evo-



lutiva que suponemos subyace a cada trabajo y, esta concepción evolutiva la hemos considerado de una manera muy flexible y sencilla; se trata simplemente de enfatizar la unidireccionalidad, bidireccionalidad o la aparente autonomía del infante con relación a la influencia de su medio lingüístico para su desarrollo. Naturalmente que los trabajos se podrían agrupar, de acuerdo a otros criterios, pero el elegido nos permitirá ubicar nuestro propio trabajo con mayor facilidad y permitirá ir destacando su utilidad y trascendencia dentro del panorama o campo de investigación elegido.

A continuación definiremos cada uno de los Tipos de Investigación que identificamos:

Investigaciones Tipo I.

Son aquellas en las que simplemente se asocia la edad del niño o aspectos de su desarrollo cognitivo con la adquisición de formas particulares de expresión verbal; en estos estudios no se atribuye experimentalmente el desarrollo del lenguaje a factores ambientales específicos, o cuando menos no se hacen explícitos y lo que se realiza es un análisis de las habilidades verbales que poseen los niños en distintas edades.

Investigaciones Tipo II.

En este Tipo de Investigaciones el Desarrollo del Lenguaje es concebido gracias a la influencia trascendental del medio ambiente, y en particular al comportamiento tanto verbal como no-verbal de un adulto, aunque existen algunos en los que tienen gran importancia los objetos y eventos con los que se relaciona el infante y que pueden, en un momento dado, propiciar el aumento del repertorio lingüístico.

Investigaciones Tipo III.

Aquí, se analiza principalmente, y en contraposición con el Tipo anterior, la manera en la que el comportamiento infantil modifica al entorno y básicamente al comportamiento del adulto. Cabe mencionar que éste es el tópico acerca del cual se encontró menor número de Investigaciones, pues por razones obvias, no es de tanto interés como lo son los otros. Decidimos incluirlo sólo con una finalidad demostrativa.

Investigaciones Tipo IV.

En este Tipo de Investigaciones se analiza el proceso de Adquisición del Lenguaje de una manera más compleja que en los anteriores, ya que aquí, el Desarrollo del Lenguaje es el resultado por un lado, de la influencia que ejerce el medio ambiente sobre el niño, pero al mismo tiempo, de la influencia que ejerce éste sobre aquél, obteniéndose así secuencias bidireccionales que son cada vez de un nivel de complejidad mayor.

No debemos pasar por alto que aunque la clasificación anterior se ha realizado con fines descriptivos y analíticos, en realidad no existe un tipo de Investigación puro y ajeno de la participación de otros factores. De esta manera, puede realizarse por ejemplo, un experimento en el que se observe la influencia del comportamiento de la madre sobre el vocabulario infantil, y llevarse a cabo en un momento específico de la vida del niño, o por el contrario tomar un período largo de tiempo como en un estudio longitudinal, y descubrir los cambios graduales que van ocurriendo en su lenguaje. Es por ésto que dentro de cada uno de los Tipos de Investigación se podrán hacer subdivisiones basadas principalmente en la metodología que emplea cada trabajo, lo que nos permitirá un agrupamiento todavía más es-

pecffico de la literatura revisada.

INVESTIGACIONES TIPO I

Como ya se mencionó, en este Tipo de Investigaciones agrupamos trabajos cuya preocupación fundamental es la de describir el Desarrollo del Lenguaje, sin dar una especial relevancia a la influencia del Medio Ambiente Social y/o sin analizar si las verbalizaciones del niño afectan este medio ambiente. En estos trabajos se analiza el lenguaje de los infantes durante un período determinado de tiempo, y se describen particularidades del mismo de acuerdo al objetivo de cada trabajo.

El criterio para agrupar estos estudios, al igual que en el resto de la bibliografía, no es una garantía de uniformidad en el enfoque de la investigación, o de las particularidades del lenguaje que se analizan, etc. Aquí, por ejemplo tenemos trabajos como el de Veneziano (1980) y de Smolak (1982) que se ubican en la polémica de la existencia e inexistencia de precursores cognitivos en el lenguaje; también existen trabajos dedicados al análisis de la transición del gesto a la palabra (Sugarman-Bell, 1978; Wilkinson y Rembold, 1981) por otro lado tenemos trabajos que analizan los conceptos espacio-temporales (Cox, M. N., 1979; Charney, 1979). Otras Investigaciones estudian la relación entre el Lenguaje Receptivo y el Lenguaje Productivo (Rescrola, 1981; Snyder, Bates y Bretherton, 1981; Kay y Anglin, J. N., 1980; Fremgen, A. y Fay, D., 1980; Fritz, J. J. and Suci G. J., 1982). Otros más sólo analizan el Lenguaje Receptivo investigando el tipo de respuestas de los niños cuando el adulto, por lo general la madre, utiliza pronombres posesivos, enunciados interrogativos, imperativos, etc. en el lenguaje dirigido al niño (Michnick, R. G. and Markessini, J. 1980; Bock, J. K. y HERNESBY, M., 1981), y por último trabajos que estudian sólo el len-

guaje productivo del niño, analizando el uso de pronombres, de sobre-extensiones, sub-extensiones, la pronunciación de palabras, etc. que el niño utiliza en su vocabulario (Kay, D. A. y Anglin, J. N., 1980; Furrow, 1984; Rescorla, 1980; Charney, R. 1980).

Para llevar a cabo la revisión de los artículos experimentales, antes mencionados, los cuales ubicamos dentro del Tipo de Investigación I, los subdividiremos de acuerdo a la Metodología utilizada. De modo que dentro de este Tipo de Investigación tendremos tres grandes subdivisiones, a saber:

** Investigaciones con una Metodología A.*

En esta primera subdivisión incluiremos artículos que seleccionan a varios niños de diferentes edades que son observados en un momento determinado del desarrollo, y cuyo desempeño es finalmente comparado.

** Investigaciones con una Metodología B.*

Este segundo Tipo de subdivisión corresponde a aquellos estudios en los cuales uno o varios niños de la misma edad son observados en un momento específico de su desarrollo, para determinar ciertas particularidades de su lenguaje, utilizando en ocasiones diferentes condiciones experimentales.

** Investigaciones con una Metodología C.*

Por último incluiremos aquellos trabajos en donde uno o varios niños, son observados, ya sea por un período largo de tiempo o en diferentes momentos de su desarrollo. Por ejemplo tendremos algunos estudios longitudinales en esta subdivisión, aunque ésto no significa que todos los estudios descritos aquí sean longitudinales.

Es fundamental considerar que, debido a la gran variedad de temas existentes en éste y en los otros tipos de investigación, al realizar subdivisiones metodológicas en cada uno de ellos, habrá ocasiones en las que los trabajos de un mismo tema queden ubicados en distintos incisos o incluso en diferentes tipos de investigación simplemente por el hecho de que un estudio, por ejemplo que analiza la sobre-extensión en el lenguaje infantil esté realizado con niños de diferentes edades y su ejecución sea comparada, y otro se haya llevado a cabo con un grupo de niños, de la misma edad; o sencillamente porque, a pesar de abordar el mismo tema, poseen una "Concepción Evolutiva" diferente. No decidimos subdividir los trabajos de acuerdo a los temas abordados en ellos, por la razón de que solamente encontraríamos unos pocos artículos que se pudieran agrupar de esta manera y para los restantes tendríamos que hacer un relato de "tema por artículo", lo que llevaría al lector a perderse dentro del panorama que estamos brindando y lo que en última instancia no permitiría resaltar la importancia de nuestro propio trabajo, en relación al contexto global de la investigación experimental del Desarrollo del Lenguaje.

Para ilustrar la clase de Metodología empleada y las particularidades del Lenguaje estudiadas, en el Tipo de Investigación I, procederemos a describir aquellos artículos que agrupamos en la primera subdivisión descrita anteriormente, es decir aquellos artículos que utilizan sujetos de diferentes edades, para analizar determinados aspectos del Lenguaje, y los resultados obtenidos se comparan en base al desarrollo evolutivo del Lenguaje de los niños.

INVESTIGACIONES TIPO I CON UNA METODOLOGIA "A":

Dentro de esta subdivisión vamos a revisar, entre otros, artículos que suponen la existencia de precursores cognitivos del Lenguaje, por ejemplo Zachry (1976) y Smolak (1982). Estos autores reportan investigaciones cuyo objetivo fue el de determinar la relación existente entre el Desarrollo Cognitivo y la Adquisición del Lenguaje, ambos utilizaron niños de diferentes edades comparando los resultados obtenidos. Evaluaron las habilidades cognitivas utilizando la Escala Uzgiris-Hunt (1975), y las habilidades lingüísticas, básicamente Comprensión y Producción del Lenguaje infantil. No obstante, que utilizaron procedimientos semejantes, los resultados obtenidos fueron diferentes: mientras que Zachry encontró que es necesario el desarrollo representacional para que éste permita la aparición del lenguaje, de manera que cuando el niño alcanza el estadio sensoriomotor VI de Piaget, los esquemas pueden actuar como marcadores semánticos, y el niño puede producir posteriormente oraciones. Smolak, por su parte, encontró que la Comprensión del Lenguaje aparece en una etapa más temprana que la Permanencia del objeto, y que ésta no es prerequisite de la Comprensión del Lenguaje, tampoco encontró una relación dependiente entre la Producción del Lenguaje (que en ocasiones aparece en Etapa V del Período Sensoriomotor de Piaget) y la Permanencia del Objeto (que aparece en la Etapa VI).

Estos artículos analizan la relación que pudiera existir entre los procesos cognitivos y su desarrollo, con el desarrollo lingüístico del niño; generalmente relacionan las habilidades cognitivas con las habilidades lingüísticas buscando su ubicación en un plano lineal de desarrollo, centrándose en el propio niño como objeto de interés, teniendo una concepción de desa-

rrollo que desestima el papel de la comunidad lingüística.

Utilizando esta misma metodología (observar niños de diferentes edades, a fin de analizar determinadas particularidades del lenguaje en diferentes momentos de desarrollo), existen trabajos que se han dedicado al análisis de los cambios cualitativos o del desarrollo gradual de ciertos conceptos espacio-temporales. Dentro de este tipo de trabajos encontramos, por ejemplo los realizados por Charney, R. (1979) y Cox, M. V. (1979).

Charney realizó un experimento a fin de determinar si la adquisición de términos como 'allí' y 'aquí' representan el cambio de un paso egocéntrico a uno no egocéntrico, a identificar las etapas en el proceso de desarrollo cuando el niño adquiere estos términos. Cox tuvo como objetivo determinar la secuencia de Adquisición de los términos espacio-temporales 'en frente de' y 'atrás de'. Las condiciones en los 2 trabajos variaron de acuerdo a los términos utilizados en la instrucción del experimentador (allí ó aquí; 'en frente de' ó 'atrás de') y en las edades de los sujetos utilizados. Charney no encontró ninguna evidencia de relación entre la Etapa egocéntrica y la Adquisición de los términos utilizados, sin embargo parece ser que los niños más grandes tienen una habilidad cognitiva para cambiar los puntos de referencia y así acertar en las respuestas que evalúan la comprensión de estos conceptos espacio-temporales. Por otro lado, Cox encontró que los niños adquieren primero el término 'atrás de' y después 'en frente de' aunque esto no sea una evidencia para suponer que este último término sea una estructura más difícil o complicada, tampoco puede suponerse que el niño relaciona y aprende antónimos de una relación espacial al mismo tiempo.

Dentro de esta misma tendencia de investigación encontramos tres trabajos más, de los cuales uno analiza la relación entre Lenguaje Receptivo y el Lenguaje Productivo (Fremgen, A. y Fay, D., 1980) y los otros dos analizan sólo el Lenguaje Receptivo o bien el Productivo (Bock, J. K. y Hornsby, 1981; Michnik, R. G. y Markessini, J., 1980). En seguida describiremos estos artículos.

El trabajo de Fremgen, et al (1980) tuvo como fin determinar si la generalización que aparece en la Producción del Lenguaje del niño, aparece también en la Comprensión. Utilizaron niños de diferentes edades y realizaron ensayos de producción y comprensión del lenguaje del niño, empleando las palabras que él generalizaba. Los autores no encontraron generalización en los niños en los ensayos de comprensión y si encontraron en los de producción; los autores concluyen que el niño tiene un lenguaje receptivo más amplio, que el que se supondría por su producción verbal, y esto podría explicarse en base a la carencia de vocabulario del niño, que al igual que en los adultos su lenguaje receptivo es más amplio que su lenguaje productivo.

Por otro lado y siguiendo esta misma temática, Bock y Hornsby (1981) realizaron un estudio con el fin de determinar la habilidad del niño para distinguir enunciados interrogativos y declarativos, y conocer qué tipo de enunciados utiliza en su lenguaje productivo. Utilizaron niños de diferentes edades y hubo dos condiciones, de acuerdo al tipo de enunciado utilizado (interrogativo o declarativo). Los autores encontraron 3 tipos de enunciados utilizados por los niños: imperativos, declarativos e interrogativos; y encontraron que el patrón de estos enunciados no varió con la edad de

los niños.

En el artículo descrito anteriormente Bock y Hornsby (1981), analizan el lenguaje productivo del niño, en cambio Michnik y Markessini, (1980) só lo analizan el Lenguaje receptivo, realizando un estudio para determinar si el niño comprende que en una frase de 2 sustantivos en inglés (Hands's girl) el primer sustantivo representa el poseedor y el segundo el poseído, entendiendo qué objetos puede relacionar utilizando esta forma posesiva. Utilizaron niños de diferentes edades con sus respectivas madres. En el procedimiento la madre pronunciaba una frase de 2 sustantivos, y el niño señalaba el referente correcto en un libro de dibujos que ambos estaban viendo; los resultados señalan que los niños pequeños tienen una noción básica de la naturaleza de las relaciones posesivas expresadas en frases de dos sustantivos. Los autores señalan que a un mayor nivel lingüístico corresponde una mayor comprensión de las frases posesivas de tipo "Hair's girl". Este estudio, según los autores, fundamenta el hecho de que los niños poseen un conocimiento acerca de la semántica de las relaciones posesivas.

INVESTIGACIONES TIPO I CON UNA METODOLOGIA 'B':

Los trabajos ubicados dentro de esta subdivisión como ya se ha dicho, son aquellos que siendo del Tipo I, utilizan uno o varios sujetos de la misma edad y no tienen la finalidad de hacer comparaciones, por lo menos en lo que se refiere a su edad, aunque si es posible que existan diferentes condiciones experimentales.

Dentro de esta clase de experimentos encontramos el estudio realizado

por Fritz y Suci (1982), con el fin de determinar si los niños, cuyo lenguaje productivo es de una palabra por enunciado, pueden discriminar un evento, cuando el experimentador varía la sintaxis al narrar verbalmente el evento. Utilizaron títeres que realizaban una acción. Hubo 3 condiciones experimentales de acuerdo a la sintaxis utilizada por el experimentador en la narración. Se encontró que los niños pequeños pueden comprender y discriminar correctamente cuando se presenta un evento y su descripción verbal, aunque no se pretende asegurar que ellos comprenden toda la descripción que el experimentador hace, sino que adquieren el concepto del objeto que ejecuta la acción y entienden la relación al observar el evento con los títeres.

Otro estudio que ha analizado la relación entre la Comprensión y la Producción del Lenguaje es el realizado por Snyder, Bates y Bretherton (1981). Ellos utilizaron 32 niños con un rango de edad de 1.0 a 1.1 años, en este estudio se entrevistó a las madres de los niños en su casa, acerca de la Comprensión y Producción del lenguaje del niño de acuerdo a diversas palabras que el experimentador llevaba. Los resultados que obtuvieron concuerdan con otros autores, al encontrar que la Comprensión del Lenguaje del niño es mayor que su producción, al igual que en el lenguaje adulto, que es más amplia en su lenguaje receptivo que productivo.

Por último, un trabajo que analiza la relación entre lenguaje receptivo y productivo, y que analiza la metodología descrita en la segunda subdivisión, es el realizado por Kay y Anglin (1980). Ellos llevaron a cabo su experimento para determinar la relación entre la sobre-extensión y la sub-extensión en la comprensión y la producción del lenguaje. Utilizaron ni-

ños de 24 a 25 meses, a los que se les aplicó la Escala de Desarrollo del lenguaje Reynell para evaluar el lenguaje receptivo y productivo. Al niño se le presentaron diferentes transparencias de objetos, preguntando el nombre de cada objeto. Encontraron que los niños tuvieron más subextensiones en producción que en comprensión, y más sobre-extensiones en comprensión que en producción, por lo cual concluyen que para el niño las palabras tienen un significado más general, en comparación con los adultos, y que los niños de esta edad tienden a sobre-extender sus palabras, cuando ellos las comprenden, pero no cuando las producen. Estos artículos analizan desde diferentes enfoques las relaciones entre lenguaje receptivo y lenguaje productivo, no obstante los agrupamos en esta sección porque utilizan la misma metodología (estudios en los cuales uno o varios niños de la misma edad son observados en un momento específico de su desarrollo, para determinar ciertas particularidades de su lenguaje, y utilizando en ocasiones diferentes condiciones experimentales).

INVESTIGACIONES TIPO I CON UNA METODOLOGIA "C":

Esta última subdivisión de estudios dentro del Tipo de Investigación I, es aquella que hace referencia a los estudios que utilizan uno o varios sujetos, analizados por un período de tiempo largo, o en diferentes momentos de su desarrollo. Dentro de este apartado encontramos el estudio de diferentes particularidades del lenguaje; comenzaremos por el estudio realizado por Veneziano (1981) que se enfrenta a la polémica de la relación entre la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la función representacional no verbal. Utilizó 6 niños, observados de 10-11 meses a 16-19 meses. Se realizó una observación y se registró la conducta del niño, posteriormente se probaba al niño en una serie de tareas cognitivas no verbales y se

aplicó la prueba de Uzgiris/Hunt a todos los niños. Veneziano encontró que la función representacional apareció alrededor del primer año de edad, y que la conducta simbólica apareció al mes o dos meses después; que la habilidad del niño para producir y reproducir sonidos aumenta con la edad del niño y que está presente cuando aparece la actividad simbólica y la representación no verbal. Veneziano encontró una correlación positiva entre la Permanencia del Objeto y la comprensión del niño, con la Clasificación de objetos. De acuerdo con este autor, la interacción del niño con su madre, juega un papel importante para facilitar el desarrollo de la representación no-verbal y conducir hacia una conducta simbólica no-verbal.

Existen dentro de esta subdivisión metodológica otros artículos cuya preocupación es analizar la transición de los gestos a la palabra. Así por ejemplo, tenemos el trabajo realizado por Wilkinson y Rambold (1981). Estos autores realizaron un experimento para determinar los gestos que acompañan a las emisiones verbales del niño, cuál es su función, y en qué forma se presenta. Utilizaron 3 niños, registrándolos con audio y video en una situación de juego libre con sus padres en sus casas. Los sujetos fueron registrados en dos momentos de su desarrollo. Los autores encontraron que, si bien los gestos no desaparecen cuando el niño tiene 2.5 años, si cambian su función: en un primer momento sirven para reforzar la comunicación verbal y después se complejizan a fin de establecer una interacción más elaborada con otros adultos, por lo cual el papel de los gestos es importante para la comunicación del niño con otras personas.

Otro estudio que también analiza la transición de los gestos a la palgabra es el realizado por Sugarman-Bell (1978). El propósito de este estudio

fue analizar el desarrollo del señalamiento intensional y del señalamiento comunicativo madre-hijo. Se observaron parejas madre-hijo una vez al mes durante 6 meses. Se registró cada diada en su conducta social interactiva, mediante un código de secuencias en el que se anotaban los participantes, los objetos, las acciones, el orden y el contexto. La autora encontró entre otras cosas, que en las actividades realizadas los sujetos siempre parecen especificar qué esperan del medio ambiente social en el que actúan, de tal manera que muestran un intento para comunicarse, utilizando ciertos gestos y verbalizaciones.

Otro tipo de trabajos que agrupamos dentro de esta tercera subdivisión metodológica, enfocan sus estudios al análisis del lenguaje productivo, analizando diferentes aspectos de este tipo de lenguaje. Uno de estos trabajos es el que realizó Rescorla (1980). El objetivo de este trabajo fue precisar la relación entre la sobre-extensión y la extensión normal en el aprendizaje de las primeras palabras; cuales son los principales tipos de sobre-extensión, y si existe una secuencia de desarrollo en el aprendizaje de las primeras palabras que involucran diferentes tipos de extensiones. Rescorla utilizó 6 niños, analizados desde 1.0 a 1.6-1.8 años, cuando su vocabulario tenía al menos 75 palabras hacia el final de este período. Las madres registraron cada palabra nueva dicha por su hijo y describían la situación y el referente específico en el que estas palabras eran empleadas. Se encontró que el total de niños produjeron 445 nombres de objetos, de los cuales 67% tuvieron una extensión normal y el 33% fueron sobre-extendidas y que ciertas categorías semánticas tienen un mayor número de sobre-extensiones. Encontraron 3 tipos de sobre-extensiones: Categorical en el 55% de las sobre-extensiones, y se definieron como el uso de una pa-

labra para etiquetar un referente, relacionada con la categorización convencional de los adultos. Análogos: cuando el niño etiquetó un referente con una palabra que no está relacionada con la taxonomía convencional. Declaraciones Predictivas: cuando el niño trataba de transmitir información acerca de la relación entre el referente inmediato y alguna persona, objeto, propiedad o estado ausente, en lugar de etiquetar al referente por sí mismo. La base de aplicación de las palabras utilizadas por el niño fueron: similitud perceptual: visual auditivas, táctil y similitud funcional: respuesta afectiva, relación contextual.

Las investigaciones existentes concuerdan con ésta en el hecho de que, en un principio los niños sobre-extienden los términos para etiquetar objetos que tienen alguna relación y es sólo posteriormente que se van diferenciando gradualmente conforme más términos adquieren, para etiquetar distintos miembros de una misma categoría.

El mismo investigador (Rescorla, 1981) se propuso describir cómo es que el proceso de categorización puede diferir de acuerdo a varias clases de categorías taxonómicas, e investigar las discrepancias entre la comprensión y la producción de "etiquetas" para miembros de una misma categoría. Se analizaron 3 grupos semánticos: vehículos, animales y frutas. Los participantes fueron los mismos del experimento descrito anteriormente (Rescorla, 1980). Rescorla encontró discrepancias entre la producción y comprensión (los niños respondían bien a la palabra "gato" pero llamaban "perro" a los gatos), en todas las categorías. En la categoría "animal" se encontraron diferencias individuales importantes, porque tres niños tuvieron más del doble de las palabras que los otros al finalizar el estudio. La

comprensión de palabras, por parte de los sujetos fue mayor que la producción. Se encontró un desvanecimiento de sobre-extensión, y que los niños poseen un conocimiento notable acerca de categorías básicas antes de los dos años.

Otros trabajos dentro de esta misma tendencia son los realizados por Charney, R. (1980) y Furrow (1984).

Charney, realizó un experimento para probar 3 hipótesis de la importancia del diálogo en el aprendizaje del lenguaje las cuales podrían predecir patrones diferentes de la adquisición de pronombres, y evaluar los pronombres en los diferentes roles del diálogo. La primera hipótesis supone que en el primer pronombre implica un hablante (yo); que la segunda persona implica un destinatario (tú) y la tercera un no participante (él). La segunda hipótesis afirma que el orden de pronombres debe ser el mismo en los diferentes roles, ya que el pronombre se refiere siempre a la misma persona. La tercera hipótesis afirma que el orden de adquisición de pronombres es el siguiente: primera persona (1p), segunda persona (2p) y tercera persona (3p). Se utilizaron niños de 1.6-2.4 a 1.8-2.6 años, y se hicieron 2 evaluaciones con un intervalo de 2 meses. Se evaluó a los niños en los tres roles (1p,2p,3p) que fueron las tres condiciones experimentales. Los resultados apoyan la tercera hipótesis sólo para 1p y 2p, el pronombre 3p parece apoyar la primera hipótesis, ya que en un primer momento sólo se aplica en referencia a muñecos, y las niñas no reconocen esta referencia como a ellas mismas. Esta adquisición de pronombres, según la autora, muestran que los niños toman el contexto social para adquirir su lenguaje, usando primero palabras referentes al diálogo que estable

cen (*mi/tú; yo/tú*) y posteriormente utilizan palabras cuando ellos no participan en el diálogo directamente, sino que se hace referencia a otras personas (*él/ella; su*).

Por su parte Furrow (1984) realizó un estudio cuyo objetivo fue el de proporcionar información empírica del uso de la prosodia en niños pequeños; explorando la relación entre variables prosódicas en el lenguaje productivo y aspectos de conducta social del niño, mientras habla. Utilizó 12 niños de 1.11 a 2.1 años. Hubo 2 sesiones de juego libre. Las categorías del contexto social fueron: contacto visual, otro indicador social y lenguaje privado. Se encontró que los niños de dos años variaron aspectos prosódicos de las emisiones dependiendo del contexto en el cual se produjeron las emisiones. Estos datos, de acuerdo con el autor sugieren que los niños varían los aspectos no lingüísticos de su lenguaje como una función de sus intenciones comunicativas, y que el niño usa para la prosodia selectiva, dependiendo de su lenguaje dirigido a ellos mismos, o a otras personas.

En este tipo de Investigaciones, la principal preocupación de los autores es únicamente la descripción del desarrollo del lenguaje del niño, o bien de algunas particularidades de este desarrollo. De tal manera que encontramos artículos que analizan la existencia de algunos precursores cognitivos del lenguaje, asociando habilidades cognitivas con habilidades lingüísticas (Zachry, 1978; Veneziano, 1981; Smolak, 1982); artículos que asocian la adquisición de ciertos términos lingüísticos con la edad de los niños, de tal forma que es factible determinar, en términos generales, a qué edad aproximadamente el niño emplea en su vocabulario tal o cual término (Furrow, 1984; Charney, 1979; 1980; Cox 1979); trabajos donde se hacen compa

raciones o descripciones entre el lenguaje productivo y/o receptivo de los niños en diferentes edades (Box, Hornsby, 1981; Michnik y Markessini, 1980; Fremgen y Pay, 1980; Fritz y Suci, 1982; Rescorla, 1980, 1981; Snyder, Bates y Bretherton, 1981 Kay y Anglin, 1980); y existen otros artículos, donde analizan la transición de los gestos a la palabra en el niño (Wilkinson y Rambold, 1981; Sugarman-Bell, 1978).

Este tipo de investigaciones permiten la elaboración de Escalas de Desarrollo Lingüísticas. Ya que teniendo una muestra representativa de cada nivel de desarrollo lingüístico y asociándolo a la edad de los niños, se obtiene una Escala de Desarrollo; esto permite realizar comparaciones con otros datos o resultados de estudios posteriores. Este tipo de investigaciones nos permiten tener una comprensión general del proceso del desarrollo del lenguaje del niño, sin embargo, este tipo de trabajos no toman en cuenta otros factores que pueden influir en este desarrollo lingüístico y la manera en la que el niño transforma este medio ambiente, ya que con su lenguaje, el niño invita a su madre a simplificar, enfatizar, extender, repetir, etc., su lenguaje. Investigaciones que realizan esta clase de análisis serán revisadas posteriormente.

INVESTIGACIONES TIPO II

Los estudios que se ubican aquí, a diferencia de las investigaciones Tipo I, están caracterizados básicamente por el énfasis que le dan a una serie de factores medio ambientales y que se plantea que permiten el desarrollo del lenguaje. La bibliografía clasificada de esta manera varía tanto en el tipo de metodología que se emplea como en el punto central que investiga.

Dentro de esta clasificación podemos distinguir de manera similar al apartado anterior, las siguientes subclasificaciones:

** Investigaciones con una Metodología "A": Experimentos en los que se observan parejas madre-hijo con niños de diferentes edades y se analiza la manera en la que la madre o un adulto se comporta, para finalmente llevar a cabo una comparación de acuerdo a las edades de los infantes.*

** Investigaciones con una Metodología "B": Estudios que emplean una o varias diadas con niños de la misma edad y que son observados en un momento particular de su desarrollo.*

** Investigaciones con una Metodología "C": Estudios que utilizan como sujetos una o varias parejas madre-hijo cuyo comportamiento es analizado, ya sea en diferentes edades de los niños o por un período largo de tiempo.*

Es importante recalcar que el énfasis principal de todos estos estudios radica en el comportamiento de la madre o de un adulto y, principalmente en la manera en la que éste afecta el repertorio lingüístico del niño.

Los temas sobre los cuales giran este tipo de experimentos son muy diferentes y van desde aquellos que analizan los efectos del cuidado diario sobre el infante hasta los que comparan el habla específica que utiliza un adulto para dirigirse a un niño con el habla empleada para dirigirse a los perros.

Pasemos ahora a una revisión detallada de este Tipo de Investigaciones:

INVESTIGACIONES TIPO II CON UNA METODOLOGIA "A":

Dentro de esta primera clase de metodología de las investigaciones Tipo II, se incluyen aquellos trabajos que utilizan parejas madre-hijo con niños de diferentes edades con fines comparativos. Podemos ubicar en primer lugar dos experimentos realizados por Messer (1978, 1980). En el primero de ellos analizó la manera en la que las madres integran su lenguaje a una situación específica cuando están con un niño, es decir, como sincronizan sus referencias verbales con eventos no verbales al interactuar con sus hijos dentro de los primeros años de vida. En el segundo estudio analizó cuál es la estructura episódica del habla materna examinando la manera en la que la repetición es empleada al dirigirse a un niño pequeño. En ambos trabajos Messer empleó parejas madre-hijo con niños de diferentes edades (11, 14 y 28 meses), a las que observó, codificando tanto las referencias hechas por la madre como la conducta topográfica realizada por la diada. De acuerdo con los resultados de estos estudios aproximadamente entre el 73 y 96% de las referencias hechas por la madre, se realizan al mismo tiempo que ella o su hijo manipulan el objeto. Además de esto el habla materna está organizada para que la mayoría de las emisiones sean referencias a objetos

que ya anteriormente se han mencionado, asimismo, los episodios verbales, sobre todo en los niños más pequeños, comienzan en un número considerable de ocasiones con el uso de un sustantivo que puede ser el nombre de un objeto presente.

Cuando la madre se dirige varias veces a un mismo objeto, los intervalos episódicos son más cortos que aquellos que suceden cuando se cambia de un objeto a otro. La frecuencia con la que se utilizan repeticiones es mayor en los niños pequeños lo que indica que ésta disminuye conforme incrementa la edad.

Un trabajo muy relacionado con los de Messer y que describiremos, por sus características metodológicas dentro de esta sección, es el realizado por Stewart y Hamilton (1976), quienes examinaron el efecto de asociar objetos de distinta naturaleza sobre la imitación de sus nombres en niños de diferentes edades (un grupo de 14 a 22 meses y otro de 23 a 30 meses de edad). Se les pidió a los infantes que imitaran los nombres de los objetos que escuchaban, y éstos se clasificaron en: pasivos, autoactivados, manipulables, comestibles y palabras neutras. El grupo de niños más grandes imitó espontáneamente un número mayor de palabras que los niños pequeños y la categoría que más se imitó fue la de los nombres de los "objetos comestibles". Cuando se les solicitó a los infantes imitar las palabras, también los niños más grandes tuvieron una eficacia mayor, siendo igualmente aquí las palabras activas las que más se imitaron. Este estudio revela que es más probable que los niños imiten palabras con un contenido semántico activo y menos probable que lo hagan con palabras relacionadas a objetos pasivos o sin asociación semántica.

Tanto en los trabajos de Messer (1978, 1980) como en el de Stewart y Hamilton (1976) podemos notar la identificación de factores medio ambientales, que se sospecha están relacionados con el desarrollo del habla infantil, en estos estudios se diseñaron situaciones de antemano, que permitían verificar dicha influencia de manera controlada. Si bien resultan útiles esta clase de trabajos, no siempre permiten ubicar la importancia de los hallazgos en un marco de referencia más general, pues evalúan factores de una manera aislada y sin tomar en cuenta otros elementos. Esto lo podemos observar en algunos de los experimentos subsiguientes de las Investigaciones Tipo II y lo analizaremos al final de este apartado.

El último estudio que describiremos dentro de esta metodología "A" es el de Bridges (1979), en el que se intentó determinar cuáles son las señales que una madre utiliza para dirigir la atención de su niño hacia un objeto específico, se observaron 32 madres con sus hijos (16 de 24 meses y 16 de 30 meses de edad), y se codificó el comportamiento materno de acuerdo a las diferentes señales que ellas utilizaban para lograr que sus niños tocaran un objeto elegido de antemano. Las señales más empleadas por las madres fueron las de nombramiento (nombrar el objeto), seguida por las señales demostrativas (señalar el objeto), aunque estas últimas fueron utilizadas en un mayor porcentaje que las primeras por las madres con niños de 30 meses. Las madres también realizaron señales de descripción (describir el objeto) y señales de localización (especificación del lugar donde se encuentra el objeto), con menor frecuencia y sin que hubiera una diferencia significativa en las distintas edades de los niños.

Todos estos trabajos los ubicamos dentro de la metodología "A" ya

que en ellos se emplearon grupos de sujetos de distintas edades y se analizó la ejecución de cada uno de ellos. La diferencia de esta misma clase de metodología entre los Tipos de Investigación I y II radica invariablemente en la concepción evolutiva subyacente, diferencia que será también la misma en los siguientes incisos de este apartado con respecto al anterior, pues el énfasis de los artículos descritos aquí está precisamente en la influencia del adulto sobre el desarrollo del lenguaje.

INVESTIGACIONES TIPO II CON UNA METODOLOGIA "B":

El primer experimento que revisaremos, en esta segunda subdivisión de las Investigaciones Tipo II es el de Bonvillian, Raeburn y Horan (1979), quienes trataron de determinar la capacidad de niños con un promedio de edad de 3.9 años, para imitar frases dichas por un adulto, las cuales diferían o se aproximaban a la forma en la que un niño normal habla. Para ello se utilizaron 3 parámetros: Longitud de la frase (6, 9 y 12 palabras), Entonación (monótona y normal) y Velocidad (1, 2 y 3 palabras por segundo). En este experimento se encontró que todos los niños cometieron un número mayor de errores cuando imitaron frases de 12 palabras, y aunque, con respecto a la entonación no se encontraron diferencias significativas, los infantes tuvieron menos errores cuando imitaron frases de 12 palabras con una entonación normal, que con una entonación monótona. De la misma manera, existieron menos equivocaciones cuando se imitaron palabras dichas a una velocidad de 2 palabras por segundo que cuando se imitaron palabras dichas a una velocidad de 1 o 3 palabras por segundo. De acuerdo al punto de vista de los autores, los resultados explican la adaptación que ocurre en el habla de un adulto cuando se dirige a un niño, y que el entendimiento de éste, aumenta con ello, al menos cuando el

entendimiento es medido a través de tareas de imitación.

Por su parte Ninio (1980) realizó un análisis acerca de la clase de definiciones que realiza una madre cuando describe un objeto; observó 40 diadas madre-hijo con niños de 1.5 a 1.10 años, colocados en una situación en la que las madres tenían un libro y necesitaban lograr que sus niños emitieran algunas de las palabras que conocían y cuyo referente aparecía en el mismo libro. Las definiciones hechas por la madre se clasificaron de acuerdo a la manera en la que se referían a un objeto o a alguna característica del mismo. En promedio, el 95% de las definiciones maternas estuvieron dirigidas a los objetos como un todo; de las definiciones restantes, algunas tuvieron referencia a alguna parte concreta del objeto y en un porcentaje menor a atributos, acciones, estados o lugares en donde éstos se encontraban. Cabe mencionar que en casi la mitad de las ocasiones en las que las madres se referían a una parte específica del objeto, inmediatamente hacían referencia al objeto completo y en otras, ocurría lo contrario. Todo esto demuestra el esfuerzo didáctico que la madre hace para con su hijo, procurando hasta donde es posible ser lo más concreta y evitar malos entendidos.

Centrándose también en el comportamiento materno y dentro de la segunda subdivisión metodológica, Schnur y Shatz (1984), realizaron un trabajo cuyo objetivo fue el de investigar la influencia de los gestos maternos en conversaciones con niños de un año de edad. utilizaron 4 madres con sus niños, los cuales en promedio tenían 1.4 años de vida. Se les observó en una situación de juego libre bajo dos condiciones: condición libre, en la que no hubo ninguna restricción y condición no gestural, en la que a las

madres se les prohibió usar las manos para interactuar con sus hijos. En general, se observó que las madres, al dirigirse a sus hijos, emplearon con frecuencia emisiones clasificadas como "ciclos de referencia", es decir, emisiones en que sólo nombraba el objeto sin solicitar al infante ninguna clase de actividad. En un porcentaje menor, las madres utilizaron "ciclos de actividad", es decir, emisiones que impulsan al niño a realizar cierta actividad con el objeto. En comparación con la condición libre, durante la condición no-gestural, las madres realizaron un número menor de preguntas y llevaron a cabo descripciones más explícitas de los objetos. En esta condición realizaron gestos donde utilizaron alguna otra parte del cuerpo en forma análoga a la utilización de la mano en la condición libre. Por su parte, los niños realizaron un mayor número de respuestas que involucraron su atención y de respuestas cuando las aperturas hechas por la madre para que contestaran estuvieron precedidas de algún gesto, estas disminuyeron en la condición gestural.

La investigación acerca de la influencia de la forma de comportamiento materno sobre el desarrollo lingüístico del niño es tan variada, que incluso se han realizado trabajos en los que se demuestra que el habla dirigida hacia los niños es muy similar a la que se utiliza cuando se les habla a los perros. Hirsh-Pasek y Treiman (1982) comprobaron esto observando a cuatro mujeres con sus perros y registrando el habla espontánea de las primeras en un cuarto destinado para ello. Se encontró que la longitud de las emisiones, el tipo de oraciones, el tiempo de los verbos, la frecuencia de repeticiones, la estructura gramatical, la simplicidad de las emisiones y las preguntas complementarias, ocurrieron de una manera muy similar que cuando se observa a una madre hablarle a su hijo. La implicación de este

estudio, según los autores, reside en el hecho de que posiblemente el lenguaje materno juegue un rol más amplio que simplemente el enseñar la estructura formal del lenguaje.

INVESTIGACIONES TIPO II CON UNA METODOLOGIA "C":

La tercera y última subdivisión metodológica en las Investigaciones Tipo II, al igual que en las Investigaciones Tipo I, concierne a aquellos estudios en los que se observa un sujeto o grupos de sujetos por un período largo de tiempo o en diferentes momentos de su desarrollo. Es en esta metodología en donde se agrupan algunos de los estudios longitudinales revisados, pero sólo incluiremos en este inciso aquellos trabajos en donde el desarrollo del lenguaje ocurra gracias a la influencia del medio ambiente, en particular de la madre, que es de hecho lo que define a las Investigaciones Tipo II.

Ringler, Trause Klaus y kennell (1978) realizaron un estudio con el propósito de probar si el lenguaje que las madres dirigen a sus hijos de 2 años de edad se relaciona con el habla y comprensión del lenguaje cuando los niños tienen 5 años y determinar si hay diferencia en el lenguaje de los niños de 5 años como función de diferentes condiciones de post-parto madre-hijo. Emplearon 19 parejas madre-hijo de las cuales 10 constituyeron el grupo control (en el que las madres estuvieron con sus hijos recién nacidos de 20 a 30 minutos cada 4 horas, amamantándolos) y 9 diadas madre-hijo formaron el grupo experimental (donde los niños tuvieron contacto con sus madres 15 horas más que en el grupo control). Se obtuvieron datos del lenguaje materno cuando los niños tenían 2 años de edad, codificando y analizando elementos gramaticales (adverbios, adjetivos, etc.);

las oraciones se clasificaron en: declarativas, imperativas e interrogativas. Cuando los niños tuvieron 5 años se les aplicó tres test estandarizados de funcionamiento verbal e intelectual (Stanford-Binet; ACLC; Northwest Syntax), a las madres se les aplicó la Escala Weschler. Los resultados muestran que la relación verbal de las madres con sus hijos de dos años está asociada con el lenguaje y comprensión de los niños a los 5 años en el grupo experimental. Se observó que la madre que tuvo más contacto con el niño después del parto, muestra más interés y cuidado en el resto de la vida de su hijo.

Ringler, et al (1978) concluyen que el contacto post-parto de la madre con su hijo puede ser un requisito para la comunicación, debido a que éste es el período en el cual la madre es más sensible a las necesidades de su hijo y ésto la motiva a conocer y comunicarse con su hijo.

Por otro lado, Curry O' Connerl y Farrow (1982) realizaron un estudio a fin de comparar la intención comunicativa inicial espontanea con infantes de diferente nivel socio-económico, basándose en las funciones declarativas e imperativas. Existieron tres grupos: Experimental, que recibió cuidado diario (calidad, tiempo y cantidad que la madre dedica diariamente a su hijo), Control, que no recibió intervención y Comparativo, que fue de clase económicamente más alta y que interactuó como lo hacen cotidianamente. Las observaciones se realizaron de los 6 a los 30 meses de edad de los niños. Los autores registraron la conducta infantil a través de la función declarativa e imperativa de sus verbalizaciones. Los resultados revelaron que el grupo experimental y el grupo de comparación tuvieron comunicación inicial espontanea con sus madres, mientras que el grupo

control no la tuvo. Un análisis de las funciones declarativas e imperativas revelaron que el grupo de comparación de clase media obtuvo una alta proporción de símbolos lingüísticos en comparación con los otros dos grupos, aunque no fue significativamente diferente con el grupo experimental. Curry et al argumentan que los factores medio ambientales como la cantidad, tiempo y calidad del contacto entre la madre y su hijo afectan las habilidades comunicativas.

Las dos investigaciones anteriores analizan el desarrollo del lenguaje con una metodología de proceso tomando como punto de referencia factores generales como son las edades de los infantes y el nivel socioeconómico de las diadas. Sin embargo, existen otros experimentos que utilizando la misma metodología y siendo del Tipo II se centran en elementos más específicos con respecto al lenguaje materno. Uno de ellos es el realizado por Farrow y Benedict (1979) quienes evaluaron los efectos del lenguaje simple, enfático y repetitivo que utiliza la madre para comunicarse con su hijo; utilizaron 7 diadas para analizar el lenguaje de los infantes cuando tenían 18 y 27 meses de edad. Las emisiones de las madres y de los infantes se agruparon dentro de categorías semánticas y sintácticas. Estos autores no encontraron correlación entre el lenguaje de las madres y el desarrollo lingüístico de los niños a los 18 meses de edad. Sin embargo al analizar las muestras de lenguaje a los 27 meses de edad encontraron correlaciones significativas con las tres medidas básicas del lenguaje infantil: MLU, verbos por emisión y frases sustantivas por emisión; el uso de imperativos y verbos por parte de la madre se correlacionó con las tres medidas básicas del niño. Los autores concluyen que las diferencias que pueden tener con respecto a otras investigaciones podrían atribuirse a que en este expe

rimento la madre constituyó el único medio ambiente lingüístico del niño, ya que eran hijos únicos.

Este estudio revela que el lenguaje simple, enfático y repetitivo facilita el desarrollo del lenguaje infantil, además constituye una técnica efectiva para la enseñanza del lenguaje.

Otro estudio que citaremos en este apartado es el de Kaye (1980) quien investigó las características del lenguaje adulto dirigido hacia los niños. Se observaron 37 parejas madre-hijo cuando los niños tuvieron 6, 13 y 26 semanas de edad. El análisis del habla materna se llevó a cabo de acuerdo a 3 categorías: Repeticiones inmediatas y exactas, Repeticiones parciales y Variabilidad en el habla. Kaye encontró que más de la mitad de las emisiones maternas fueron repeticiones inmediatas y exactas, y sólo una tercera parte, repeticiones parciales. Mientras mayor fue la edad de los niños la atención que éstos prestaban a sus madres disminuyó. Cuando los niños tenían 26 semanas de edad se analizó la producción del lenguaje, comprensión, y la interacción social. Se encontró que las madres realizaron nuevamente repeticiones parciales, pero disminuyeron las repeticiones exactas y la atención de los infantes a la cara de su madre, con respecto a las observaciones anteriores. De acuerdo con los resultados encontrados en este estudio es posible distinguir dos niveles diferentes de lenguaje materno; uno caracterizado por emisiones cortas y repetitivas, y otro caracterizado por repeticiones parciales y emisiones que incluyen en un discurso común y corriente. Y, es posible considerar, que la madre no sólo se ajusta a los hábitos lingüísticos de su hijo, sino a la estructura general de la conducta infantil.

Existen otras investigaciones que analizan la influencia del habla de los adultos sobre la adquisición del lenguaje infantil, y, utilizando la misma metodología "C" se centran en el papel que juega la expansión y la extensión semántica y sintáctica en este desarrollo.

Por ejemplo, el estudio de Howe (1980) cuyo objetivo fue proporcionar evidencia empírica de que las extensiones semánticas facilitan el desarrollo del lenguaje infantil. Howe observó a 24 diadas madre-hijo y realizó 2 registros por pareja, cada uno en diferente momento de desarrollo; en cada registro se codificó tanto la conducta vocal como la no-vocal de las diadas cuando interactuaban en una situación de juego libre. Las extensiones semánticas hechas por la madre se analizaron a través de las emisiones que incluían el nombre de un objeto y un atributo del mismo (nombre-atributo). La autora encontró que el empleo de las madres de este tipo de emisiones en el primer registro estuvo estrechamente relacionado con la utilización de las mismas emisiones por parte de sus hijos en el segundo registro. Por ejemplo 14 madres produjeron emisiones "nombre-atributo" en el primer registro y 10 de sus hijos en el segundo registro. Para Howe, ésta, aunque no es una evidencia definitiva, si comprueba que el habla materna determina en gran medida el lenguaje infantil.

Todos los estudios descritos en este apartado y enmarcados de acuerdo al criterio seleccionado dentro de las investigaciones Tipo II -como investigaciones que ofrecen experimentalmente una evidencia de que el medio ambiente (fundamentalmente a través de un adulto), es en gran medida el responsable del desarrollo del lenguaje en el infante- son estudios con un enfoque unidireccional, en el sentido de que es el niño el receptor de to_

do lo que el medio le provee para ir aumentando cada vez más su repertorio lingüístico.

Comparando estas investigaciones con las Investigaciones Tipo I, podemos observar que las subdivisiones realizadas en cada apartado fueron en esencia las mismas, ya que los trabajos se ubicaron en una de tres clases de metodología: "A", "B" ó "C" (descritas anteriormente); sin embargo, ambos variaron en algo que es fundamental, la Concepción Evolutiva subyacente en cada tipo de trabajo. A este respecto podemos decir que, definitivamente, las Investigaciones Tipo II poseen, de acuerdo a nuestro punto de vista, una gran ventaja con respecto a las Investigaciones Tipo I, pues en estas últimas los progresos en el lenguaje infantil solamente se asocian a diferentes edades, lograndose únicamente con ésto conocer las habilidades lingüísticas que los niños tienen al pasar por diferentes etapas cronológicas. En las Investigaciones Tipo II el desarrollo del lenguaje simplemente no podría efectuarse de no ser gracias al papel que juega en la mayoría de los casos la madre, pues como hemos visto en la bibliografía revisada, ésta participa activamente en el proceso en cuestión, a través de un lenguaje simplificado y muy concreto (Messer, 1978, 1980; Ninio, 1980; Furrow y Benedict, 1979), un lenguaje con una velocidad, entonación y longitud de emisiones específicas (Bonvillian, Raenbur y Horan, 1977; Curry O' Connel y Furrow, 1982); un lenguaje que está acompañado por algunos aspectos topográficos bien definidos (Bridges, 1979); que está caracterizado por el nombramiento de objetos tangibles (Hamilton y Stewart, 1976); un lenguaje repetitivo (Kaye, 1980; Howe, 1980), y en general es un lenguaje tan peculiar que ha sido comparado con el habla que un adulto dirige a los perros (Hirsh-Pasek y Treiman, 1980).

A pesar de reconocer esta ventaja sobre las investigaciones Tipo I, las investigaciones Tipo II tienen limitaciones que no podemos pasar por alto; quizá la más importante de ellas la constituye el hecho de que esta clase de experimentos no contemplan la participación que en un momento dado juega el niño en el incremento de su propio repertorio verbal. Los mismos autores Bonvillian, Raeburn y Horan (1979) se cuestionan esto en el estudio que realizaron al preguntarse ¿qué señales verbales y no verbales realizan los niños para que el adulto incremente o disminuya la complejidad de su lenguaje?

No podemos de ninguna manera suponer que un adulto utiliza durante los primeros años de vida del niño siempre las mismas simplificaciones, y que siempre le habla al infante acerca de los mismos objetos y eventos. Es indudable que, ya que la complejidad del lenguaje infantil va aumentando conforme incrementa la edad, el vocabulario del adulto necesariamente debe sufrir algunas variaciones dependiendo del comportamiento infantil. Esto lo podremos observar en la última sección de este capítulo, es decir, cuando revisemos las Investigaciones Tipo IV.

INVESTIGACIONES TIPO III

Este tipo de investigaciones hacen, referencia a los estudios cuya finalidad es analizar la influencia que ejerce el niño en el adulto. Estas investigaciones no toman en cuenta la conducta de la madre por sí misma, sólo la registran cuando se realiza como respuesta a la conducta del niño.

Es importante mencionar, como ya se ha dicho, que dentro de la literatura existente del Desarrollo del Lenguaje, este tipo de investigaciones es muy escasa. Puede comprenderse la poca investigación en ese campo, ya que si el tema es el desarrollo del lenguaje, resulta poco atractivo estudiar cómo afecta al medio ambiente social la conducta del niño en un momento determinado de su desarrollo lingüístico.

Es muy probable que por esta razón, sólo uno de los estudios de toda la bibliografía revisada se haya podido ubicar aquí. Como es obvio no haremos ninguna subdivisión metodológica en este apartado, pero si diremos que el experimento incluido queda clasificado dentro de una metodología "A", pues utiliza niños de distintas edades para evaluar posteriormente su ejecución. el estudio lo decidimos incluir como un trabajo representativo de las investigaciones Tipo III.

El experimento fue llevado a cabo por Deboer y Boxer (1979) con el fin de determinar si los actos del niño influyen en los que ejecuta la madre. Utilizó 7 diadas que habían sido filmadas para un estudio anterior, las edades de los niños fluctuaban de los 4 a los 8 meses. Se codificaron los actos de la madre y del niño en las siguientes categorías; niño (1) sonri-

sa, y cuatro niveles de la apertura de la boca. (2) dirección del gesto. Y (3) orientación de la cabeza (cambios vertical, horizontal). De la madre se codificó el contacto con el niño (palmear, acariciar, etc.) y su conducta se clasificó en 5 unidades: (1) cambio: cada vez que cambiaba la estimulación que daba al niño. (2) reducción: cuando decrementaba el contacto con el niño. (3) pausa: cuando dejaba tiempo sin efectuar una acción. (4) repetición de la estimulación. (5) se repite la estimulación pero se aña de otro tipo de acción. Los autores clasificaron la conducta de los niños en positiva (sonreír abriendo la boca, dirigir sus gestos a su madre y alzar la cabeza) y negativos (los contrarios a los anteriores). Si el cambio en el niño parecía ser debido a la acción de la madre, no se registraba. Para los autores fue difícil determinar una relación secuencial absoluta entre las categorías de la madre y del niño, porque las unidades para cada diada fueron pocas y variaron en frecuencia. De manera que en ocasiones, cuando la madre cambiaba su repertorio era precedida por un cambio positivo del niño, pero también en ocasiones por un cambio negativo, por ejemplo: la madre abrazaba al niño y éste anteriormente se había dirigido a ella, o en ocasiones no la estaba mirando. Los autores mencionan 3 posibles causas de la falta de relación secuencial de las categorías de la madre y del niño: (1) error de transcripción, ya que su confiabilidad no fue muy alta, (2) errores en la clasificación de conductas o bien, la omisión de ellas, (3) que la madre no siempre atendió las conductas del niño, sino que algunas las pasó por alto, y el experimentador al ver el film si codificó. Por tanto, debido a estos posibles errores, no se encontró una relación causal entre conductas infantiles y maternas.

INVESTIGACIONES TIPO IV

El último Tipo de Investigaciones que revisaremos lo constituyen los estudios en los que el desarrollo del lenguaje es el resultado por un lado de la influencia que ejerce el medio ambiente sobre el niño, pero al mismo tiempo, de la influencia que ejerce éste sobre aquél, obteniéndose de esta manera secuencias bidireccionales que son cada vez de un nivel de complejidad mayor. Es necesario aclarar sin embargo, que no todas las investigaciones que clasificamos de esta manera contemplan explícitamente el desarrollo de secuencias más elaboradas y es por ello que algunos trabajos analizan solamente la interacción madre-hijo en un momento dado, sin que se descarte por ésto el examen en términos de la reciprocidad del comportamiento materno y el infantil.

Con respecto a la metodología y de manera similar a los dos primeros Tipos de Investigación que describimos, nos encontramos en esta sección:

** Investigaciones con una Metodología "A": Estudios que comparan el comportamiento de la madre y del niño entre infantes de distinta edad.*

** Investigaciones con una Metodología "B": Experimentos que utilizan parejas madre-hijo con niños de la misma edad que solamente son observados en un momento específico de su vida.*

** Investigaciones con una Metodología "C": Estudios que analizan el comportamiento materno-infantil en una o varias diadas y por un período largo de tiempo. Es en esta última clase de experimentos que podremos observar objetivamente cómo la madre influye en el comportamiento verbal del*

niño, pero cómo éste también modifica al de la madre.

INVESTIGACIONES TIPO IV CON UNA METODOLOGIA "A":

En relación con esta subdivisión, describiremos en primer lugar el trabajo desarrollado por Bellinger (1980) cuyo objetivo fue el de determinar si el lenguaje materno sigue un patrón consistente de cambios conforme aumenta la edad del niño. Utilizó 40 diadas madre-hijo a las cuales separó en cuatro grupos de 10 parejas cada uno, en base a la edad de los niños. Cada una de las diadas fue observada durante una sesión dentro de una situación semi-estructurada de juego y de acuerdo a una serie de tareas previamente establecidas. Las emisiones de las madres se codificaron conforme a las siguientes categorías: a) frases hipotéticas, b) frases contextuales, c) frases de atención, d) frases sin referencia al contexto, e) frases de una sola palabra f) frases de varias palabras, g) frases referentes a acciones indirectas. Tanto para el habla materna como para el habla infantil se obtuvo el MLU. Entre los resultados más relevantes de este trabajo se encuentra el hecho de que el MLU tanto de la madre como del niño, a una edad determinada, fueron muy similares y ambos incrementaron conforme la edad de los niños fue mayor; el autor también encontró que los progresos más importantes del lenguaje de los niños, se dan entre 1.8 y 2.3 años. Además de lo anterior, también se observó que el habla materna fue más compleja conforme la edad de los niños aumentó, esto último lo comprueba el hecho de que las madres de los niños de mayor edad utilizaban por ejemplo, emisiones más grandes, emisiones declarativas o nombraban cosas que no estaban presentes.

A pesar de que una gran parte de los trabajos que se realizan para

investigar el desarrollo del lenguaje se centran en la interacción madre-hijo, existen algunos estudios que analizan también la interacción padre-hijo. Uno de ellos es el realizado por Rondal (1980) con el fin, precisamente, de ampliar la cantidad de datos disponibles acerca del habla paterna; descubrir si el habla paterna, al igual que el habla materna se ve modificada simultáneamente con los cambios en la edad y conforme a las capacidades lingüísticas de los niños y comparar sistemáticamente aspectos funcionales y formales del habla paterna y materna. Se utilizaron 5 parejas con sus respectivos niños; la edad de éstos fue 1.6, 2.0, 2.6 y 3.0 años. Cada uno de los padres (padre y madre) fue observado interactuando con su hijo en distintas situaciones que incluyeron el juego libre, comer y contar una historia. Las emisiones de los adultos fueron clasificadas de acuerdo a: el número de palabras, la variabilidad en el habla y la sintaxis de su lenguaje (MLU, complejidad de las emisiones, repeticiones, etc.). Las emisiones infantiles se codificaron en base al número de emisiones dirigidas al padre o a la madre, el MLU de las emisiones dirigidas a cada uno de ellos y la proporción del número de repeticiones exactas o parciales hechas de las emisiones maternas y paternas en la muestra total.

Se observó que tanto los padres como las madres conforme aumentó la edad y el MLU de los niños, incrementaron la diversidad de su vocabulario, la longitud de sus emisiones, la complejidad sintáctica y cada vez utilizaron menos imperativos, fueron menos repetitivos y realizaron menos expansiones, lo que demuestra que el habla paterna cambia simultáneamente con el desarrollo de la competencia lingüística del niño tal y como ocurre con el habla de la madre; sin embargo, las simplificaciones del habla de los padres no fueron las mismas encontradas en el habla materna en un ni-

vel específico del desarrollo del lenguaje, ya que por ejemplo, las madres provocaron más "cambios de turno" que los padres, y los padres tuvieron un número mayor de requerimientos de clarificación, lo que puede indicar que éstos tienen menos habilidad que las madres para entender el habla de sus hijos.

Los dos trabajos descritos hasta aquí, dentro de este tipo de metodología, contemplan el desarrollo del lenguaje de una forma amplia, sin embargo, existen otros tipos de estudios que, utilizando una metodología similar, se centran en un aspecto muy específico de la conducta verbal, tal y como hemos visto que sucede con otros tipos de investigación. Este es el caso del experimento llevado a cabo por Gallagher (1981), quien investigó la competencia conversacional de niños pequeños en relación a la "Clarificación Contingente" (1), la que para el autor es de interés ya que incluye un conjunto de habilidades específicas para modificar emisiones por cada uno de los hablantes en la naturaleza dinámica e interactiva de una conversación. Se emplearon nueve niños entre 1.11 y 3.0 años de edad y se colocaron en 3 grupos, 3 niños en cada uno, de acuerdo a los estados de desarrollo del lenguaje formulado por Brown (1973). Se grabaron las verbalizaciones adulto-niño y se registraron 2 tipos de secuencias, la iniciada por el adulto y la iniciada por el niño (emisión original). Se incluyeron 3 tipos de clarificación contingente: 1) Confirmación (repetición completa de la emisión original), 2) Neutral (qué, cómo, etc.) y 3) Repetición de un elemento específico (solicitar información de un elemento dado). También se

(1) La secuencia de una Clarificación Contingente contiene 4 elementos: emisión original, clarificación contingente, respuesta, resumen; el primero y el tercero son dichos por un hablante, y el segundo y cuarto por el otro hablante.

registraron las respuestas a los 3 tipos de clarificación y se codificaron en: a) Confirmación, b) Repetición de la emisión original, c) Respuestas específicas y d) No respuesta. La parte final de la secuencia se clasificó en: *Simples agradecimientos, Repetición de la emisión original, Comentarios de la emisión original, Continuación de la clarificación contingente y Continuación de la respuesta a la clarificación contingente.*

Por lo que respecta a las secuencias iniciadas por el adulto a una emisión del niño, se encontró que para los tres grupos del experimento, el tipo de clarificación más empleado por los adultos fue el de Confirmación y el menos empleado fue el Neutral. Los niños respondieron en mayor porcentaje con respuestas de Confirmación y, en el último componente se dieron con mayor frecuencia, por las Clarificaciones de Neutral y Confirmación, comentarios de la emisión original. Por otro lado, en las secuencias iniciadas por el niño a una emisión del adulto se observó un número menor de Clarificaciones Contingentes con respecto a las expresadas por los adultos y, aunque fueron usadas por todos, su frecuencia varió de 3 a 32 en un período de 90 minutos. Al igual que en los adultos, la Clarificación más utilizada por los niños fue la de confirmación y los adultos respondieron también con mayor porcentaje con una Confirmación.

Existen algunos trabajos que utilizando también la Metodología "A" y siendo de las Investigaciones Tipo IV se centran en la influencia que tienen algunas técnicas motivacionales sobre el desarrollo del lenguaje. Un ejemplo de esto lo constituye el estudio de Moerk (1978) quien intentó determinar la importancia que tienen las técnicas motivacionales dentro de la enseñanza del lenguaje al infante por parte de la madre. Utilizó 20 niños en-

tre 1.9 y 5 años de edad, quienes fueron observados conjuntamente con su madre, dentro de situaciones de: juego, alimentación y aseo. Se identificaron 11 Técnicas Motivacionales, 2 por parte de los niños: a) requerimiento de información y b) requerimiento de beneficios tangibles; y 9 por parte de la madre: a) guía para la solución de problemas, b) dirección en la realización de una acción, c) suma de instrucciones, d) reducción de incertidumbre, e) preguntas ocasionales, f) repetición con discrepancia, g) estimulación con modelo, h) reforzamiento condicionado, i) castigo condicionado. Además de éstas, fueron identificadas cinco categorías de la actividad instruccional de la madre: a) Enseñanza de pronunciación, b) Enseñanza de vocabulario, c) Entrenamiento en el uso de morfemas, d) Provisión de información sintáctica en oraciones completas y e) Provisión de información sintáctica perteneciente a un solo elemento de la oración. Moerk encontró que solamente el uso, por parte de la madre de la Técnica de estimulación con modelo estuvo correlacionado positivamente con la edad y el nivel lingüístico de los infantes. En contraste la técnica de repetición con discrepancia tuvo una correlación negativa con estas dos variables, lo que puede explicarse porque, a medida que aumenta la edad del niño, su lenguaje es más parecido al de la madre. De la misma manera, todas las técnicas instruccionales tuvieron una correlación negativa con respecto a la edad y al nivel lingüístico del niño. El autor encontró además relaciones significativas entre los diferentes contenidos en las instrucciones de la madre, lo que prueba el hecho de que si la madre enseña un tipo de habilidad, necesariamente enseñará también otros tipos.

INVESTIGACIONES TIPO IV CON UNA METODOLOGIA "B":

Como se ha venido mencionando, los experimentos con una Metodolo-



gía "B" se caracterizan por emplear sujetos de la misma edad, observados sólo en un momento determinado. Dentro de las Investigaciones Tipo IV realizadas con esta clase de metodología encontramos el estudio de Rosenthal (1982), cuyo objetivo fue demostrar empíricamente la manifestación de la reciprocidad en la interacción vocal durante el período postnatal; y determinar si existen diferencias entre niños y niñas en las secuencias de intercambio vocal madre-hijo. Empleó 63 diadas madre-hijo, la edad de los niños fue de 2 a 4 días. Se registraron varios eventos de acuerdo a una lista de categorías que incluían las conductas de la madre (cualquier expresión vocal dirigida al infante, incluyendo el arrullo) y del infante (vocalizaciones legibles, claramente distinguidas de algún sonido corporal, como tos, llanto, etc. y la conducta de chupeteo). Rosenthal encontró que los niños realizaron las siguientes conductas en orden descendente de frecuencia: Chupeteo, Movimientos corporales y Vocalizaciones; y que las conductas más frecuentes de las madres fueron: Mirar al niño, Vocalizaciones y Dar afecto. En este experimento se encontró que es más probable que un niño de 3 días de nacido vocalice si su madre lo hace. Rosenthal ha demostrado que durante el período neonatal las interacciones vocales son distintas de las interacciones que involucran otros sistemas de conducta; debido a que el intercambio vocal ocurre cuando la conducta de chupeteo no está presente, es posible suponer que las madres intentan mantener la atención del niño durante estos intervalos. El autor considera que es necesario más investigación sobre este tema, usando procedimientos de observación más refinados y otros tipos de análisis secuenciales antes de poder dar una conclusión definitiva en cuanto al rol de los intercambios vocales en el desarrollo infantil temprano.

Dentro de este tipo de metodología, podemos ubicar el trabajo de Prorok (1979), quien realizó un micro análisis del intercambio verbal madre-hijo para investigar qué conducta materna está relacionada con el lenguaje utilizado por el niño. Para tal propósito utilizó 4 niños y una niña de 21 meses de edad, se registraron las emisiones de la madre de acuerdo a 9 categorías: atención, órdenes, comentarios, expansiones, modelo, premio, preguntas, preguntas "Wh" (2) y repetición. Y 4 categorías del niño: onomatopeyas, exclamaciones, palabras no discernibles, palabras entendibles. Prorok reportó que el niño responde ante las preguntas de la madre dentro de los 4 segundos posteriores y que las madres muestran una variación para seleccionar las respuestas que darán a sus hijos. Con respecto a los efectos de las categorías maternas, se observó que las preguntas Wh fueron efectivas para iniciar la conversación; la repetición, el modelo y la expansión fueron mejores para mantener la comunicación; los comentarios continuaban la cadena verbal al final de la secuencia; las categorías de premio y atención sirvieron como reforzadores. El autor concluye que la conducta de la madre afecta la ejecución verbal inmediata del infante, y parece influir en su desarrollo lingüístico; además existe una interdependencia por la selección que hace la madre en respuesta al niño, y la respuesta del niño que hace variar la conducta verbal de la madre.

Finalmente dentro de las investigaciones Tipo IV con metodología "B", ubicaremos el trabajo realizado por Mousur y Gleason (1980), cuyo

(2) Son aquellas preguntas que en el idioma inglés usan una palabra interrogativa del conjunto Who (quién), Whom (a quién), What (qué), Where (dónde), When (Cuándo), Why (por qué), etc.

objetivo fue el de examinar las interacciones de juego libre entre padres e hijos de edad preescolar, tomando en cuenta las características del lenguaje del padre y la madre, cuando éstos dan información a sus hijos acerca de nombres propios y funciones de un juguete complejo. Para tal propósito utilizaron 14 parejas cuyas edades fue en promedio 3.8 años de los niños. Se codificó el lenguaje de los padres hacia sus hijos en base a cinco categorías: (1) emisiones que etiquetan el nombre de un objeto, (2) requerimientos del nombre de algún objeto, (3) términos diferentes para nombrar un objeto, (4) descripción de la función de un objeto, (5) requerimiento de la función de un objeto. También el lenguaje de los infantes hacia los padres se codificó en base a las cinco categorías mencionadas anteriormente. Los autores no encontraron diferencias significativas en el número de objetos nombrados entre padres y madres. Sin embargo, se observó que los padres producían con mayor frecuencia significativa las categorías: Petición para nombrar objetos, Descripción sobre las funciones de un objeto y Petición de funciones; en comparación con las madres, el lenguaje de los padres contenía un número mayor de términos diferentes para nombrar las partes de un objeto, lo cual sirvió para extender y elaborar el lenguaje infantil. Un análisis de los patrones de producción de la madre y del padre reveló que en todos los casos en los que la madre hacía peticiones del nombre de algún objeto o mencionaba las funciones del objeto, el padre realizaba las mismas categorías, pero en mayor frecuencia que las de la madre. Por otro lado, los niños tuvieron una mejor ejecución de las categorías con sus padres, que con sus madres; por ejemplo la petición del nombre de un objeto obtuvo el .28% para la madre y .64% para el padre. Los autores encontraron que un número de factores pueden influenciar la producción del lenguaje de las niñas a sus padres, porque ellas repetían más los items con

un lenguaje novedoso (es decir palabras que no había escuchado la niña, o que antes el padre había mencionado y ella no) que los que producía su madre, aunque el número de items producido por la madre y el padre no eran diferentes. Masur y Gleason concluyen que la participación conjunta, tanto de los niños como de los padres (madre y padre) juega un rol importante en el desarrollo lingüístico de niños preescolares.

INVESTIGACIONES TIPO IV CON UNA METODOLOGIA "C":

Los artículos revisados a continuación corresponden a la tercera clasificación metodológica del Tipo de Investigación IV. En esta subdivisión encontramos estudios que utilizan uno o varios sujetos observados en varios períodos de tiempo determinados. Como por ejemplo, el estudio realizado por Lord y Liembach (1983), que consistió en efectuar un análisis a las preguntas que la madre dirigía a su hija y de las respuestas de ésta a tales preguntas, en un período de tiempo de dos años. Se registraron las verbalizaciones de la madre y la niña, y se consideró como respuesta de la niña a preguntas de la madre, sólo si la madre las consideraba como tales. Se clasificaron las preguntas de la madre de acuerdo a su función: informativa, declarativa, de acción, etc. las transcripciones se dividieron en 3 períodos: (1) preverbal, (2) primer período del lenguaje (3) período posterior de lenguaje. Los autores encontraron que las preguntas de la madre durante el primer período (preverbal), predominó la forma en la cual la madre ampliaba la pregunta a la niña tanto semántica como sintácticamente. En el período medio las respuestas verbales correctas de la niña se relacionaron más con las preguntas de la madre. Y hacia el final del período la madre utilizó la extensión semántica como técnica de enseñanza del lenguaje infantil.

Dentro de esta subdivisión también podemos ubicar el trabajo de Masur (1982), cuyo objetivo fue analizar la forma en la cual una madre interpreta y responde al señalamiento del niño y a otras conductas dirigidas a objetos, y examinar la influencia de las respuestas maternas sobre el desarrollo léxico del niño. Utilizó 4 diadas que participaban en un estudio longitudinal, el tiempo de estudio de los niños fue de 8 a 18 meses, se filmó en diferentes episodios conductuales a la diada: comida, juego, etc. Se registraron 3 gestos de los niños: señalar un objeto, extender un objeto hacia su madre, extender una mano abierta hacia un objeto. Se registró la conducta o habla de la madre en respuesta a los gestos del niño. Masur encontró que desde el principio del estudio las madres en un 100% están atentas a la incipiente comunicación de su hijo y que responden a sus hijos en los gestos que éstos hacen. Las madres respondieron diferencialmente al señalamiento, nombrando los objetos indicados en un porcentaje mayor cuando el niño extendía objetos hacia ellas o extendía su mano hacia un objeto. Los niños pronunciaron un mayor número de palabras cuando señalaban que cuando realizaban otra conducta, las madres repitieron en un 85% los objetos nombrados por los niños. Se encontró una gran sensibilidad materna a los esfuerzos comunicativos gesturales de los niños.

Al igual que en los tipos de investigación I y II los trabajos ubicados en esta última sección se subdividieron de acuerdo a una de las tres metodologías identificadas a lo largo de este capítulo. Sin embargo, la principal diferencia de las investigaciones Tipo IV con respecto a las anteriores consiste en que aquí es posible contemplar el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva bidireccional, ya que como se ha visto, por una parte se analiza la influencia que ejerce un adulto (en la mayoría de los ca

...sobre la madre) sobre el niño, pero por otra se analiza también como éste modifica el comportamiento del adulto. Esto nos permite observar por ejemplo, cómo la madre va transformando su lenguaje de acuerdo a las capacidades lingüísticas del infante las que a su vez se van incrementando como resultado de las transformaciones del adulto (Bellinger, 1980; Rondal, 1980; Prorok, 1979; Moerk, 1979; Mousur y Gleason, 1980).

A pesar de lo anterior, este proceso tan complejo no fue posible observarlo en toda la bibliografía clasificada de esta manera, ya que en algunos artículos el tema central es muy específico y aunque esto no permite ver la modificación que a través del tiempo sufre el habla del adulto, si permite observar la influencia bidireccional que define a estas investigaciones (Gallagher, 1981; Rosenthal, 1982; Masur, 1982).

Es muy importante considerar que el analizar la participación conjunta tanto del niño como del adulto en el desarrollo lingüístico las Investigaciones Tipo IV se colocan un paso adelante de los demás tipos de investigación, pues se descarta en ellas la simple asociación de habilidades verbales con la edad del niño por una parte y la influencia estática del adulto por la otra.

Como se mencionó en un principio, esta revisión bibliográfica no ha sido exhaustiva pero si nos ha facilitado visualizar cuál es el panorama general en lo que se refiere a la investigación experimental del desarrollo del lenguaje. Ante esta perspectiva tan amplia cabe preguntarse: ¿qué se puede hacer para tener un mayor conocimiento acerca de la adquisición del lenguaje infantil? ¿cómo podemos disminuir el interés por efectuar investi-

gaciones que se centren en tópicos demasiado específicos y que no nos permiten contemplar en su totalidad el proceso tan complejo que nos ocupa? ¿existe alguna otra alternativa para llevar a cabo el análisis del aumento del repertorio lingüístico en el infante o en este sentido se ha dicho todo? ¿es la mejor manera de estudiar el desarrollo del lenguaje el escoger para cada estudio un aspecto particular de él, y esperar que toda la literatura existente se complemente entre sí, para tener un conocimiento completo del proceso en cuestión?. Todas estas interrogantes intentaremos contestarlas en el resto del presente trabajo.

CAPITULO III

EL ANALISIS DE LA CONDUCTA COMO ALTERNATIVA PARA ABORDAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Después de haber descrito algunas de las perspectivas que existen en torno al desarrollo psicológico del ser humano y la importancia que cada una de ellas brinda al estudio del lenguaje y haber analizado una muestra de los distintos tipos de investigaciones experimentales realizadas acerca del desarrollo del lenguaje, pasaremos ahora a describir la postura que elegimos para llevar a cabo nuestro trabajo experimental y las razones en las que se fundamentó esta decisión.

La perspectiva elegida se inscribe dentro del análisis experimental de la conducta; concretamente, es la propuesta por Ribes (Ribes y López 1985) y básicamente se refiere a un sistema de clasificación acerca de las interacciones conductuales. Este sistema está basado en las aportaciones hechas a la psicología por J. R. Kantor a través de diversos trabajos (Kantor 1936; Kantor 1959; Kantor 1977) y sus premisas fundamentales fueron ya expuestas en el primer capítulo.

Por lo tanto, en el presente apartado describiremos la postura conceptual de Ribes con relación al desarrollo del lenguaje, señalando en primer lugar, algunas de las desventajas que posee una concepción anterior, concretamente haremos referencia al trabajo realizado por Skinner (1957), posteriormente describiremos la alternativa teórica en sí misma haciendo énfasis en la conceptualización particular que se le da al lenguaje y, finalmente

presentaremos los datos obtenidos en una investigación diseñada bajo este marco de referencia.

Es importante aclarar que la perspectiva en cuestión no solamente analiza el desarrollo del lenguaje; su campo de estudio tiene que ver con distintas formas de comportamiento tanto humano como animal y ésto es algo que no hemos perdido de vista. Sin embargo, para los fines de nuestro trabajo, sólo señalaremos aquellos conceptos de especial interés para el proceso que estamos analizando.

EL ANALISIS DE LA CONDUCTA EN SU ESTADO ACTUAL.

De acuerdo con Ribes, actualmente "la teoría de la conducta presenta una serie de limitaciones que parecen sugerir la necesidad de nuevas formulaciones fundamentadas en premisas que reconsideren la justeza de algunos de los supuestos que han guiado su desarrollo durante los últimos 50 años" (1). Definitivamente esta afirmación toma en cuenta dentro del estudio del desarrollo del lenguaje, al trabajo realizado por B. F. Skinner (1957) acerca de la conducta verbal y que describimos brevemente en el primer capítulo. Ribes ha señalado cuáles son las limitaciones del análisis Skinneriano en relación al lenguaje (Ribes 1982; Ribes y López 1985; Ribes en prensa; Ribes y Pineda no publicado). Algunas de las consideraciones más importantes al respecto son las siguientes:

Skinner define a la conducta verbal como "aquel comportamiento que

(1) Ribes y López. Teoría de la Conducta. Trillas, 1985.

está reforzado por la mediación de otras personas" (2). Para Ribes, el término reforzamiento es igualada aquí con cualquier consecuencia que tenga la conducta del hablante, y ésto es incoherente con la definición original del "reforzamiento" en el sentido de que: la conducta verbal no es una respuesta puntual repetitiva; no se está produciendo el efecto de aumentar o mantener la frecuencia de la respuesta verbal; no se están estableciendo las condiciones previas (como en el caso de la aprivación) que garanticen que un evento determinado es reforzante y; exceptuando a la categoría de "mando", se desplaza el control de la conducta al estímulo antecedente o discriminativo. De hecho, para Ribes "el reforzamiento en el análisis de la conducta verbal desempeña un papel más bien de ornato que de real utilidad" (3).

La debilidad del concepto de reforzamiento ha sido inclusive probada empíricamente por este mismo autor (Ribes y Cantú 1978) en una investigación en donde se probó la ejecución de niños en la elección del artículo adecuado (de acuerdo al género) para un sustantivo, utilizando diferentes combinaciones artículo-sustantivo, algunas directamente entrenadas y otras sin recibir ninguna clase de entrenamiento. No se utilizó ningún reforzamiento para las respuestas correctas, solamente se incitaba al infante a responder. A través de las sesiones, los niños incrementaron sus respuestas correctas tanto en las combinaciones entrenadas como en las no entrenadas.

(2) Skinner E. F. Conducta Verbal (versión española) Trillas 1983.

(3) Ribes Emilio El Conductismo: Reflexiones Críticas Fontanella 1982.

La implicación más importante de este estudio es que, de acuerdo a la posición de Ribes, la adquisición de la conducta lingüística ocurre mediante un proceso mucho más complejo que el simplemente reforzar la conducta del hablante. Los niños mejoraron su ejecución en la elección de combinaciones no entrenadas sin que fuera necesario reforzar las respuestas correctas y simplemente como un efecto del procedimiento utilizado.

Estos resultados también cuestionan el carácter no verbal que Skinner otorga a la conducta del oyente en un episodio verbal: "Gran parte de la conducta del oyente no se parece a la del hablante y no es verbal según nuestra definición" (4). Ribes señala que los resultados enfatizan la participación de conductas tales como la de observar y escuchar dentro del proceso de desarrollo lingüístico y esto lo retomaremos posteriormente cuando describamos la postura del autor con respecto a la adquisición del lenguaje.

Por otro lado, aunque Skinner contempla dentro del episodio verbal tanto la conducta del hablante como la conducta del oyente, a lo largo de su trabajo hace un mayor énfasis en la conducta del primero, minimizando (no eliminando) la conducta del segundo: "Una descripción adecuada de la conducta verbal necesita cubrir sólo la parte del oyente que sea necesaria para explicar la conducta del hablante" (5). Para Ribes, una concepción adecuada del lenguaje debe tomar en cuenta a los segmentos totales que incluyen al que habla y al que escucha sin realizar un análisis separado de las conductas del hablante y del oyente. El fragmentar el episodio verbal tal y co

(4) Skinner B. F. Conducta Verbal (versión española) Trillas 1983.

(5) Ibidem.

mo lo hace Skinner, entra en conflicto, de acuerdo con la postura de Ribes, con la noción misma de comunicación o función de referir del que habla. Ribes afirma incluso que "el aislamiento del episodio verbal en la forma de las conductas separadas del que habla y el que escucha (con una dedicación muy ligera a este último) no solo hace a un lado la función mediadora del que habla en relación al contacto del escucha con otros individuos o eventos, sino que invierte el problema al establecer que el que habla es el componente mediado en la interacción. El escucha es sólo un sustituto formal del estímulo reforzante en la relación operante" (6). Es de mencionarse que el concepto de mediación será descrito con detalle más adelante.

Otro de los problemas que, de acuerdo con Ribes, presenta la concepción del lenguaje de Skinner, se refiere a la clasificación que éste último hace de la conducta verbal. Como vimos en el primer capítulo, Skinner identifica cuatro categorías diferentes de acuerdo a las variables que influyen en la conducta verbal, a saber: Tactos, mandos, ecóicas e intraverbales. El análisis que ha realizado Ribes de esta clasificación, le ha llevado a señalar que la taxonomía Skinneriana del lenguaje no distingue distintas propiedades funcionales que una misma conducta lingüística puede tener, y aún más, no permite diferenciar a la conducta verbal del comportamiento animal en general, en términos de las mismas propiedades funcionales que de hecho, los diferencian. En relación por ejemplo, a la categoría de Tactos Ribes afirma: "No veo diferencia alguna entre el hecho de decir, o sea, vocalizar una respuesta con una topografía particular ante la presentación de un estímulo (sea éste un texto o un objeto), y la conducta de una paloma de picar ante una tecla cuando el disco se asocia con una propiedad física como la temperatura o se ilumine de modo tal que se discrimine una.

(6) Ribes E. El Conductismo: Reflexiones Críticas. Fontanella, 1982.

figura geométrica (un texto) respecto al fondo" (7).

Todas las desventajas mencionadas anteriormente, han tenido una serie de implicaciones importantes no sólo para el conocimiento adecuado del proceso de adquisición del lenguaje, sino en general para el desarrollo de la psicología como ciencia. Sin embargo, todas son el resultado, según Ribes, de haber adoptado como paradigma explicativo de la conducta al reflejo. Esto significa que el problema no reside en la forma particular en la que se está abordando el desarrollo del lenguaje en sí mismo, sino en la concepción específica que se tiene de los fenómenos psicológicos en general. Ribes ha realizado un extenso análisis de este problema (Ribes y López 1985) y enfatiza las limitaciones que a nivel general tiene la teoría contemporánea de la conducta. Nosotros mencionaremos sólo tres de estas limitaciones a las que consideramos trascendentales y en las que, de hecho, podemos ubicar las desventajas mencionadas anteriormente en relación al concepto de reforzamiento, la taxonomía Skinneriana del lenguaje, etc.:

- a) Dentro de la teoría de la conducta con frecuencia se extrapolan directamente los principios de la conducta observados en una situación experimental (reforzamiento, castigo, etc.) a situaciones cotidianas de tipo social. Existen dos razones fundamentales para que ésto no se lleve a cabo: 1) La representación conceptual, al menos la propuesta por Skinner, no contempla los suficientes niveles de análisis para poder abordar adecuadamente algunas de*

(7) Ribes E. El Conductismo: Reflexiones Críticas. Fontanella, 1982.

las interacciones sociales específicamente humanas, es decir, no hay representatividad conceptual para tratar los problemas vinculados al comportamiento humano. 2) El construir una tecnología de la conducta extrapolando las categorías y técnicas de investigación provenientes de la ciencia básica es cuestionable debido a la influencia de factores históricos y momentáneos que presentan los problemas de orden aplicado.

- b) Generalmente se pretende subdividir al comportamiento (humano y animal) en términos de dos procesos: El condicionamiento respondiente y el condicionamiento operante. De esta manera, la conducta se contempla como un fenómeno no jerárquico, en donde por lo tanto no existen diferencias cualitativas, sólo cuantitativas.*
- c) Como consecuencia de la limitación anterior, la psicología carece de una Teoría del Desarrollo Psicológico (8) que especifique niveles de complejidad de la conducta cualitativamente distintos y que especifique cómo el comportamiento se transforma a partir de la simple reactividad biológica en formas diferentes de organización de los intercambios del organismo con su entorno.*

En este momento cabe preguntarnos, si la teoría de la conducta, al menos desde la perspectiva de Skinner, tiene limitaciones para explicar el comportamiento humano en general, y el desarrollo del lenguaje en particu-

(8) Nos referimos obviamente a la psicología conductista, pues los psicólogos dedicados al estudio de la cognición (Piaget por ejemplo) han reconocido, aunque de manera dualista, al comportamiento como un proceso evolutivo, cualitativamente hablando.

lar, ¿es posible superar tales deficiencias? y de ser así ¿qué elementos debe tomar en cuenta el marco de referencia alternativo?. Intentaremos responder a estas preguntas describiendo a continuación la perspectiva de Ribes.

EL LENGUAJE COMO CONDUCTA: UN ANALISIS PSICOLOGICO

Ribes parte de definir a la conducta (Objeto de estudio de la psicología) como la interacción entre el organismo y el ambiente; de esta manera, como ya se mencionó en el primer capítulo, no se destaca como objeto de análisis a la actividad del organismo, sino que se pone de manifiesto la interacción misma entre el organismo y el ambiente como centro de interés teórico. Asimismo, establece que el lenguaje puede ser estudiado por diferentes ramas del conocimiento, cada una de las cuales destaca dimensiones o propiedades particulares que les son de interés. Es de esta manera que el lenguaje puede ser entendido como:

- a) *Acción.*- Enfatizando la actividad vocal y los procesos neuronales que participan en su regulación, como en el caso de la Biología.
- b) *Descripción.*- Haciendo referencia a la relación entre el lenguaje y las situaciones, eventos o intenciones particulares a las que corresponde, es decir, al significado (semántica).
- c) *Producto.*- Analizando las interacciones lingüísticas de individuos o grupos en términos de "estilos", acordes a prácticas sociales e

identificados en los productos objetalizados del lenguaje: textos, cintas, transcripciones, etc.

- d) Conjunto de Reglas.- En donde se realizan abstracciones que permiten establecer las relaciones entre los productos lingüísticos convencionales. Tal es el caso de la gramática.*

Ninguna de estas formas de abordar el lenguaje corresponde a un análisis psicológico; si consideramos la definición del objeto de estudio de la psicología, el lenguaje debe ser entendido primero, como conducta, pues sólo de esta manera tiene sentido su estudio para la psicología y segundo, se le debe definir como una clase particular de interacción entre el individuo y su ambiente. El lenguaje entendido como conducta consiste para Ribes, en una relación episódica que no sólo incluye el hablar o el escribir. "Representa una clase particular de interacción, la cual es posible debido a su morfología convencional, pero ésto no solamente se restringe a las características morfológicas de las acciones por sí mismas" (9). Analicemos ésto con más detalle.

Los seres humanos (así como también los animales), están dotados de una capacidad reactiva que depende biológicamente, tanto de factores relativos a la especie a la que pertenecen (filogenéticos), como de factores relativos a la historia individual de cada organismo (ontogenéticos); aquí, se incluyen los sistemas sensoriales, motores, neuroendócrinos y todos aquellos que forman parte de la estructura biológica de los organismos. Ribes

(9) Ribes E. Language as Behavior: functional mediation vs morphological description, in Reese Parrot. Advances in the Science of Behavior.

denomina a estos sistemas "Sistemas Reactivos" y establece que son los que permiten que los humanos y los animales sostengan un intercambio con su medio y no sólo éso, sino que además, son sistemas que se transforman por la influencia del medio ambiente, pero que dependen y están limitados por las mismas características biológicas de los organismos.

El distingue dos clases de sistemas reactivos: los que son de naturaleza no-convencional, y que necesariamente dependen de las dimensiones energéticas de los objetos (color, forma, tamaño) o de las situaciones particulares en las cuales actúan; y los que son de naturaleza convencional, es decir, que no mantienen necesariamente relación alguna con las propiedades fisicoquímicas de los objetos o eventos o con una situación particular. Es así, que Ribes identifica al lenguaje en primer instancia, como un sistema reactivo convencional, el cual consiste en interacciones socialmente funcionales y con una morfología arbitraria con respecto a las dimensiones fisicoquímicas y biológicas de los objetos y los eventos con los que se relaciona. El lenguaje es, de acuerdo a esta perspectiva, el sistema reactivo humano por excelencia y un primer paso en la explicación de la conducta específicamente humana, consiste en esclarecer el proceso de adquisición del lenguaje como un sistema reactivo convencional.

Además de lo anterior, es necesario tomar en cuenta que Ribes no identifica al lenguaje solamente con una morfología verbal. "Los eventos del ambiente y las acciones de los individuos tienen un carácter lingüístico aún y cuando estén integrados por morfologías no verbales" (10). Es por

(10) Ribes y Pineda. A Functional Analysis of the Acquisition of Language as Behavior. (versión mimeográfica).

ésto, que también deben incluirse dentro del análisis de este proceso conductas tales como los gestos, el observar, el escuchar, el escribir, etc. Ribes considera que, el individuo desde que nace, forma parte de un campo de interacciones funcionalmente mediado y contextualizado por eventos lingüísticos y propone que el ambiente humano, es un ambiente lingüístico, aún y cuando estén incluidos en él, objetos y eventos que morfológicamente no sean verbales.

Existen ciertas condiciones necesarias para que un niño adquiera este sistema reactivo convencional; Ribes señala que son tres las principales:

- 1) La adquisición de "respuestas de escuchar" (listening), las cuales incluyen respuestas sensitivas y perceptuales a los estímulos y eventos del medio ambiente,
- 2) La adquisición de unidades de respuesta apropiadas a una morfología lingüística y
- 3) La adquisición de estilos de respuesta o "patrones interactivos" acordes con el medio ambiente.

Aunque es posible realizar un análisis de la adquisición de la conducta convencional a través del aumento de la morfología lingüística, para Ribes ésto no tiene sentido si no se consideran las circunstancias y relaciones funcionales bajo las cuales las respuestas son adquiridas y ejecutadas. Explicaremos a continuación la razón de tal afirmación.

Hasta aquí hemos visto como el lenguaje puede concebirse como una conducta de tipo convencional, es decir, una conducta que no mantiene una relación biológica con la morfología de los eventos fisicoquímicos con los que el individuo interactúa, a diferencia de la conducta no convencional, en donde el individuo sí responde a los eventos de acuerdo a sus propiedades o dimensiones fisicoquímicas.

Un segundo factor que debemos tomar en cuenta es el que se refiere al "desligamiento funcional de las respuestas lingüísticas". El desligamiento funcional es un término propuesto por Ribes, para diferenciar a la conducta netamente psicológica de la conducta biológica. Utilizando el trabajo realizado por Pavlov con perros en el condicionamiento clásico, Ribes nos da un ejemplo del proceso de desligamiento. El señala, en relación a estos experimentos, que la salivación es una respuesta bioquímica producida por la presentación de polvo de carne en determinadas condiciones. Esta respuesta se transforma en términos del estímulo que la provoca, cuando el perro es capaz de salivar ante la presentación del sonido de una campana (obviamente después de la asociación de ésta con la introducción de la comida en la boca del perro). La respuesta entonces, se desliga funcionalmente de su relación original -biológicamente restringida- con las propiedades fisicoquímicas específicas del estímulo que la elicita.

Este parece ser en esencia un proceso muy similar al que ocurre durante el desarrollo psicológico de un individuo: Ribes entiende a la conducta psicológica como "la conducta biológica desligada funcionalmente de las condiciones fisicoquímicas con las que originalmente se relacionaba su

ocurrencia" (11). A partir de esta definición, la evolución de la conducta debe concebirse como el proceso progresivo de desligamiento de los sistemas reactivos, los que en un principio están invariablemente ligados a parámetros energéticos específicos; después a circunstancias situacionales y a objetos y eventos específicos, para finalmente, desligarse completamente de las situaciones en sí mismas y ésto último es precisamente, lo que ocurre en la conducta lingüística, propiamente dicha.

Con fundamento en todo lo anterior, podemos resaltar la importancia de no concebir al lenguaje solamente como un sistema reactivo convencional, ya que el desligamiento funcional que se observa durante el desarrollo lingüístico en un niño, es trascendental para la adquisición de una conducta netamente lingüística. Esto significa que el lenguaje en sus inicios, comparte como conducta convencional algunas de las propiedades características de la conducta no convencional.

Ribes enfatiza lo anterior cuando señala que tanto en la conducta convencional como en la no convencional, los organismos son capaces por ejemplo, de emitir diferentes respuestas ante un mismo estímulo o responder de la misma manera ante diferentes estímulos. Sin embargo, es sólo a través de la conducta convencional que el individuo es capaz de responder ante objetos no presentes, eventos que ocurren en diferentes lugares, eventos no tangibles (como la belleza) o eventos relacionados bajo diferentes contingencias.

(11) Ribes E. Language as Behavior: functional mediation vs morphological description in Reese y Parrot. *Advances in the Science of Behavior.*

Bajo este marco de referencia, debemos entender entonces que el lenguaje pasa por diferentes etapas o estados, cuyas características, al menos en un principio, son (funcionalmente hablando), muy similares a las que es posible observar en otro tipo de conductas no convencionales, y es sólo en los estados más complejos del fenómeno lingüístico que se puede hablar de un lenguaje en el sentido amplio del término.

Cada estado, además de describir un nivel de desligamiento funcional cualitativamente distinto, implica también una organización de contingencias y una mediación diferentes. Aclaremos enseguida estos dos conceptos.

De acuerdo con Ribes, dentro del paradigma del condicionamiento el término contingencia ha sido empleado de dos maneras distintas: ya sea para describir la proximidad temporal de las respuestas y los estímulos o para describir los efectos posteriores de un estímulo sobre la frecuencia de una respuesta que le antecede en tiempo. Dentro de la postura que él propone, el término contingencia significa una dependencia recíproca entre estímulos o entre estímulos y respuestas; entendida de esta manera, la contingencia proporciona un criterio adecuado para distinguir diferentes niveles en las interacciones organismo-ambiente. De hecho, éste concepto está estrechamente relacionado con el desligamiento funcional en términos de que diferentes organizaciones de los factores que constituyen el campo interconductual, determinarán distintos grados de desligamiento funcional.

Por otro lado, Ribes considera que el concepto de mediación ha sido utilizado en la psicología como una herramienta con la que se ha pretendi-

do "llenar" un vacío temporal y espacial dentro de las descripciones causales de los eventos. El concibe a la mediación como un proceso a través del cual, diversos eventos entran en contacto recíproco, y éste es un proceso en el que un elemento, identificable dentro de la interacción organismo-ambiente, es decisivo en la estructuración del sistema de contingencias. De esta manera, el elemento que estructura el campo interconductual es el elemento mediador. En algunas ocasiones la mediación ocurrirá a través de un estímulo y, en algunas otras a través de la respuesta del propio individuo; ésto detrminará como puede verse, el papel que juegue este último en la organización del campo interconductual.

En síntesis, podríamos decir que los conceptos de contingencia, mediación y desligamiento funcional, constituyen en esta perspectiva, los puntos claves que permiten diferenciar a un estado de desarrollo lingüístico de otro, pues de hecho, cada uno puede visualizarse como una organización específica de las contingencias del campo interconductual, como una forma particular de mediación y como un nivel distinto de desligamiento funcional.

Concretamente, son cinco los estados del desarrollo del lenguaje que se proponen. Ribes no concibe a estos estados como mutuamente excluyentes, sino por el contrario, los ubica dentro de un proceso en el que cada etapa provee las condiciones necesarias para alcanzar la siguiente. Es necesario aclarar sin embargo, que el comportarse de acuerdo con los niveles de desarrollo más complejos, no significa que un individuo pueda en un momento dado, participar en interacciones propias de los niveles más simples. A continuación describiremos cada uno de los cinco estados del desarrollo.

1) INTERACCION CONTEXTUAL

Este primer nivel de desarrollo del lenguaje, se caracteriza básicamente por la adquisición y establecimiento de ciertos patrones fonéticos y gesturales en relación con determinados eventos y objetos del medio ambiente. Son interacciones entre propiedades de estímulo contextualizadoras de estímulos fonéticos con sus correspondientes respuestas morfológicas. Ribes afirma que "el análisis hecho por Skinner de las respuestas textuales, táctos, intraverbales y ecóicas es pertinente a los momentos diferentes de este estado, puesto que la estructuración del estilo del discurso no es solamente un proceso restringido a la asociación de palabras y objetos sino que se refiere también a las relaciones entre palabras como objetos de estímulo, como ocurre en la lectura, la imitación y la conversación normal" (12).

2) INTERACCION SUPLEMENTARIA

En este segundo nivel, el individuo no sólo responde a las relaciones contextuales del medio ambiente (como en el primer nivel), sino que además, y por medio de sus acciones lingüísticas, es capaz de producir dichas relaciones. En este estado, "el individuo al hablar, afecta los modos en que el ambiente es funcional para él" (13). Un ejemplo claro de este tipo de interacción lo podemos observar en la categoría de "mando" descrita por Skinner (1957), ya que aquí, las vocalizaciones producen efectos específicos en el ambiente a través de la participación de otros individuos. Ribes considera que este nivel es esencial en el proceso de socialización de los individuos.

(12) Ribes E. El Conductismo: Reflexiones Críticas. Fontanella 1982.

(13) *ibidem*.

3) INTERACCION SELECTORA

En este estado, la interacción entre el individuo y su medio ambiente es condicional a los estímulos y respuestas lingüísticas de otros individuos especificándose así, las relaciones concretas que se establecerán.

Tanto en este estado como en los descritos anteriormente, las interacciones aunque convencionales, están definidas en términos de las propiedades concretas de las situaciones en las que tienen lugar; son interacciones de "aquí y ahora", y es por ésto que Ribes establece que no se puede hablar, al menos en estos períodos, de un lenguaje propiamente dicho, son etapas prelingüísticas. Podemos incluso, encontrar semejanzas funcionales entre estas etapas del desarrollo y diferentes clases de conducta no convencional y existen, de hecho, gran variedad de ejemplos al respecto en las investigaciones basadas en los paradigmas del condicionamiento clásico y operante. Baste recordar en este momento la similitud funcional que Ribes encuentra entre la vocalización de una respuesta ante la presentación de un estímulo y la conducta de una paloma de picar ante una tecla cuando el disco se asocia a una propiedad física determinada.

De acuerdo con la postura de Ribes, existen dos condiciones para la existencia de un comportamiento netamente lingüístico: Por un lado, el desligamiento espacio-temporal entre las situaciones concretas y la conducta del individuo, y por el otro, la biestimulación, es decir, la interacción simultánea del hablante o referidor con el escucha o referido y con el objeto del que se habla o referente. Esto nos ubica dentro del cuarto nivel de desarrollo: la interacción substitutiva referencial.

4) INTERACCION SUBSTITUTIVA REFERENCIAL

En este estado, la interacción del individuo, definido ya como referidor, substituye a través de su conducta convencional el contacto del escucha con un objeto o evento particular. Esta substitución permite que se hable de objetos o eventos no presentes, desligándose así, de las situaciones concretas y convirtiéndose en interacciones lingüísticas independientes de las contingencias "aquí y ahora". Como consecuencia de lo anterior, es posible referirse también a eventos pasados o futuros, lo que de acuerdo con Ribes "es una de las propiedades definitorias del lenguaje como conducta" (14).

Cabe recordar aquí, que Ribes otorga igual importancia dentro del episodio lingüístico, tanto al hablante como al oyente; la interacción lingüística para él, no podría concebirse como tal si no existiera un referido pues, como ya se mencionó, el referidor permite un contacto indirecto o mediado entre el escucha y el objeto o evento del que se habla.

5) INTERACCION SUBSTITUTIVA NO REFERENCIAL

El último nivel de organización de la conducta lingüística aparece cuando la misma conducta referencial (ya sea la de sí mismo o la de otros) se convierte en objeto de estímulo para el individuo y se interactúa con dichas condiciones. Esta interacción se da en un nivel exclusivamente convencional y no existen por tanto, objetos concretos que sean los referentes. El individuo entonces, no sólo se desliga del tiempo y del espacio en el que

(14) Ribes E. El Conductismo: Reflexiones Críticas. Fontanella 1982.

ocurren los eventos, sino que también se desliga de los eventos concretos mismos. La poesía y la composición musical son ejemplos de esta forma de interacción.

A lo largo del presente capítulo hemos expuesto la conceptualización que Ribes tiene acerca del lenguaje, entendido éste como conducta. El trabajo desarrollado por él sin embargo, no sólo se desenvuelve en un nivel puramente teórico, sino que además, y con fundamento en la perspectiva que propone, ha diseñado una línea de investigación con el fin de corroborar, extender y de ser necesario, corregir los supuestos básicos de su postura.

En el capítulo II, analizamos algunos de los diferentes tipos de trabajos experimentales que, en torno al desarrollo del lenguaje, se han venido realizando. Como pudo observarse, las investigaciones revisadas variaron tanto en la concepción evolutiva que les subyace, como en la metodología particular que se emplea para realizarlas. La principal repercusión de esta variabilidad consiste, desde nuestro punto de vista, en la gran cantidad de temas que se abordan y que van desde la adquisición de expresiones muy particulares por parte del infante, hasta el análisis de la manera en la que el comportamiento de un adulto influye en el desarrollo lingüístico del niño.

Con la perspectiva de Ribes, la psicología cuenta con una alternativa, a través de la cual es posible contemplar al lenguaje como un sólo proceso evolutivo y estructurado, y no como un conjunto de aspectos particulares aislados entre sí. Bajo esta postura, no debe investigarse el desarrollo del

lenguaje a través de diferentes "tópicos" (lenguaje productivo, lenguaje receptivo, sobre-extensiones, etc.).

La adquisición del lenguaje, consiste dentro de esta postura, en una transición continua de la conducta, desde los niveles más simples hasta los niveles más complejos, cualitativamente hablando. Esta evolución conductual ocurre mediante una interacción de carácter social y en los primeros años de vida, esta interacción está sin duda, definida por la relación entre la madre y su hijo.

Es debido a lo anterior, que una investigación experimental del desarrollo lingüístico debe centrarse precisamente, en la relación madre-hijo, y ya que el lenguaje se adquiere a través de un proceso que progresivamente se vuelve más complejo, la metodología a emplear tiene que hacer hincapié en los cambios longitudinales que sufre tanto la conducta del adulto como la del infante.

Específicamente, Ribes propone tres estrategias metodológicas para analizar el desarrollo del lenguaje:

- a) Estudios longitudinales, por medio de los cuales se observen los cambios en las clases de interacciones entre la madre y el niño.*
- b) Estudios experimentales, que especifiquen las clases de interacciones a través de la manipulación, por ejemplo, de variables situacionales.*

- c) *Estudios comparativos, que permitan encontrar similitudes y diferencias entre los estados del desarrollo de distintas parejas Adulto-Infante.*

Estas investigaciones deben realizarse utilizando categorías de observación que pongan de relieve el proceso interactivo entre la madre, y el niño y los eventos del medio ambiente.

Además de lo anterior, es de trascendental importancia especificar las dimensiones de las interacciones lingüísticas, pues estas permiten identificar todos aquellos factores involucrados en el desarrollo lingüístico.

Ribes distingue tres dimensiones o niveles de análisis:

- 1) *EL NIVEL MORFOLOGICO.- Que se refiere a la descripción de las características del sistema reactivo en términos de su relación con patrones convencionales y tomando en cuenta tanto respuestas vocales como respuestas no vocales. Se incluyen aquí por ejemplo, vocalizaciones ya sean unitarias, repetidas o complejas, risas, balbuceos, respuestas de orientación, manipulación, señalamiento, etc.*
- 2) *EL NIVEL FORMAL.- En donde se analizan los componentes convencionales del lenguaje en términos de su estructura gramatical (enunciados unimembres, enunciados bimembres, etc.). Es necesario aclarar aquí que Ribes no supone que un análisis gramatical sea necesario para la explicación del lenguaje como conducta,*

*NO según
@aut radictorio*

sino que, por medio de este análisis es posible identificar algunas de las condiciones funcionales bajo las cuales, la conducta lingüística ocurre.

Además el análisis gramatical, dentro del nivel formal se incluye también un análisis del aspecto morfo-sintáctico del lenguaje, tanto por medio de la Longitud Media de Producción Verbal como por medio del Índice de Diversidad Lexical. Tanto el nivel formal como el morfológico pueden ser incluidos dentro de una dimensión más general: la dimensión reactiva del lenguaje como conducta convencional. Esta dimensión incluye entonces las morfologías, las unidades convencionales y el estilo del lenguaje ya sea oral, gráfico o gestural.

- 3) *EL NIVEL FUNCIONAL.- En este nivel y como su nombre lo indica, se abordan las características funcionales del lenguaje como conducta interactiva, es decir, se analizan los tipos específicos de las interacciones lingüísticas que se establecen entre la madre y el niño. Aquí, se determina el papel que juega el adulto y el infante en la organización del campo lingüístico y, es posiblemente en este nivel, en donde se pudieran identificar los diferentes estados del desarrollo del lenguaje que se describieron anteriormente.*

En la presente Tesis, el trabajo experimental que realizamos, aunque está basado en el marco de referencia que hemos expuesto en este capítulo, no pretendió de ninguna manera contemplar todo el proceso del desarrollo

del lenguaje. La investigación a este respecto es muy amplia y sus objetivos incluyen metas a largo plazo. Solo adelantaremos en este momento, que nuestro trabajo abarcó exclusivamente los dos primeros niveles de análisis, es decir, el nivel morfológico y el nivel formal.

Cabe aclarar que además, una etapa ineludible para el avance de este proyecto consistirá en ir detectando la sensibilidad de los niveles y categorías estipulados a fin de ir depurándolos y ajustándolos a los propósitos del proyecto general. Pensamos que la aportación de este trabajo en una buena medida reside en su pertinencia para esta depuración.

En lo que resta de esta tesis, nos concretaremos primero, a describir el proyecto general bajo el cual se desarrolló nuestra investigación para, posteriormente, describir en concreto el trabajo que llevamos a cabo y presentar los resultados y consideraciones al respecto más importantes de acuerdo a nuestro punto de vista.

CAPITULO IV

PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE INTERACCION LINGUISTICA TEMPRANA Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

La presente Tesis forma parte del Proyecto de Investigación de Aprendizaje Humano, correspondiente a la Línea de Investigación de Interacción Lingüística Temprana y Desarrollo del Lenguaje que se lleva a cabo dentro de la ENEP-Iztacala. Los objetivos contemplados dentro de esta línea de Investigación son los siguientes:

- 1. Determinar empíricamente las clases de Interacciones adulto-infante que influyen en el desarrollo del lenguaje del niño, cubriendo diadas provenientes de ambientes socioeconómicos medio alto y marginado.*
- 2. Determinar empíricamente los modos de influencia de las diferentes clases de conducta de la madre sobre las diferentes clases de conducta del niño.*
- 3. Determinar empíricamente la secuencia -si es que existe alguna- de las diferentes clases de respuesta del niño y de la madre, y las relaciones entre ellas.*
- 4. Extender -de ser necesario- las categorías de la Escala Conductual de Interacción Lingüística Temprana, formulada por los autores.*

5. *Confirmar tras culturalmente los hallazgos reportados por Moerk sobre los efectos a corto y largo plazo de la frecuencia y tipo de acciones de la madre en la frecuencia y tipo de producción lingüística del niño.*

6. *Identificar patrones de interacción lingüística específicos de diadas provenientes de ambientes empobrecidos y de clase media alta, y su posible caracterización como patrones "deficitorios" en el proceso de desarrollo.*

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

El proyecto consta de 2 Estudios Longitudinales con una duración de 5 años, y 24 Estudios Transversales de 2 meses de duración cada uno. Las edades de los niños en los estudios transversales y los cortes en los estudios longitudinales son las siguientes: 3-5, 6-8, 9-11, 12-14, 15-17, 18-20, 21-23, 24-26, 27-29, 30-32, 33-35 y 36 meses de edad.

Los Estudios Longitudinales se iniciarán cuando los niños tengan un rango de edad de 3 a 6 meses, para cualquier sexo.

Tanto para la realización de los Estudios Longitudinales como Trans-

versales, en este Proyecto se emplearon 2 diferentes tipos de diadas, seleccionadas en base a distintos criterios, a saber:

Diada Tipo A:

- 1) Que la madre tenga estudios superiores o medio superiores, dedicada a una actividad productiva.
- 2) Que el ingreso de la familia sea superior al 150% del salario mínimo.
- 3) Que la familia viva en una zona urbana con los servicios completos.

Diada Tipo B:

- 1) Que la madre sea analfabeta funcional, es decir, que carezca por completo de escolaridad o que tenga una escolaridad inferior al 3er. grado de primaria.
- 2) Que el ingreso de la familia sea a lo sumo superior al 25% del salario mínimo.
- 3) Que la familia viva en una zona urbana o sub-urbana, con los servicios incompletos.

En los Estudios Longitudinales se registrará cada semana, en la casa habitación de la diada, la interacción Adulto-Infante hasta que el infante tenga 5 años de edad. La situación del registro se variará de manera que se obtienen datos de actividades como el baño, la alimentación y el juego. En los Estudios Transversales se utilizará el mismo Tipo de Registro, sólo que se registrará a la diada por espacio de 2 meses, y en la edad indicada anteriormente para cada estudio.

El Registro se realiza con una grabadora estereofónica, donde se graba en una pista la interacción vocal de la diada madre-hijo, y en la otra pista se graba la narración de la conducta no vocal de la diada, por parte de un observador entrenado. Las grabaciones se codificarán de acuerdo a las Categorías de la Escala Conductual de Interacción Lingüística Temprana, que se divide en dos niveles generales: Reactivo y Funcional.

El Nivel Reactivo se divide en el Nivel Morfológico -con 8 categorías de conducta vocal y 26 categorías de conducta no vocal- y el Nivel Formal, definido en base a categorías gramaticales, Índices aplicados a las vocalizaciones de los sujetos y tipos de enunciado (Ver Apéndice No. 1 y No. 2).

En el Nivel Funcional se incluyen las respuestas cuyos tipos de relaciones con el medio se definen por las clases de interacciones con otras respuestas, organismos, objetos o eventos y no por sus características morfológicas o formales (Ver Apéndice No. 3).

Ya en particular, describiremos el trabajo realizado para la elaboración de esta Tesis.

Objetivo:

Determinar cuáles son las características a nivel morfológico y formal del lenguaje en dos diadas Madre-Hijo provenientes de ambientes socioeconómicos distintos, en un período determinado del desarrollo infantil.

M E T O D O

Sujetos:

Se emplearon las 2 diadas de los Estudios Longitudinales del Proyecto de Interacciones lingüísticas Tempranas y Desarrollo del Lenguaje, cuando los infantes de cada diada contaban con 21, 22, 24, 29 y 30 meses de edad. Las 2 diadas pertenecían a un nivel socioeconómico diferente, seleccionadas en base a los criterios ya descritos. Cabe mencionar que en las situaciones grabadas para cada momento de las diadas, éstas efectuaron distintas actividades; de modo general especificaremos dichas actividades:

DIADA TIPO A:

Sesión 1 (21 meses): Escribir en el pizarrón, jugar con un títere, actividad de aseo, señalamiento de objetos pronunciando su nombre.

Sesión 2 (22 meses): Pintar en un cuaderno, cantar, actividad de alimentación y de aseo.

Sesión 3 (24 meses): Cantar, pintar, ver un libro y la madre hace preguntas sobre las ilustraciones, contar canicas, la madre hace preguntas a su hija de sus juguetes y la niña responde.

Sesión 4 (29 meses): Cantar, jugar con cubos, jugar con un títere, actividad de alimentación, jugar con una muñeca y con un títere.

Sesión 5 (30 meses): Cantar y platicar mientras están pintando en diferentes hojas.

DIADA TIPO B:

Sesión 1 (21 meses): La mamá pide al niño que repita algunas palabras, el niño repite lo que le dice su madre.

Como decíamos los actividades en las sesiones se repiten.

muchas def. en la
complejidad de las actividades

Sesión 2 (22 meses): El niño repite las palabras que su madre le pide: "papá", "Carlos", "Hilda" y "mamá".

Sesión 3 (24 meses): La diada juega con el micrófono.

Sesión 4 (29 meses): Vestir al niño, el niño señala y la madre nombra los objetos, jugar con diferentes juguetes del niño arriba de un sillón.

Sesión 5 (30 meses): El niño señala partes de su cuerpo y las va nombrando; el niño juega con diferentes objetos metiéndolos y sacándolos de un recipiente.

Procedimiento:

El procedimiento que se llevó a cabo para la elaboración de este trabajo, en cada nivel, fue el siguiente:

NIVEL MORFOLOGICO: Una vez obtenidas las grabaciones de la Interacción madre-hijo de una diada tipo A y una diada Tipo B, cuando los infantes contaban con 21, 22 y 24 meses de edad, se procedió a transcribir las cintas de acuerdo a 34 categorías formuladas en el Proyecto antes mencionado (Ver apéndice No. 1), para lo cual se escucharon las cintas grabadas (con una pista que narraba la conducta no vocal de la diada y otra en la que estaba grabada la conducta vocal de la diada). Estos datos se transcribieron en una hoja de "Vaciado de Datos", que contenía los siguientes elementos:

- 1. Datos Generales: fecha, diada, edad del infante, nombre del codificador y número de hoja.*

2. *Persona:* se eligió una letra mayúscula para designar a cada persona que interviene en las sesiones grabadas: "A" corresponde al adulto que interactúa con el infante predominantemente, "I" corresponde al infante bajo observación y "O" representa a otras personas, que intervienen en la sesión.

3. *Conductas:* se anotan en los renglones el número de la categoría (de acuerdo a la Escala diseñada en el Proyecto), que presente algún miembro de la diada. Una columna corresponde a la conducta vocal y la otra a la conducta no vocal (Ver Apéndice No. 4).

*Una vez categorizadas las conductas, se analizó una muestra de 15 minutos, tomada de la parte central de las cintas transcritas, y se obtuvie*ron los siguientes datos: Frecuencia y Porcentaje Total de la Conducta Vocal, la Frecuencia y Porcentaje de cada Categoría Vocal y No Vocal y la Frecuencia y Porcentaje total de la Conducta No Vocal.

NIVEL FORMAL: Para el análisis del Nivel Formal se utilizaron 3 cintas grabadas de la Interacción Madre-Hijo para cada diada (una para cada momento del desarrollo analizado), cuando los niños tenían 21, 22 y 24 meses de edad (utilizadas también en el Nivel Morfológico) y 2 Video Cassetes de la Interacción Madre-Hijo para cada diada, cuando los infantes tenían 29 y 30 meses de edad. Para efectuar este análisis se transcribió textualmente los enunciados de cada diada (durante 15 minutos) en una hoja de registro -que describiremos posteriormente-; las verbalizaciones fueron divididas en Enunciados de acuerdo a la entonación, contenido y pausas.

Una vez transcritos los Enunciados, se procedió a categorizarlos de acuerdo a la clasificación hecha en el Proyecto de Aprendizaje Humano (Apendice No. 2). Posteriormente se anotó el número de Palabras de cada enunciado y el Número de Palabras Nuevas en cada enunciado. La hoja de Registro utilizada para este Nivel contenía los siguientes elementos:

- * Datos Generales: fecha, diada, edad del infante, nombre del co d ific ador y número de hoja.
- * Persona: se designó a cada persona que interviene en la interac ción una letra mayúscula: "A" corresponde al adulto que inter actúa con el infante predominantemente. "I" corresponde al infan te bajo observación.
- * Datos Particulares: la primera columna corresponde a la trans cripción textual; en la siguiente columna se anotó la persona que em itía el enunciado; en la tercera columna se codificó el Tipo de Enunciado; en la columna siguiente se apuntó el número de pala bras de cada enunciado, y en la última columna se anotó el núme ro de palabras nuevas en cada enunciado (Ver Apéndice No. 5).

Una vez obtenidos estos datos se calculó el porcentaje, tanto para la madre como para el niño de cada diada, de los enunciados en cada uno de los 5 momentos del desarrollo infantil. Por último, se obtuvo el Índice de Diversidad Lexical (con las primeras 100 palabras de cada miembro de las diadas) y el Índice de Longitud Media de Producción Verbal (con los primeros 100 enunciados de cada miembro de las diadas).

Resultados:

El análisis de los datos para el nivel morfológico, incluyó tanto para la diada Tipo A como para la diada Tipo B la obtención de frecuencias y porcentajes de cada una de las categorías, vocales y no vocales, codificadas para ambos miembros de las diadas (Ver Apéndice No. 1). Estas frecuencias y porcentajes se computaron en cada uno de los tres momentos del desarrollo de los infantes estudiados dentro de este nivel.

Para el nivel formal y también para ambas diadas, se analizó por un lado el aspecto lexical a través del Índice de Diversidad Lexical, el cual se obtuvo al dividir el número total de palabras diferentes entre 100, que representó a las 100 primeras palabras que emitieron la madre por una parte y el niño por la otra en las muestras de 15 minutos utilizadas.

Por otro lado, también dentro del nivel formal, se reporta el aspecto morfosintáctico de 2 maneras diferentes: a) La primera por medio de la Longitud Media de Producción Verbal (LMPV), obtenida al dividir el número total de palabras entre el número total de enunciados emitidos por cada miembro de las diadas, para este trabajo se emplearon las primeras 100 emisiones. b) La segunda manera, se realizó a través del análisis de los 7 diferentes Tipos de Enunciados emitidos en los cinco distintos momentos del desarrollo que aquí se consideraron (Ver Apéndice No. 2).

A continuación describiremos los resultados obtenidos para el Nivel Morfológico y para el Nivel Formal:

NIVEL MORFOLOGICO.

En las gráficas 1 y 2 se muestra el porcentaje de Conducta Vocal y No Vocal para ambos miembros de las diadas en cada momento de desarrollo de los infantes (21, 22 y 24 meses de edad). Podemos observar que para la diada A el porcentaje de Conducta Vocal de la madre y del Infante fue mayor al porcentaje de su Conducta No Vocal, excepto en T_1 para el niño, en donde el porcentaje de conducta No Vocal fue de 54.54% y el porcentaje de Conducta Vocal fue de 45.45%. Asimismo el porcentaje de conducta Vocal de la madre, fue mayor en los tres momentos del desarrollo al porcentaje de Conducta Vocal del niño.

En lo que respecta a la diada B, hay diferencias importantes en relación a la diada A. El porcentaje de conducta vocal, tanto para la madre como para el niño, solamente fue mayor al porcentaje de su conducta no vocal en T_2 ; en T_1 y T_3 la conducta no vocal superó a la conducta vocal en ambos miembros (55.18 vs 44.18% en el infante y 68.75% vs 31.25% en la Madre para T_1 y 55.85% vs 44.14% en el Infante y 53.19% vs 46.8% en la Madre para T_3).

Podemos encontrar también diferencias entre las diadas si nos referimos a la frecuencia de las Categorías Vocales y No Vocales (Gráficas 3 y 4). En términos generales, la frecuencia de la conducta Vocal del Adulto de la diada Tipo A decreció conforme aumentó la edad del niño (de 21 a 24 meses), mientras que en el Infante se observa un incremento, aunque la frecuencia más elevada se da en T_2 (22 meses). Por otro lado, la frecuencia de la conducta no vocal de infante en los 3 momentos de su desarrollo siempre fue mayor a la del adulto, pero en ambos esta frecuencia de

crementó desde T_1 hasta T_3 . Sin embargo tanto para la madre como para el niño el valor más pequeño se dió en T_2 .

Por lo que respecta a la diada B, podemos ver que, tanto las frecuencias de la conducta vocal como de la conducta no vocal del infante fueron siempre mayores a las frecuencias de la madre en los 3 momentos del desarrollo; la frecuencia de ambas conductas en el niño disminuyó en T_3 (24 meses de edad) con respecto a T_1 (21 meses), pero su valor más pequeño se dió en T_2 (126 para la conducta vocal y 120 para la conducta no vocal); la madre por su parte disminuyó la frecuencia de su conducta no vocal conforme la edad del niño fue mayor (49 en T_1 , 62 en T_2 y 50 en T_3) y la frecuencia de su conducta vocal aumentó en T_2 (22 meses), pero disminuyó en T_3 (24 meses).

Analicemos con más detalle las categorías de la Conducta Vocal y No Vocal en ambas diadas:

Conducta Vocal

En las gráficas 5 y 6 se muestran respectivamente para la diada A y para la diada B los porcentajes de cada una de las categorías Vocales que se codificaron (Apéndice No. 1), tanto para el adulto como para el infante. Con respecto a la diada A podemos describir algunos patrones importantes a través de los 3 momentos del desarrollo analizados. La categoría con mayor porcentaje en el adulto fue la No. 3 "Vocalización Convencional Compleja", misma que se incrementó de 71.59% en T_1 a 77.27% en T_3 (el 100% lo constituyó la suma total de la frecuencia de todas las categorías Vocales descritas en el Apéndice No. 1). La categoría No. 1 "Vocalización Convencional

Unitaria" tuvo también porcentajes considerables pero a diferencia de la Categoría anterior, ésta decreció en cada momento (24.12% en T_1 , 17.18% en T_2 y 16.47% en T_3). Por otra parte, en el infante observamos los porcentajes más elevados en la Categoría No. 2 "Vocalización Convencional Unitaria", misma que decreció con la edad (74.78% en T_1 , 61.49% en T_2 y 57.35% en T_3), mientras que el porcentaje de la Categoría No. 3 "Vocalización Convencional Compleja" del niño aumentó de 22.6% en T_1 a 42.35% en T_3 . Este proceso inverso es de esperarse conforme aumenta la edad del niño, ya que su lenguaje se va ampliando y va utilizando oraciones de dos o más palabras, enunciados que se registran en esta categoría.

Por otro lado, en la diada B, encontramos algunas diferencias importantes que no podemos dejar de mencionar, así tenemos el porcentaje de la Categoría No. 3 "Vocalización Convencional Compleja" en el adulto que incrementó conforme aumentó la edad del niño (28.89% en T_1 , 49.38% en T_2 y 54.54% en T_3), mientras que en el infante permaneció más o menos constante el porcentaje en cada momento de desarrollo (11.84% en T_1 , 13.49% en T_2 y 11.36% en T_3); el porcentaje de la Categoría No. 1 "Vocalización Convencional Unitaria" en el adulto mostró una tendencia a decrecer en los 3 momentos de desarrollo (57.78% en T_1 , 45.68% en T_2 y 29.54% en T_3), mientras que en el Infante, a diferencia del niño de la diada A, aumentó (51.97% en T_1 , 56.35% en T_2 y 68.93% en T_3). Esta diferencia posiblemente se deba a que, si bien los niños de ambas diadas tienen la misma edad cronológica, no estén en el mismo nivel de desarrollo lingüístico.

En ambas diadas, todas las categorías restantes presentaron muy poco o ningún cambio como para que pudiera obtenerse algún dato relevante

de ellas, solamente, por ejemplo en la Categoría No. 2 "Vocalización Convencional Repetida" se observa un decremento del porcentaje en el adulto de la diada B, mientras que en el infante permanece más o menos constante; el porcentaje de esta categoría en la diada A aumenta en T_2 para luego disminuir en T_3 . En las categorías restantes hubo momentos en los que inclusive no se presentaron y su relevancia para describir el proceso de adquisición del lenguaje será cuestionada más adelante.

Conducta No Vocal

Para la descripción de la conducta no vocal decidimos, en primer lugar, agrupar las diferentes categorías de acuerdo a la similaridad en la topografía de los movimientos involucrados, de esta manera las categorías morfológicas no vocales fueron incluidas, hasta donde fue posible, en 5 categorías Generales, a saber:

(1) Señalamientos (Categorías 9 a 15), (2) Manipulaciones (Categorías 16 a 18), (3) Contactos Físicos (Categorías 19 a 21), (4) Orientaciones (Categorías 22 y 23) y (5) Desplazamientos (Categorías 29 y 30)¹.

En las gráficas 7 y 8 se muestran para las diadas A y B respectivamente, los porcentajes obtenidos en las categorías generales en cada uno de los 3 momentos del desarrollo de los infantes (21, 22 y 24 meses de edad), tanto para las madres como para los niños.

¹ Para mayor detalle de las categorías incluidas en cada agrupamiento, ver Apéndice No. 1.

Dentro de la diada A, y con respecto a la madre observamos un incremento en el porcentaje de las "Manipulaciones" realizadas conforme aumentaba la edad del niño (24.99% en T_1 , 31.70% en T_2 y 35.29% en T_3), y también un incremento en los "Contactos Físicos" (5.95% en T_1 , 7.31% en T_2 y 31.36% en T_3). En contraste, el porcentaje de los "Desplazamientos" maternos tuvo un decremento bastante claro, al grado de no presentarse en T_3 . En los "Señalamientos" y las "Orientaciones" no existe un patrón bien definido; el porcentaje de "Manipulaciones" aumentó con respecto a T_1 (21 meses), aunque existió una ligera disminución de T_2 (22 meses) a T_3 (24 meses), 13.03% en T_1 , 25.62% en T_2 y 20.85% en T_3 . Lo mismo podemos decir de los "Desplazamientos" en donde, a pesar de existir un incremento en T_2 con respecto a T_1 , en T_3 el valor es más pequeño con respecto a T_2 . De manera similar a algunas categorías maternas, hubo categorías generales en el niño que que no muestran un patrón claramente ascendente o descendente: Por ejemplo los "Contactos Físicos" y las "Orientaciones".

Por otro lado, en la diada B observamos en lo que se refiere a la madre, un incremento en el porcentaje de las "Manipulaciones" hechas conforme aumentó la edad del niño (11.11% en T_1 , 20.96% en T_2 y 24% en T_3) y un decremento en el porcentaje de los "Desplazamientos" realizados (13.13% en T_1 , 8.06% en T_2 y 0 en T_3), siendo éstas dos las únicas categorías generales en donde hay una tendencia bien definida. En el niño, se observa un incremento en el porcentaje de sus "Manipulaciones" (18.74% en T_1 , 22.5% en T_2 y 26.34% en T_3), y un decremento en el porcentaje de sus "Desplazamientos" (31.78% en T_1 , 24.17% en T_2 y 19.15% en T_3); los porcentajes de los "Señalamientos", las "Orientaciones" y los "Contactos Físicos" del Infante permanecieron sin mucha variabilidad.

Si analizamos con mayor detalle cada una de las Categorías Generales en términos de las categorías particulares que las componen podemos enfatizar algunos aspectos importantes del Desarrollo Morfológico No Vocal. Las gráficas 9 a 16 contienen este análisis:

Las gráficas 9 y 10 muestran para las Diadas A y B respectivamente los porcentajes de cada una de las Categorías agrupadas como "Señalamientos" en los 3 momentos del desarrollo infantil reportados aquí. Podemos ver que para la diada A, en ambos miembros de la diada, la categoría con mayor porcentaje es la No. 12 "Apuntar hacia lugar u objeto" la que, en el adulto, disminuyó en T_2 (22 meses) y luego tuvo un incremento en T_3 ; en el infante disminuyó consistentemente (de 20.29% en T_1 a 3.47% en T_3). El mayor porcentaje, después de esta categoría fue para la Categoría No. 9 "Extensión de brazo sosteniendo objeto hacia persona", la cual en el adulto, tuvo también una disminución en T_2 y un ligero aumento en T_3 ; en el infante en cambio, aumentó de 0.72% en T_1 (21 meses) a 2.60% en T_3 (24 meses). Las categorías restantes en ambos miembros de esta diada no tuvieron porcentajes importantes, pues solamente la Categoría No. 10 "Apuntar hacia persona" en el infante se presentó en T_1 (1.45%), y la Categoría No. 14 "Extensión de uno o ambos brazos hacia persona" en el adulto, se presentó en T_2 (2.43%).

En cuanto a la diada B, los porcentajes más elevados, tanto para el adulto como para el infante, fueron para la Categoría No. 9 "Extensión de brazo sosteniendo objeto hacia persona" (12.12% en T_1 , 8.06% en T_2 y 24% en T_3 para el adulto; y 3.64% en T_1 , 0.83% en T_2 y 7.18% en T_3 para el infante). Aunque también para el infante la Categoría No. 12 "Apuntar ha-

cia lugar u objeto" presentó porcentajes elevados en comparación con las Categorías restantes (2.6% en T_1 , 5.83% en T_2 y 3.59% en T_3). Para el adulto las otras categorías no alcanzaron en ninguno de los momentos del desarrollo infantil porcentajes mayores al 3%; en el infante, aunque las elevaciones de los porcentajes de las categorías restantes fueron un poco mayores, no se observan patrones consistentes de cambio, por ejemplo la Categoría No. 10 "Apuntar hacia persona" sólo se presentó en T_2 (5.83%), las Categorías No. 11 "Extensión de brazo sosteniendo objeto hacia lugar u objeto" y No. 13 "Colocar mano vacía hacia persona" sólo se presentaron en T_1 (0.52% y 2.08% respectivamente), y la Categoría No. 15 "Extensión de uno o ambos brazos hacia lugar u objeto" después de aumentar ligeramente su porcentaje en T_2 (22 meses), no apareció en T_3 (24 meses).

En las gráficas 11 y 12 se muestran para ambas diadas los porcentajes de las Categorías de "Manipulación". En la diada A, el dato más importante es, sin duda alguna, el aumento del porcentaje de la Categoría No. 16 "Manipulación A" (Ver Apéndice No. 1, Categorías 16, 17 y 18) en ambos miembros de la diada, el cual incrementó de 5.07% en T_1 a 11.3% en T_3 para el niño; y de 19.04% en T_1 a 31.37% en T_3 para el adulto. Este dato es importante si consideramos que esta categoría registra aquellas Manipulaciones de tipo convencional, tal como formar figuras con dados, escribir, formar rompecabezas, hojear libros o cuadernos, etc., mismas que se espera vayan apareciendo conforme el desarrollo del niño va aumentando. Las Categorías No. 17 "Manipulación B" y No. 18 "Manipulación C" tuvieron porcentajes más elevados en el niño, a excepción de esta última categoría en T_1 , en donde para la madre ocurrió en un 4.76% y para el niño en un 2.17%.

En relación a la diada B, existió para la madre un incremento de la Categoría No. 16 "manipulación A" conforme aumentó la edad del niño (2.02% en T_1 , 11.29% en T_2 y 14% en T_3); y esta misma categoría para el infante, después de no aparecer ni en T_1 , ni en T_2 tuvo un porcentaje de 4.79% en T_3 . De manera similar a la diada A las categorías No. 17 "Manipulación B" y No. 18 "Manipulación C" tuvieron mayores porcentajes en el niño con respecto a la madre. Es importante notar que el infante de la diada B comienza en T_3 (24 meses) a realizar manipulaciones de tipo convencional con un porcentaje similar al del infante de la diada A en T_1 (21 meses).

Finalmente, las categorías agrupadas dentro de los "Desplazamientos", son presentadas en forma individual en las gráficas 13 y 14 para las diadas A y B respectivamente. En la diada A podemos observar una relación inversa de los porcentajes de las 2 Categorías incluidas en este grupo (Categoría No. 29 "Reacción Corporal Global" y Categoría No. 30 "Reacción Corporal Dinámica") entre la madre y el niño, es decir, mientras en la madre el porcentaje de estas categorías disminuyó conforme aumentó la edad del niño, en éste se observa un elevado porcentaje de actividad corporal en los 3 momentos del desarrollo.

En la diada B, aunque también los porcentajes de ambas categorías son mayores en el infante, es interesante señalar que para los 2 miembros de la diada se observa una disminución en el porcentaje de la Categoría No. 30 "Reacción Corporal Dinámica". En el infante también la Categoría No. 29 "Reacción Corporal Global" decrementó, pero en el adulto esta misma categoría después de aumentar de 2.02% en T_1 a 6.45% en T_2 , no apareció en T_3 .

Es necesario aclarar que las "Orientaciones" y los "Contactos Físicos" no se desglosaron en las categorías que los componen dentro de estas gráficas desglosadas, debido a que no identificamos en ellas, patrones consistentes de cambio en ninguna de las dos diadas. De la misma manera las categorías No. 24 "Sacudir cabeza lateralmente", No. 25 "Sacudir cabeza verticalmente", Categoría No. 26 "Agitar mano o brazo", No. 27 "Retirar cara", Categoría No. 28 "Golpear", No. 31 "Aplauso", No. 32 "Autoobservación" y Categoría No. 33 "Patrón convencional complejo" que también fueron registradas en los 3 momentos del desarrollo, parecen ser poco sensibles para registrar las características morfológicas del lenguaje, porque casi no se presentaron en ninguna de las dos diadas, y cuando ocurrieron se presentaron en porcentajes muy pequeños.

NIVEL FORMAL

Como ya se ha mencionado, el análisis del Nivel Formal en ambas diadas se realizó obteniendo por un lado el Índice de Diversidad Lexical (IDL) y la Longitud Media de Producción Verbal (LMPV), y por otro lado los Tipos de Enunciados emitidos por las parejas Madre-Hijo en cada momento de desarrollo. No debe olvidarse que, a diferencia del Nivel Morfológico, en el Nivel Formal se contemplaron 5 momentos diferentes en la edad de los infantes (21, 22, 24, 29 y 30 meses de edad).

Índice de Diversidad Lexical (IDL)

El Índice de Diversidad Lexical se muestra en las gráficas 15 y 16 para las diadas A y B respectivamente. Podemos observar para la diada A, que el IDL de la madre siempre fue mayor al del niño, y no sólo éso, ya que además, ambos índices se incrementaron desde T_1 hasta T_5 . Concreta-

mente los valores obtenidos fueron los siguientes: Para la madre 0.58, 0.53, 0.64, 0.63 y 0.72 desde T_1 (21 meses) hasta T_5 (30 meses) respectivamente; y para el niño 0.42, 0.39, 0.43, 0.58 y 0.59 respectivamente. En cuanto a la diada B, observamos un patrón claramente ascendente sólo en el IDL del niño, que obtuvo 0.21 en T_1 , 0.12 en T_2 , 0.31 en T_3 , 0.30 en T_4 y 0.39 en T_5 , es de notarse que el valor más alto que se obtuvo en el IDL del infante de la diada B en los 5 momentos del desarrollo es curiosamente el valor más bajo que se dió en el IDL del infante de la diada A durante el mismo período. El IDL de la madre de la diada B fue exactamente el mismo en T_1 y en T_5 (0.54), y de hecho se mantuvo dentro del rango: 0.46 y 0.56, estos valores fueron obtenidos en T_2 (22 meses) y T_3 (24 meses) respectivamente. Es conveniente destacar la distancia existente del IDL, entre el adulto y el infante de la diada A con respecto a la misma entre el adulto y el infante de la diada B; en la diada A la distancia es mínima y conforme aumenta en uno de los miembros de la diada, aumenta en el otro, mientras que en la diada B la distancia es mucho más grande.

Longitud Media de Producción Verbal (LMPV)

Este índice se observa en las gráficas 17 y 18 para la diada A y para la diada B respectivamente. Al igual que en el Índice de Diversidad Lexical en ambas diadas el LMPV del adulto siempre fue mayor al del infante, a pesar de ésto existen ciertas particularidades que es conveniente mencionar. En el adulto de la diada A existe un incremento del LMPV en los 3 primeros momentos (21, 22 y 24 meses de edad) estudiados (2.85 en T_1 , 3.48 en T_2 y 3.73 en T_3), pero en los dos últimos momentos este Índice disminuyó a 3.42 en T_4 (29 meses) y a 2.97 en T_5 (30 meses), valor, éste último, muy similar al valor de T_1 ; en el infante, en cambio, se observó una tendencia

claramente ascendente a través de todo el proceso (1.24, 1.27, 1.44, 1.64 y 2.41 respectivamente). En la diada B es el LMPV de la madre el que aumenta pues va desde 1.64 en T_1 (21 meses) hasta 2.53 en T_5 (30 meses). En el infante en cambio, éste índice se mantiene sin una gran variabilidad, pues sólo aumentó de 1.04 en T_1 a 1.18 en T_5 . Las diferencias entre ambas diadas son notorias, sobre todo si contemplamos los valores de las Longitudes Medias de Producción Verbal de los miembros de la diada A que son en conjunto, mayores a los valores obtenidos para la diada B, y que el punto más alto del infante de la diada A casi alcanza al punto más alto del adulto de la diada B.

Tipos de Enunciados

Finalmente, en los cuadros 1 y 2 se encuentran para la diada A y B respectivamente, los porcentajes obtenidos para cada tipo de Enunciados en los 5 momentos de desarrollo infantil aquí reportados (21, 22, 24, 29 y 30 meses de edad). Es necesario precisar que los Tipos de Enunciados 1, 2, 3, 4 y 5 varían en la complejidad de su estructura, al menos gramaticalmente hablando, y van desde el nivel más simple -emisiones de una sola palabra, Tipo 1- hasta el nivel más complejo -oraciones compuestas, Tipo 5- (Ver Apéndice No. 2).

Los porcentajes más elevados, para el adulto de la diada A, se observan en cada momento, en los enunciados del Tipo 2, 4 y 6 que corresponden a las "Frases", "Oraciones Simples" y "Unidades Extraoracionales", respectivamente. No se encuentra en los porcentajes de los Tipos de Enunciado una tendencia bien definida a incrementar o decrementar, sin embargo es interesante mencionar que los porcentajes de los 2 Tipos de Enunciados

más complejos (Oraciones Simples, No. 4; y Oraciones Compuestas, No. 5) muestran un patrón muy similar al de la Longitud Media de Producción Verbal del mismo adulto, es decir, aumentan en los 3 primeros momentos de desarrollo y posteriormente disminuyen. En el Infante de la diada A, los datos más importantes son, por un lado, el decremento del porcentaje que se observa en el Tipo de Enunciado 1 (Emisiones de una sola palabra) que va de 42.98% en T_1 a 15.51% en T_5 , y por otro lado, el aumento en el porcentaje del Tipo de Enunciado 4 (Oraciones Simples) de 4.38% en T_1 (21 meses) a 21.26% en T_5 (30 meses); y la aparición en T_4 y T_5 del Tipo de Enunciado más complejo ("Oraciones Compuestas", Tipo de Enunciado 5) que después de no ocurrir en los 3 momentos anteriores (21, 22 y 24 meses) tuvieron un porcentaje de 0.85 y 4.59 a los 29 y 30 meses respectivamente (T_4 y T_5).

Por otro lado, en la diada B, podemos observar en lo que al adulto se refiere y en términos generales, una disminución en el porcentaje de los Tipos de Enunciados 1 (Emisiones de una sola palabra) y 3 (Verbo aislado conjugado) y un incremento en el porcentaje de los Tipos de Enunciados 2 y 4 (Frasas y Oraciones simples respectivamente). En el infante, a diferencia del niño de la diada A, es particularmente interesante el hecho de que en ningún momento, aparecieron las Oraciones compuestas (Tipo de Enunciado 5). Además de esto, los porcentajes de los Tipos de Enunciados restantes muestran patrones muy irregulares.

Discusión.

Es conveniente recordar que el trabajo experimental descrito anteriormente tiene como base el Marco de Referencia expuesto por Ribes (1985),

(descrito en el Capítulo Anterior), y estar conscientes de que en este trabajo no se pretendió abarcar todo el proceso del desarrollo del lenguaje, ya que éstos datos reportados forman parte de una investigación más extensa que contempla objetivos a largo plazo.

Ahora bien, recordemos que Ribes distingue 3 niveles de análisis: Morfológico, Formal y Funcional (descritos en el Capítulo 3) y que en este trabajo sólo se analizaron los primeros 2 niveles: Morfológico y Formal, y esto se debe a la lógica del Proyecto de Investigación de Interacciones Lingüísticas Tempranas y Desarrollo del Lenguaje, del cual depende este trabajo.

Las diferencias encontradas en cada Nivel de análisis fueron las siguientes: En el Nivel Morfológico encontramos que existen diferencias en el porcentaje total de las categorías Vocales y No vocales entre las 2 diadas. Tanto para la madre como para el infante de la diada A, la conducta vocal siempre fue mayor que la conducta no vocal (Excepto en T_1 para el infante donde la Conducta No Vocal superó a la Conducta Vocal), y en la diada B en T_1 y T_3 la Conducta Vocal fue inferior a la conducta no vocal (sólo en T_1 la conducta vocal superó ligeramente a la conducta no vocal) en ambos miembros de la diada.

Dentro de las Categorías Vocales, el porcentaje de la Categoría No. 3 "Vocalización Convencional Compleja" fue siempre superior en el adulto de la diada A en comparación con el adulto de la diada B. Por otro lado, en los niños, encontramos que mientras que en el infante de la diada A va disminuyendo su porcentaje de la Categoría No. 1 "Vocalización Convencional

Unitaria", la Categoría No. 3 "vocalización Convencional Compleja" va aumentando, es decir, el infante suple sus emisiones de una palabra por emisiones más complejas; en la diada B, el infante aumentó el porcentaje de la Categoría No. 1 "Vocalización convencional Unitaria", y se mantuvo el porcentaje de la Categoría No. 3 en los tres momentos de desarrollo estudiados, es decir que el infante de esta diada utiliza más frecuentemente emisiones de una sola palabra. Ahora bien, dentro de las Categorías Morfológicas No Vocales, encontramos diferencias, y específicamente hablaremos del grupo de "Manipulaciones". Encontramos en forma general diferencias en el porcentaje total del grupo de "Manipulaciones", siendo el adulto de la diada A y el infante de la diada B los que obtuvieron un mayor porcentaje, pero si ésto lo analizamos desglosando las Categorías que forman este grupo general, notaremos diferencias importantes entre las diadas: Recordemos que este grupo lo forman 3 clases de Manipulaciones ("A", "B" y "C"), siendo la "Manipulación A" aquella que es de Tipo Convencional, y por lo tanto posee un grado mayor de dificultad que las otras dos (Ver Apéndice No. 1, Categorías 16-18), ya en un análisis de las categorías desglosadas, encontramos que la diada A obtuvo un mayor porcentaje de Manipulación convencional y que en la diada B, donde el niño obtuvo un porcentaje mayor de Manipulación, tuvo menor porcentaje de Manipulación de tipo convencional y mucho más de manipulaciones con un grado de complejidad menor (Ver Categorías 17 y 18).

En el Nivel Formal, queremos destacar la diferencia existente entre el adulto e infante de cada diada, con respecto al Índice de Diversidad Lexical (IDL). En la diada A esta diferencia es muy pequeña, en comparación de la diferencia existente entre los miembros de la diada B, que, aunque

tienen el mismo patrón, es notable la diferencia que hay entre adulto e infante, pareciera ser que la madre está en un nivel de desarrollo muy superior que en el que se encuentra el niño. Es de señalarse que en el Índice de Longitud Media de Producción Verbal, el adulto de la diada A parece ser que tiende a decrementsar, de acuerdo a los datos de los últimos 2 momentos, pero tomemos en cuenta que es necesario efectuar un seguimiento de estas diadas para precisar este dato y entonces analizar su resultado. Por otro lado, es de notarse que el infante de esta diada fue incrementando este índice a lo largo de los 5 momentos analizados, mientras que el infante de la diada B lo mantuvo constante durante todo el estudio. En el adulto de la diada B se va incrementando el índice, pero sin llegar al porcentaje alcanzado de la madre de la diada A, que en todos los momentos fue muy superior.

Por último, dentro de este nivel, encontramos diferencias en cuanto al porcentaje de los Tipos de enunciados emitidos por las diadas. En la diada A, tanto el adulto como el infante van disminuyendo sus enunciados de una sola palabra (Enunciado 1), mientras que van aumentando las oraciones simples y complejas (Enunciados 4 y 5), en el infante encontramos la aparición del Enunciado 5 en los últimos dos momentos (Ver cuadro 1). En la diada B encontramos que también el Enunciado 1 va disminuyendo y el Enunciado 4 va aumentando pero el Enunciado más complejo (Enunciado 5), -al menos gramaticalmente- se presenta en el adulto en T_2 , T_3 y T_5 , no presentándose en ningún momento en el niño (Ver cuadro No. 2).

La relevancia de presentar estas categorías es con el fin de señalar las diferencias encontradas en este momento de desarrollo, a fin de contri-

buir, aportando datos y resultados, a la Línea de Investigación de Interacciones Tempranas. No olvidemos que nuestro estudio es el análisis de un segmento de conducta de un estudio longitudinal, y por tanto, nuestro objetivo no es concluir acerca de los resultados encontrados, sino más bien contribuir con algunos datos a todo un continuo conductual del desarrollo del lenguaje; por lo que hablar de aspectos concluyentes del desarrollo del lenguaje en un segmento de conducta muy pequeño resulta poco conveniente.

Ahora bien, no olvidemos que un objetivo de la Línea de Investigación es la formulación de una Tecnología o Técnica de Intervención Temprana para el desarrollo del lenguaje infantil, podemos pensar que estas diferencias encontradas en nuestro trabajo pueden servir como indicadores de este objetivo, a fin de señalar el camino a seguir e ir depurando las categorías ya formuladas.

Podemos notar que nuestro trabajo, tal vez no satisfaga los requisitos metodológicos estrictos o rigurosos, pero ésto es justificable si tomamos en cuenta que estos estudios son un primer intento de concreción a nivel empírico de un planteamiento teórico. Parke (1979), menciona que los estudios de campo o ecológicos son empleados en las primeras etapas del desarrollo de una teoría y que proveen la base para generar hipótesis que pueden posteriormente ser probadas rigurosamente en un diseño experimental. Este estudio nos permite entonces, de acuerdo con Parke, recabar toda la información posible acerca de un proceso conductual, dando la pauta para depurar los datos e ir manipulando y probando hipótesis, a fin de probar con una metodología, ya rigurosa, las variables encontradas.

Entonces tenemos que este Tipo de Metodología empleada favorece a los objetivos planteados en el Proyecto, proporcionando datos importantes para ésta y futuras investigaciones.

Un aspecto importante que aporta nuestro trabajo es la verificación de la sensibilidad de las categorías elaboradas en el Proyecto; a lo largo de nuestro trabajo se puede señalar que había categorías que se traslapaban es decir, que una misma conducta podía ser registrada en 2 ó más categorías (por ejemplo el manipular un objeto, podía categorizarse como Manipulación y/o como Orientación), existían otras conductas que dependían de lo que el narrador decía, o si él la incluía o no en su narración (por ejemplo desplazamientos, orientaciones, señalamientos, etc.) y otras más que en este momento de desarrollo parecen no tener relevancia para describir este proceso de desarrollo lingüístico (específicamente los balbuceos, que si bien juegan un papel importante en los primeros momentos del desarrollo, parece ser que en esta etapa de desarrollo ya no aportan datos relevantes, para explicar este desarrollo).

Como ya hemos mencionado anteriormente, hubo bastantes categorías morfológicas que obtuvieron porcentajes bajos, o bien, que en la mayoría de los casos no se presentaron, resultados que pueden hacernos dudar de la sensibilidad de estas categorías para describir el proceso de desarrollo lingüístico. Entre las categorías que proponemos su exclusión se encuentran las orientaciones, señalamientos, desplazamientos, contactos físicos, auto-observación y patrón convencional complejo, que su codificación dependió totalmente de si el narrador lo mencionaba o no en su narración. Una alternativa para evitar que en futuras categorías se traslapen o depen

dan de la narración, encontramos el uso de video-cassettes, a fin de que 2 ó más codificadores observen y codifiquen las conductas, teniendo un alto grado de confiabilidad.

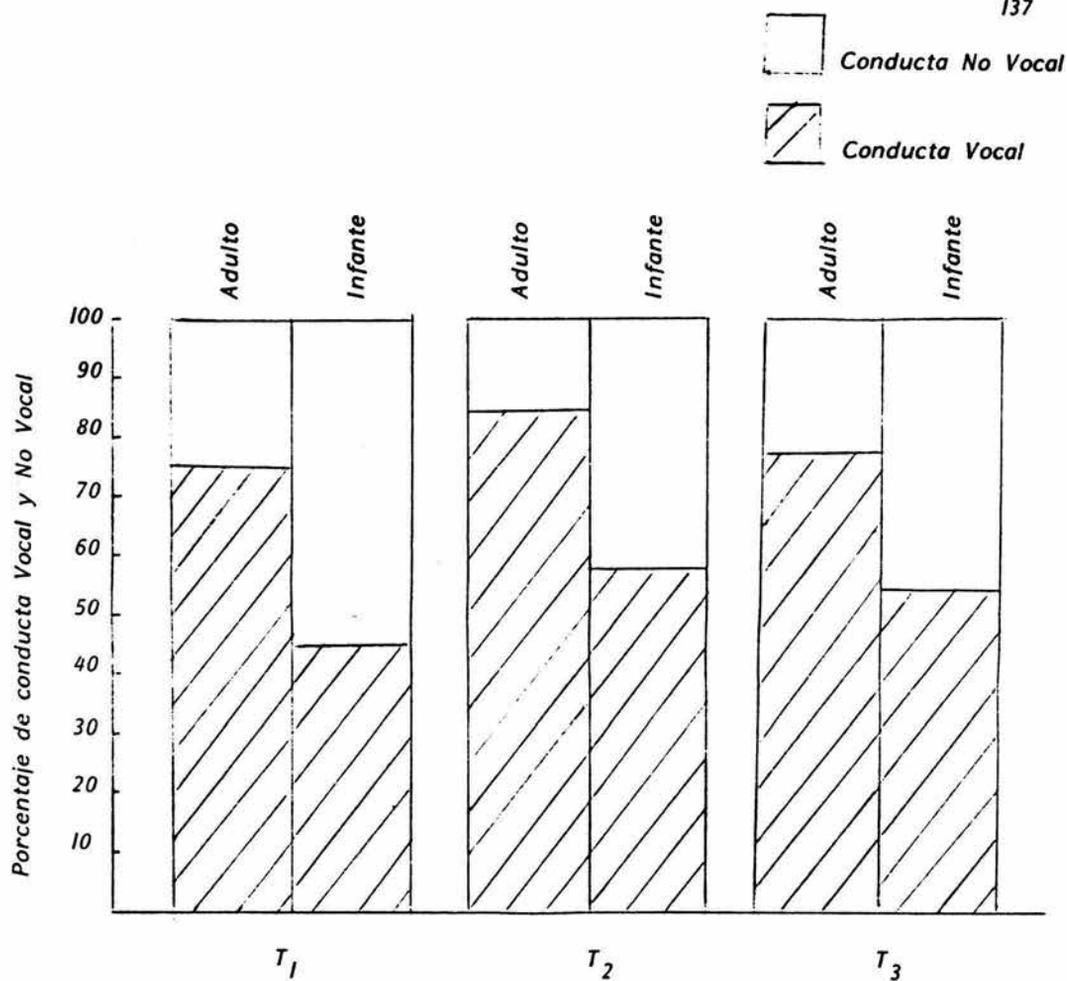
Cabe mencionar finalmente, que se trató de encontrar una relación entre los datos y las actividades de cada sesión, a fin de explicar en alguna medida las variaciones encontradas en ellos, por ejemplo en lo que respecta al Índice de Longitud Media de Producción Verbal para el adulto de la diada A, que en las últimas dos sesiones decrementó, pero se encontró que en estos casos las sesiones fueron similares en cuanto a la actividad realizada y al tiempo gastado en cada actividad, también se revisaron estas sesiones para las categorías morfológicas, encontrándose que la actividad realizada en cada sesión revisada era similar, ésto puede hacernos pensar que la variable de estos datos no es la actividad de cada sesión, aunque podríamos hacer un análisis de cada una más exhaustivo y detallado, y tal vez podrían encontrarse datos importantes.

Quedan, pues, registrados estos datos para futuras investigaciones, proporcionando resultados y pautas a seguir en el estudio del desarrollo del lenguaje.

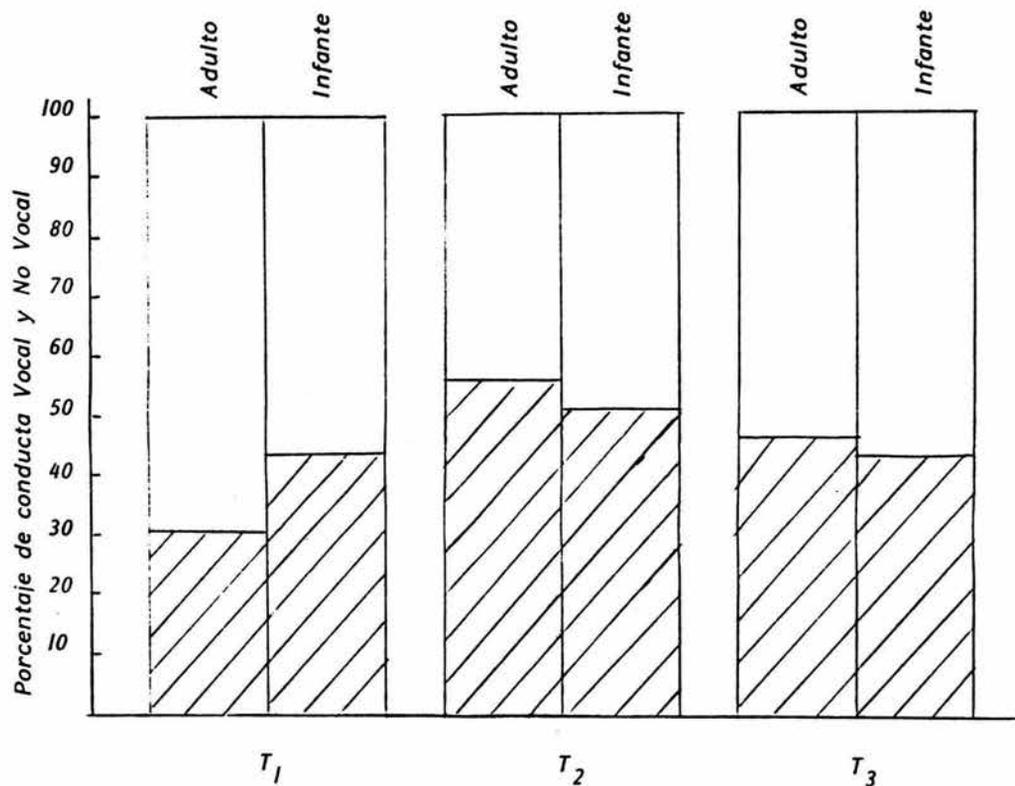
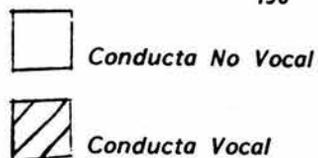
GRAFICAS

Y

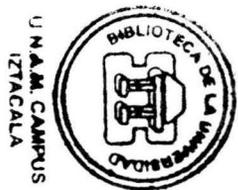
CUADROS



Gráfica 1. Porcentaje de conducta vocal y no vocal para la diada A en cada momento del desarrollo



Gráfica 2. Porcentaje de conducta vocal y no vocal para la diada B en cada momento del desarrollo.



Frecuencia

200

100

Conducta vocal

Conducta no vocal

T₁

T₂

T₃

ADULTO

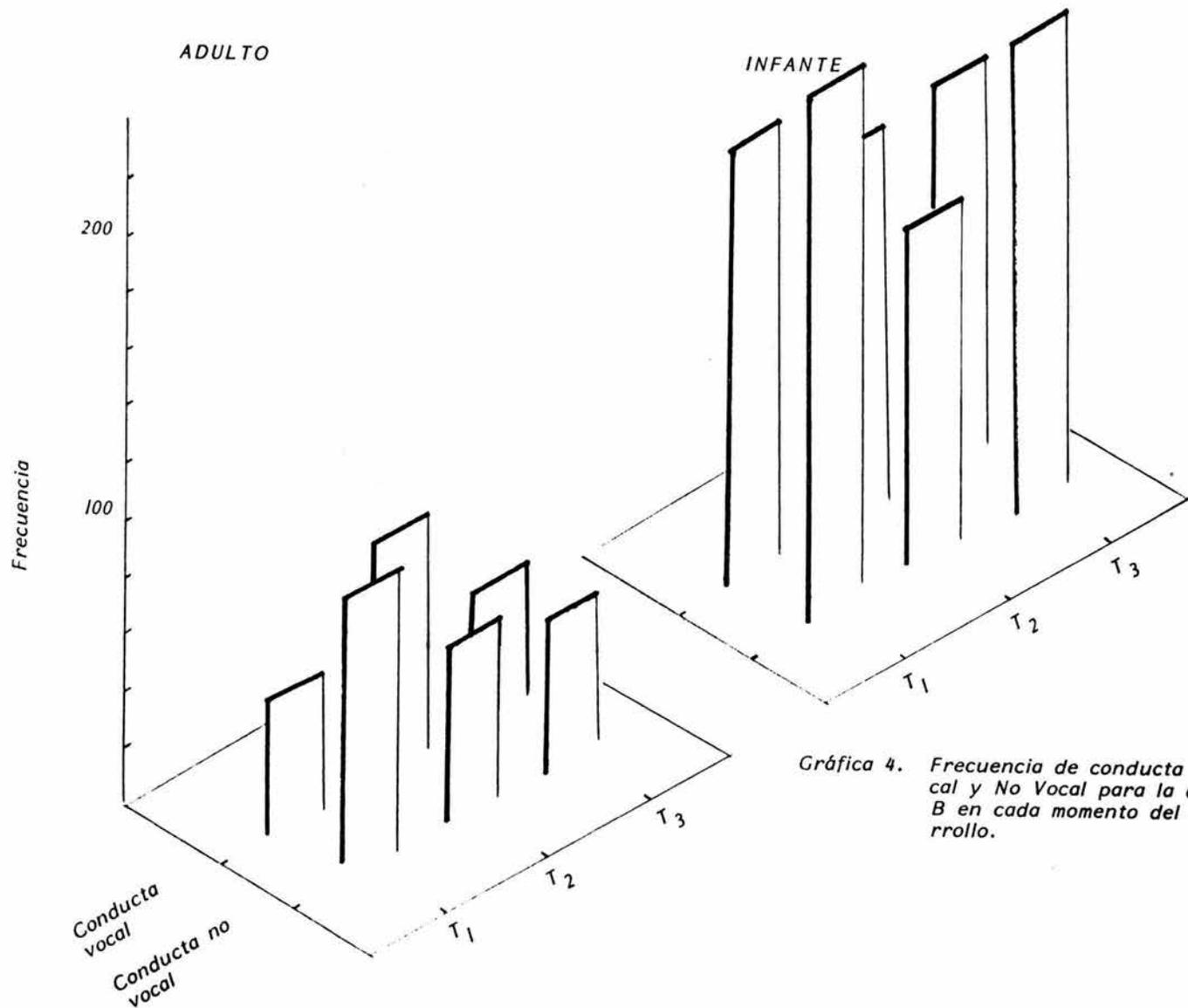
INFANTE

T₁

T₂

T₃

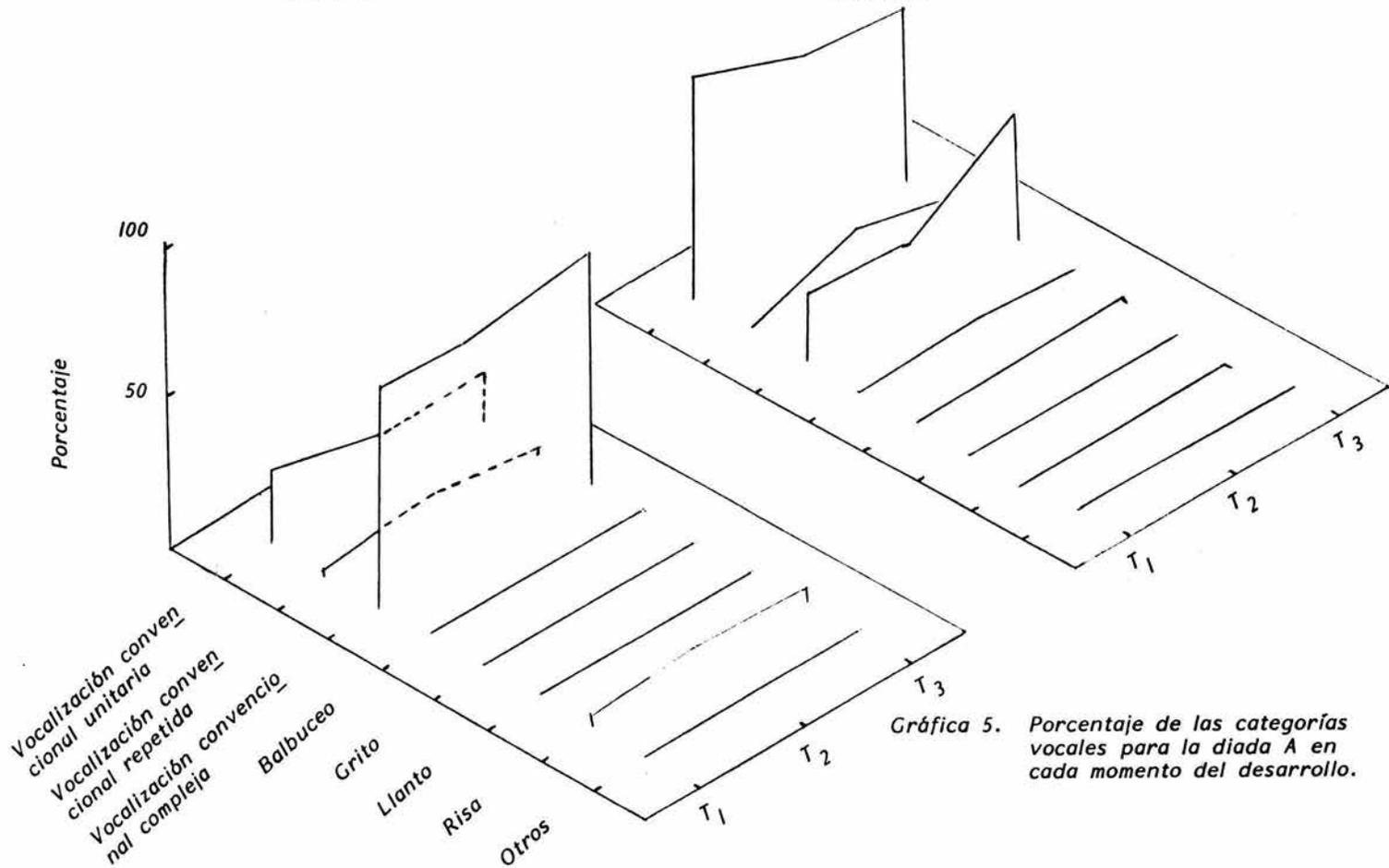
Gráfica 3. Frecuencia de conducta Vocal y No Vocal para la diada A en cada momento del desarrollo.



Gráfica 4. Frecuencia de conducta Vocal y No Vocal para la diada B en cada momento del desarrollo.

ADULTO

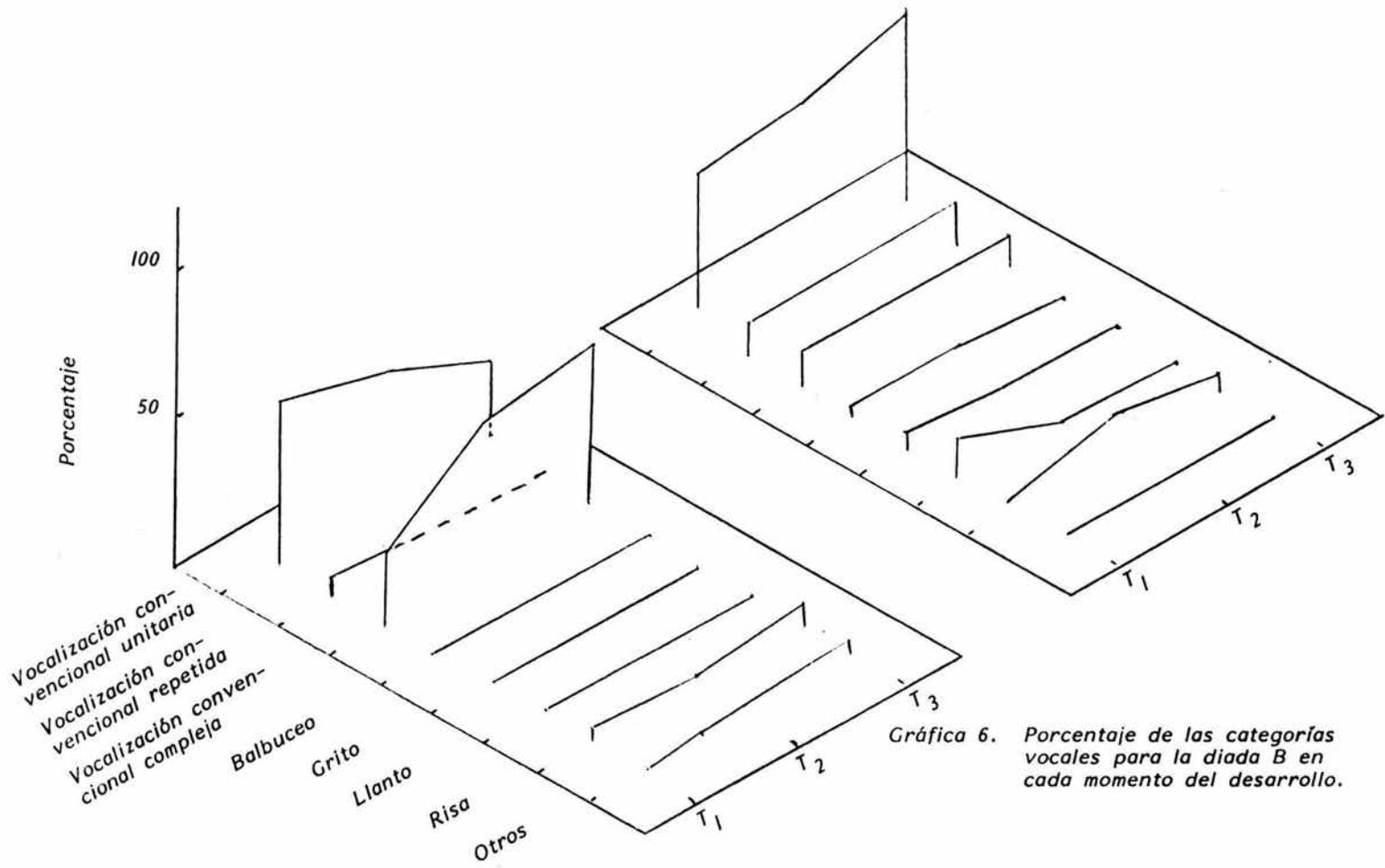
INFANTE



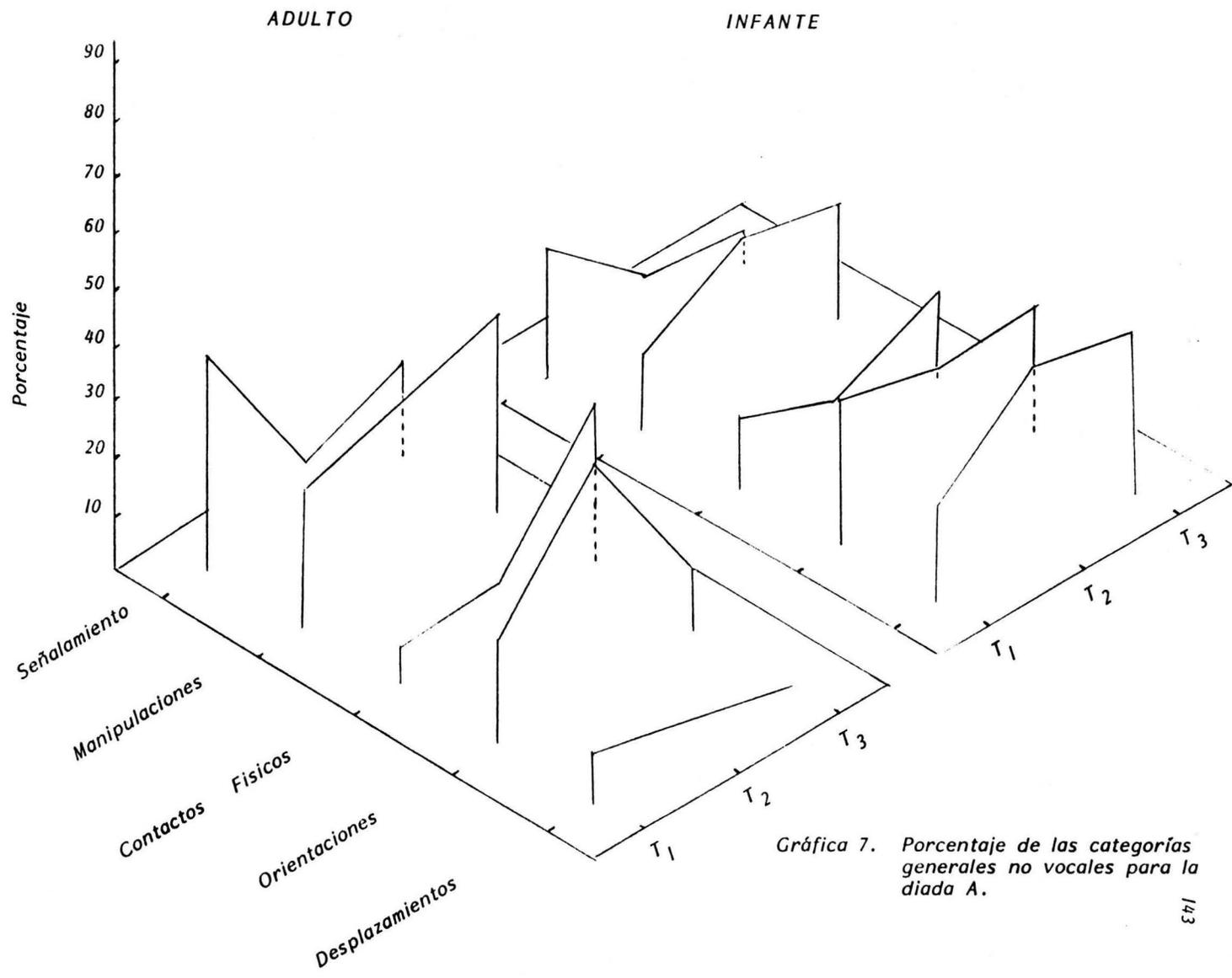
Gráfica 5. Porcentaje de las categorías vocales para la diada A en cada momento del desarrollo.

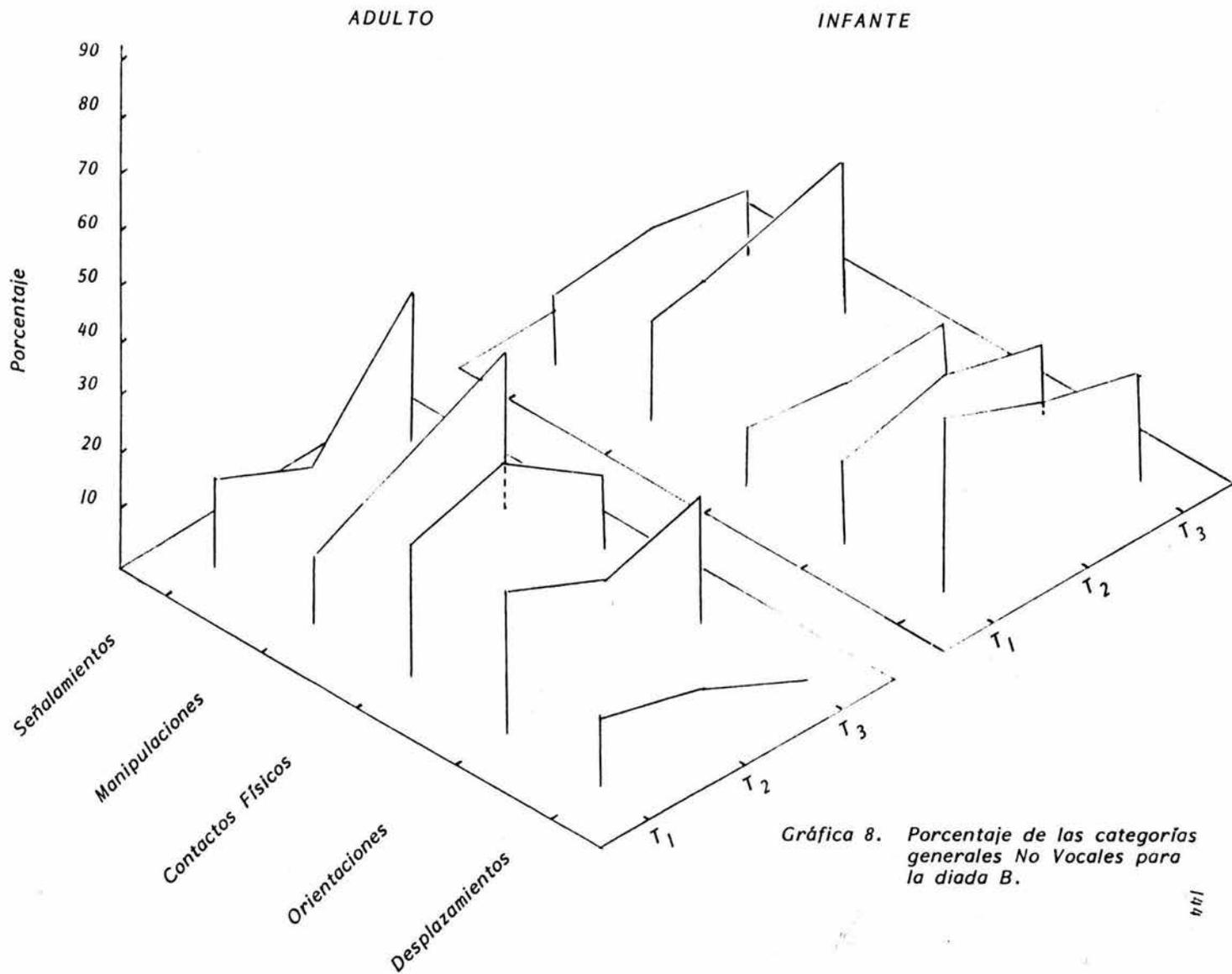
ADULTO

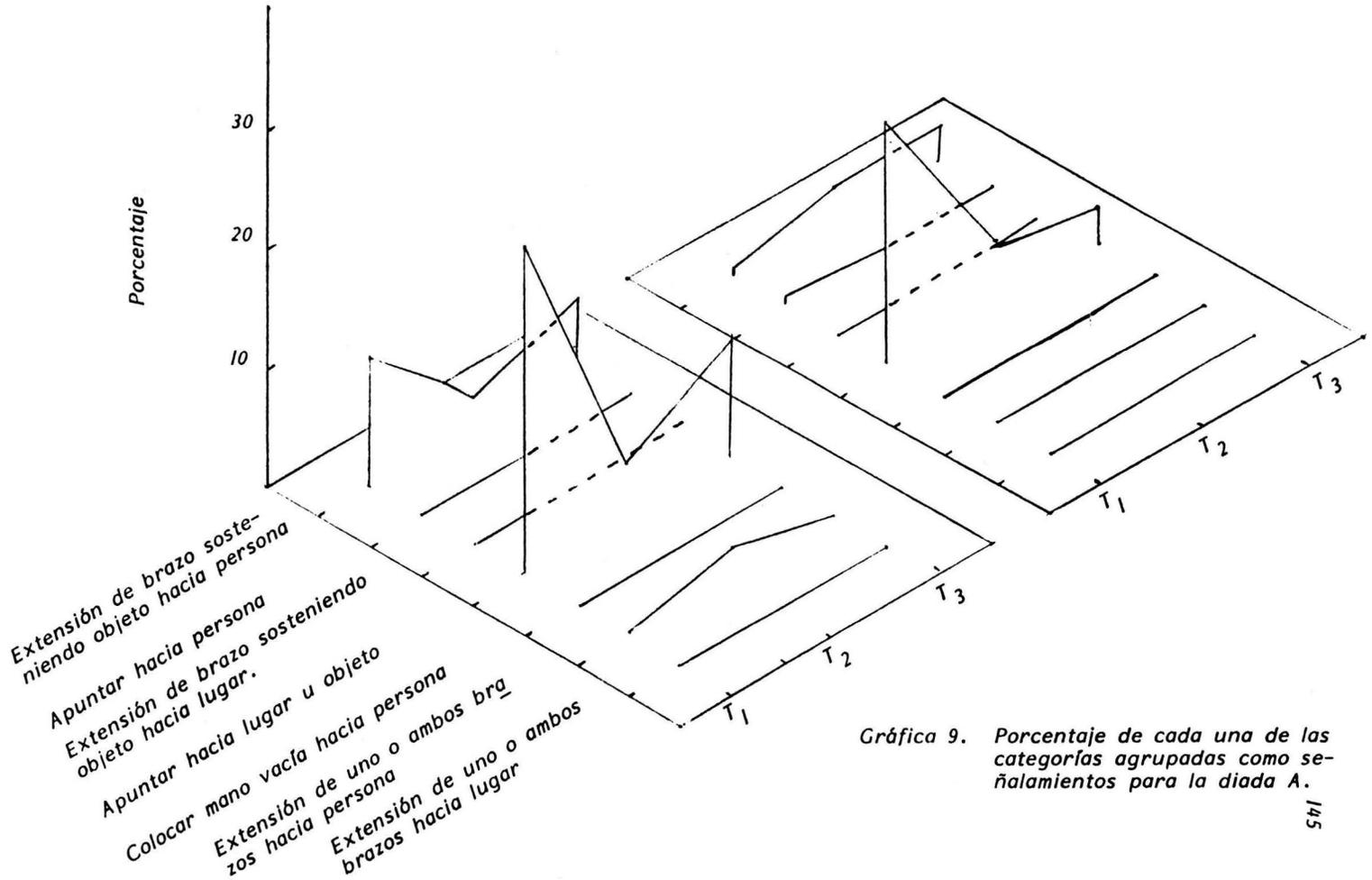
INFANTE



Gráfica 6. Porcentaje de las categorías vocales para la diada B en cada momento del desarrollo.

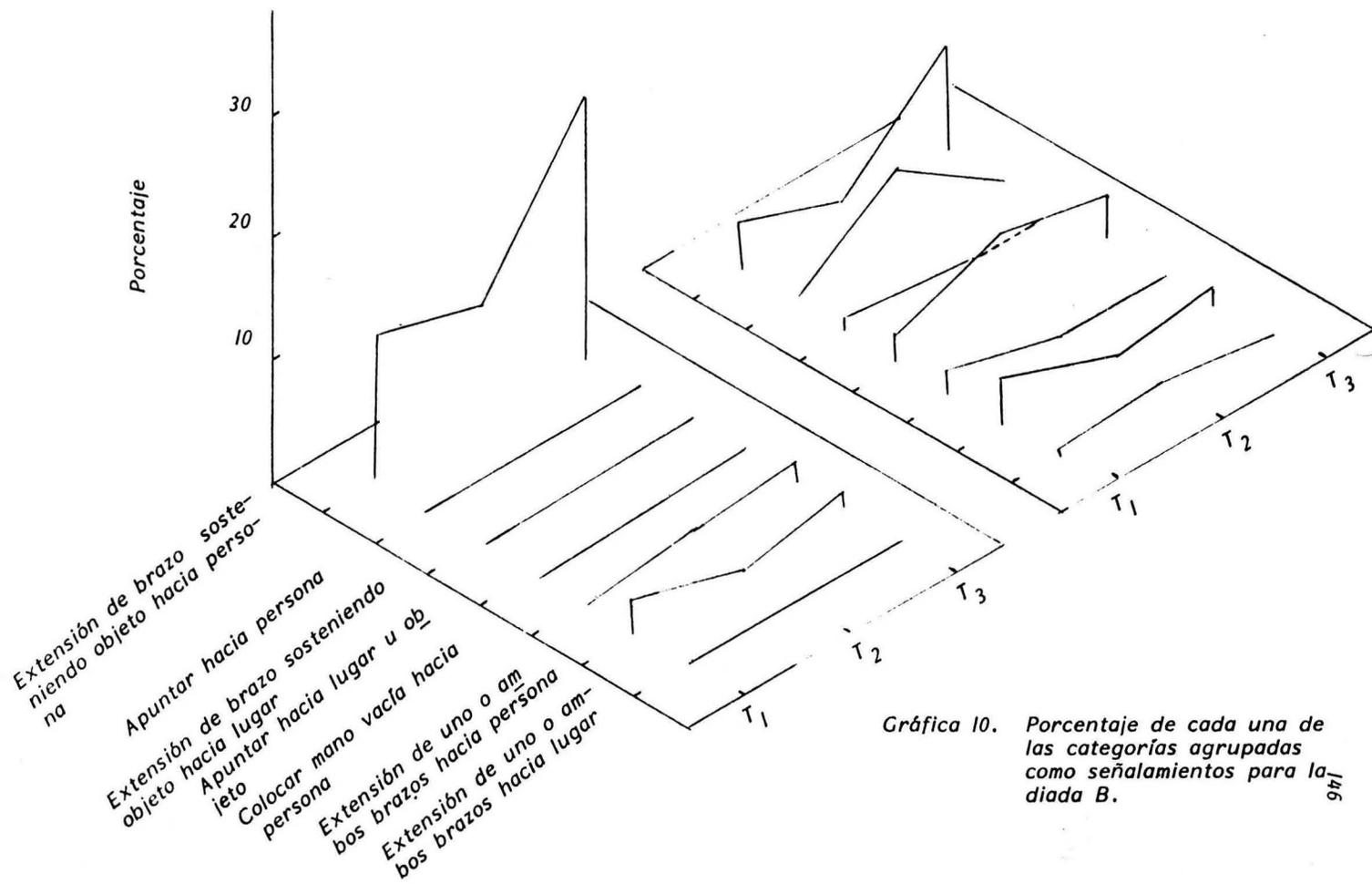






ADULTO

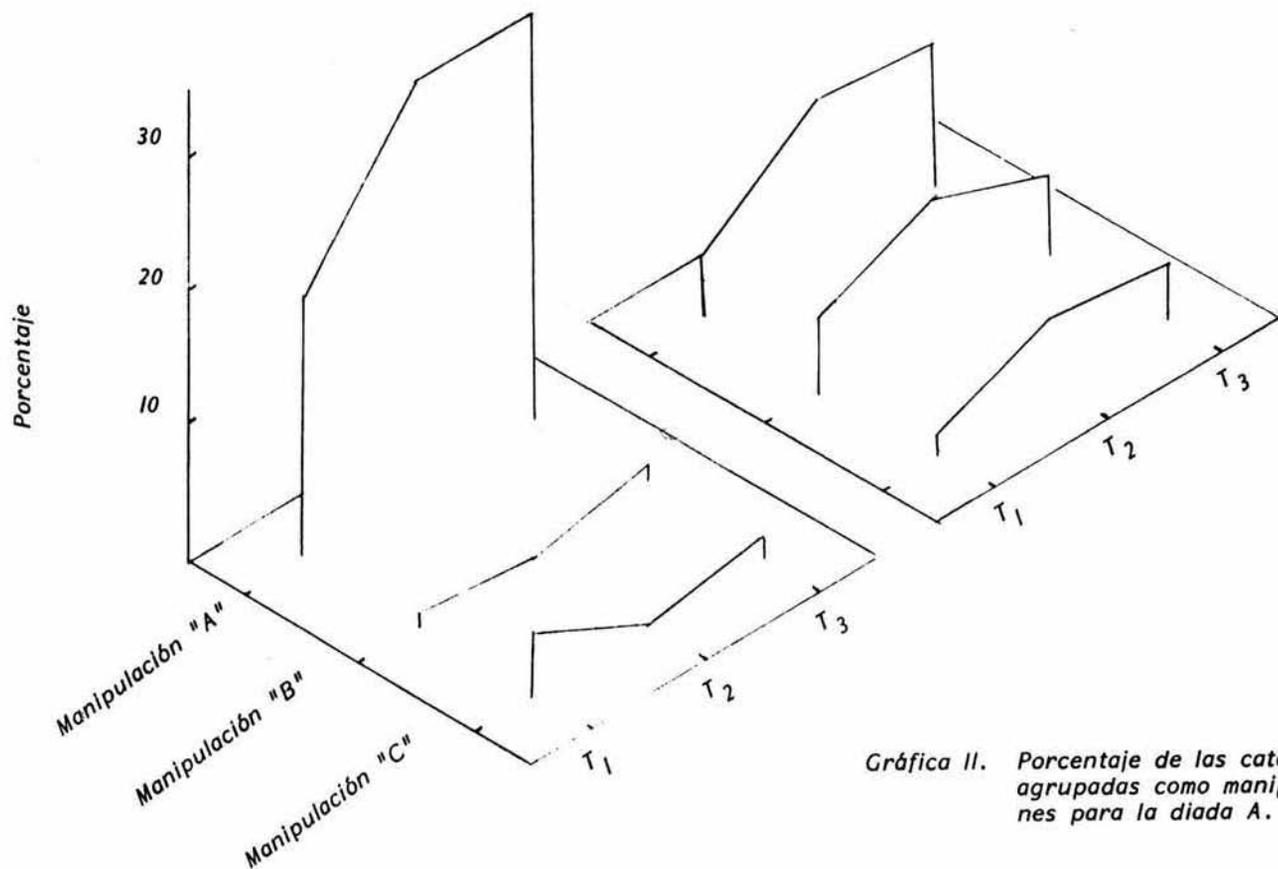
INFANTE



Gráfica 10. Porcentaje de cada una de las categorías agrupadas como señalamientos para la diada B.

ADULTO

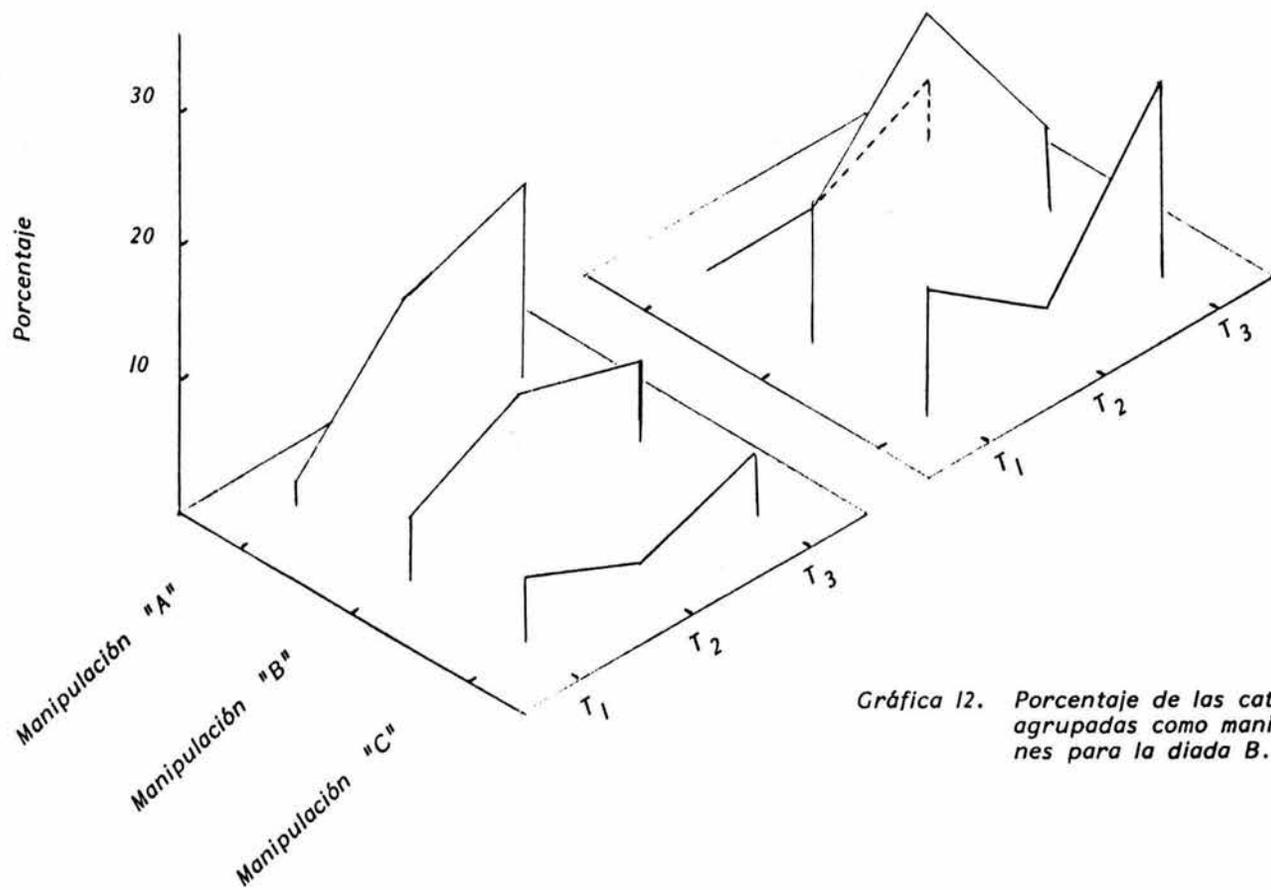
INFANTE



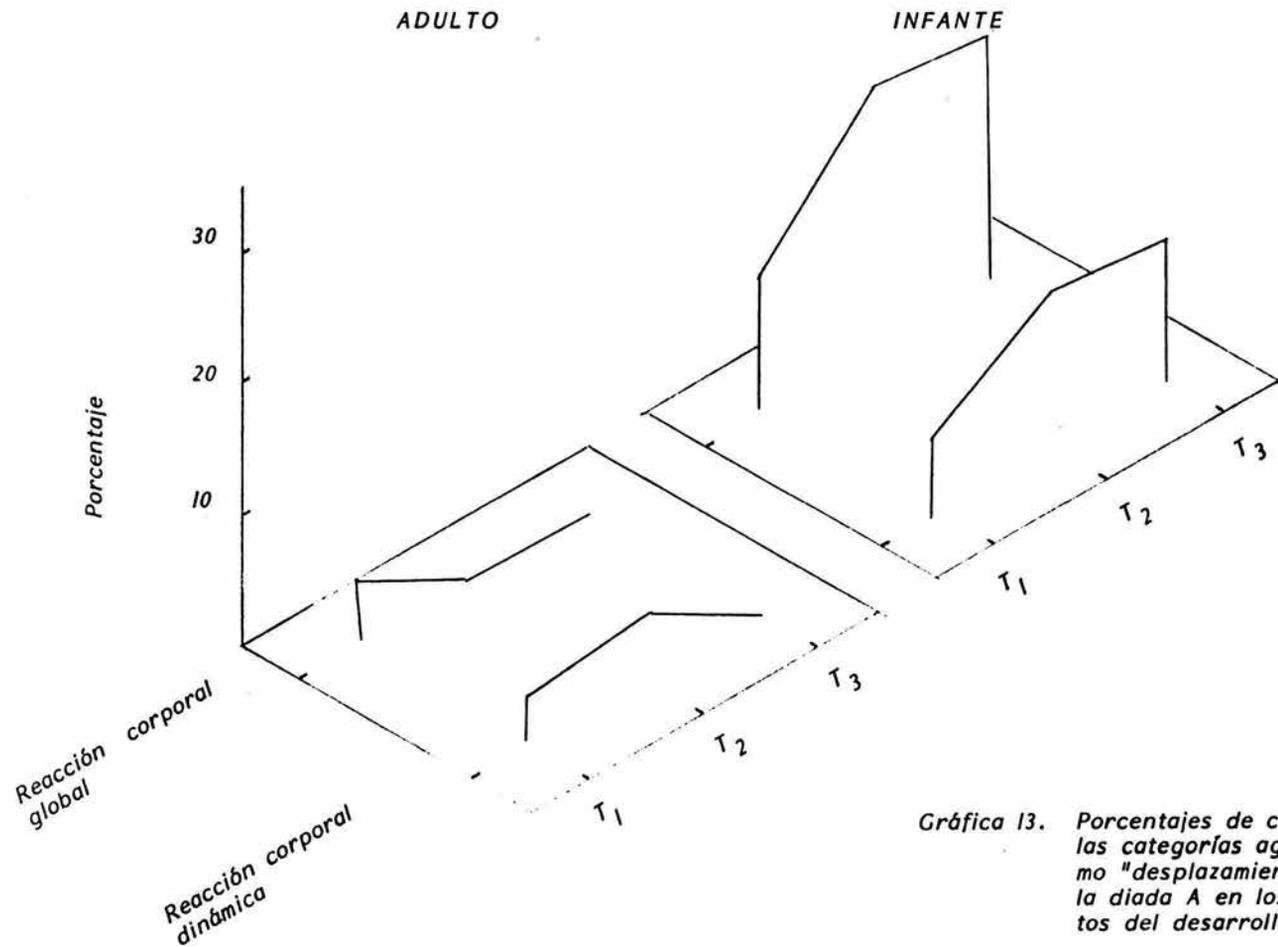
Gráfica II. Porcentaje de las categorías agrupadas como manipulaciones para la diada A.

ADULTO

INFANTE



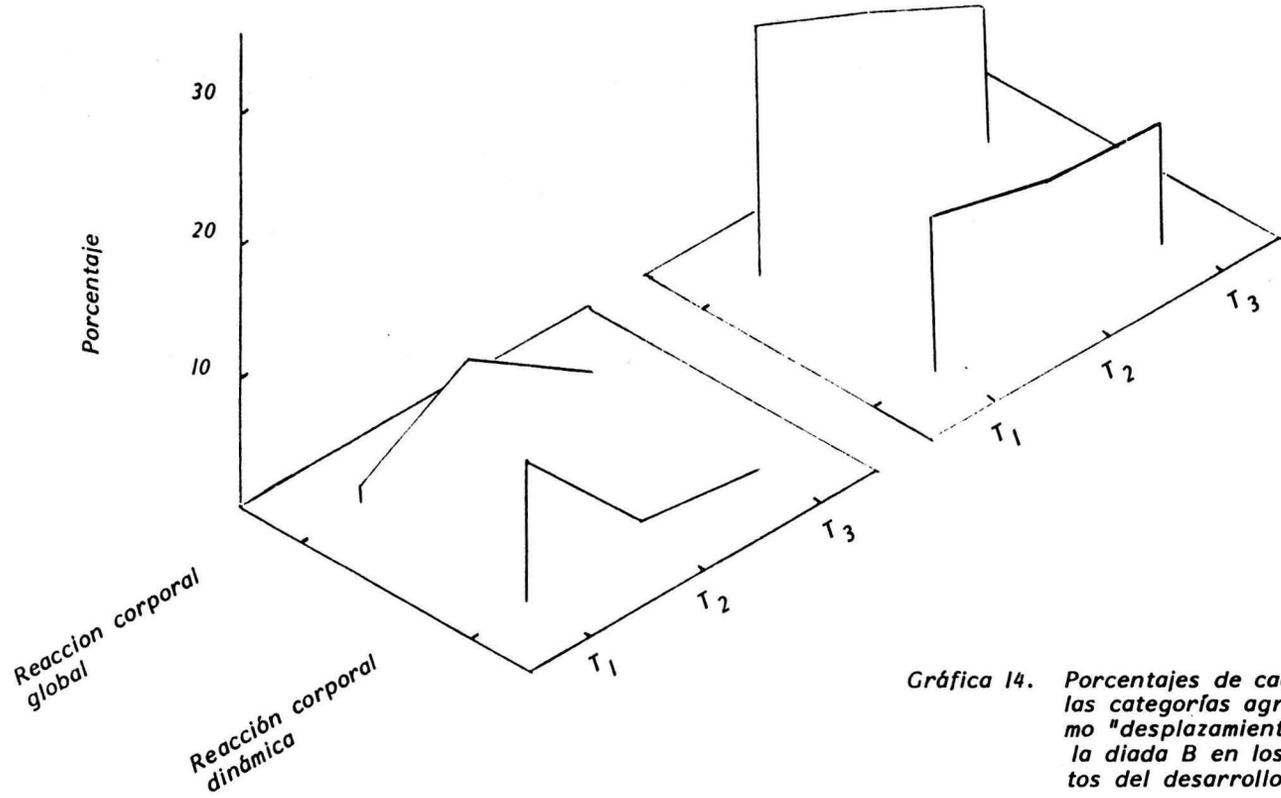
Gráfica 12. Porcentaje de las categorías agrupadas como manipulaciones para la diada B.



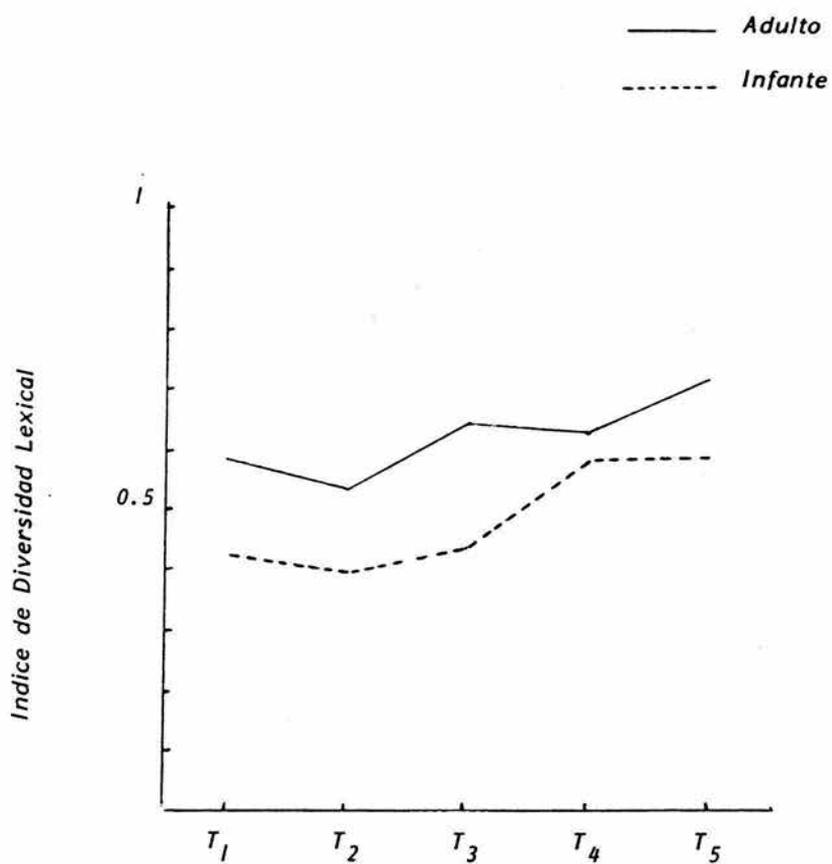
Gráfica 13. Porcentajes de cada una de las categorías agrupadas como "desplazamientos" para la diada A en los tres momentos del desarrollo.

ADULTO

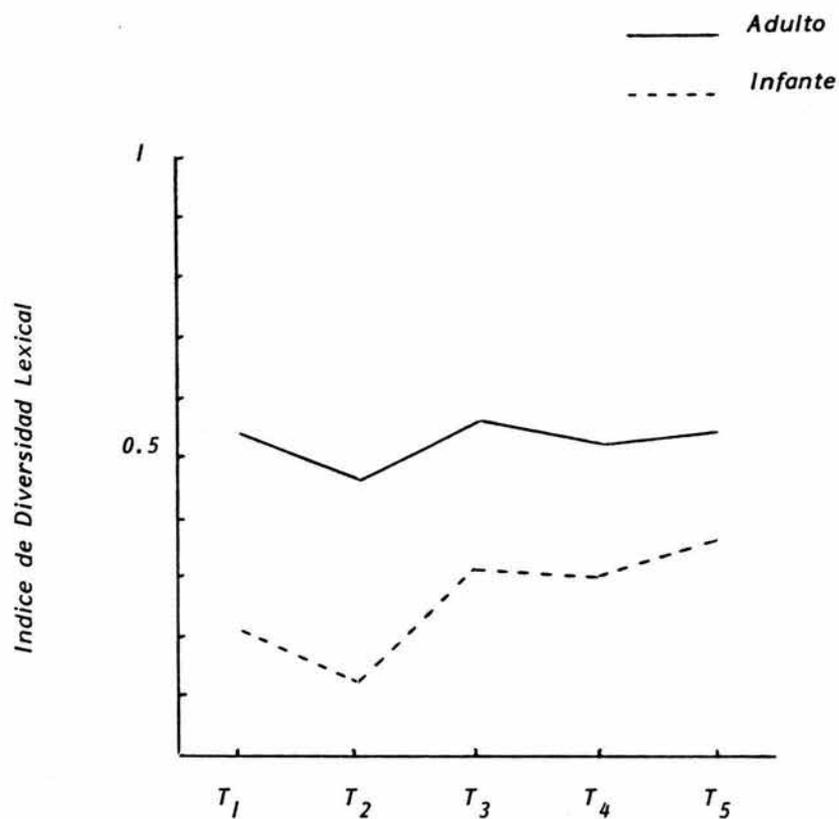
INFANTE



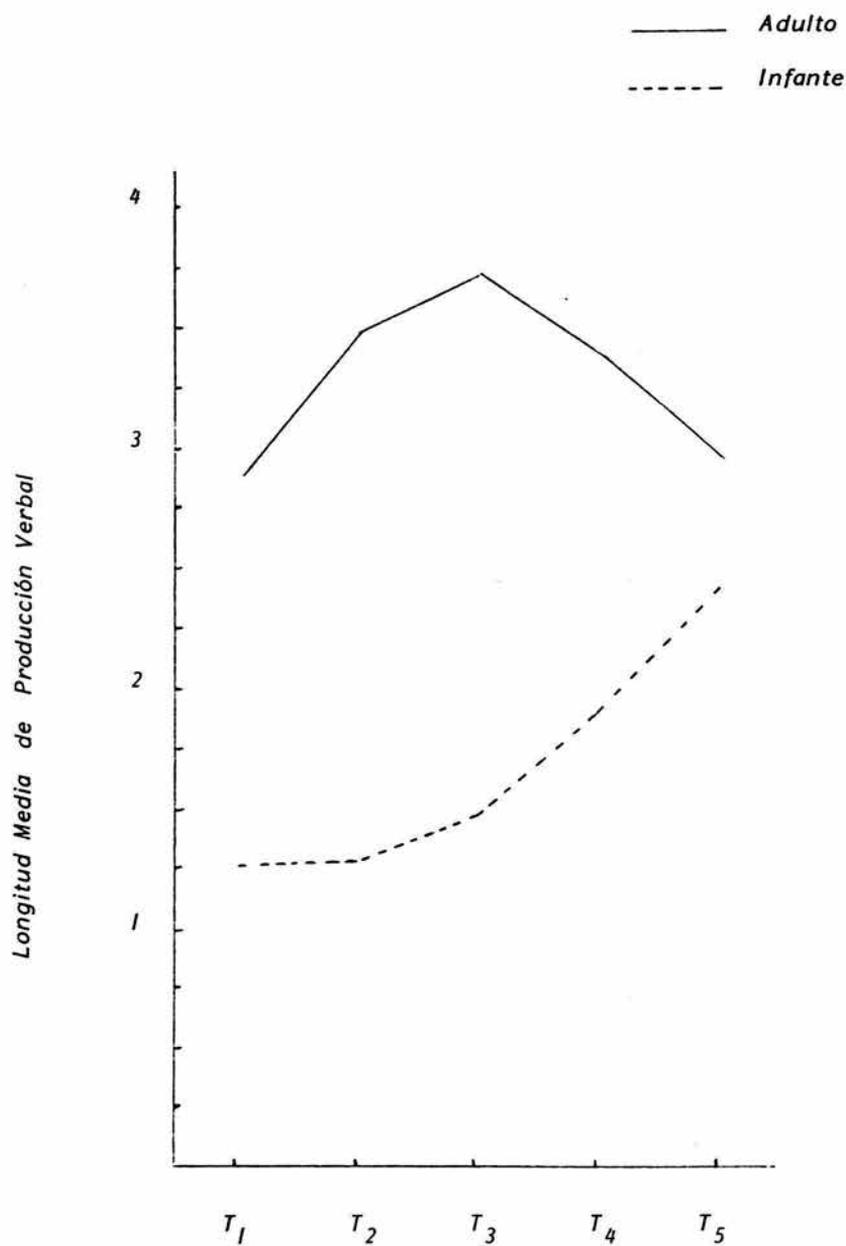
Gráfica 14. Porcentajes de cada una de las categorías agrupadas como "desplazamientos" para la diada B en los tres momentos del desarrollo.



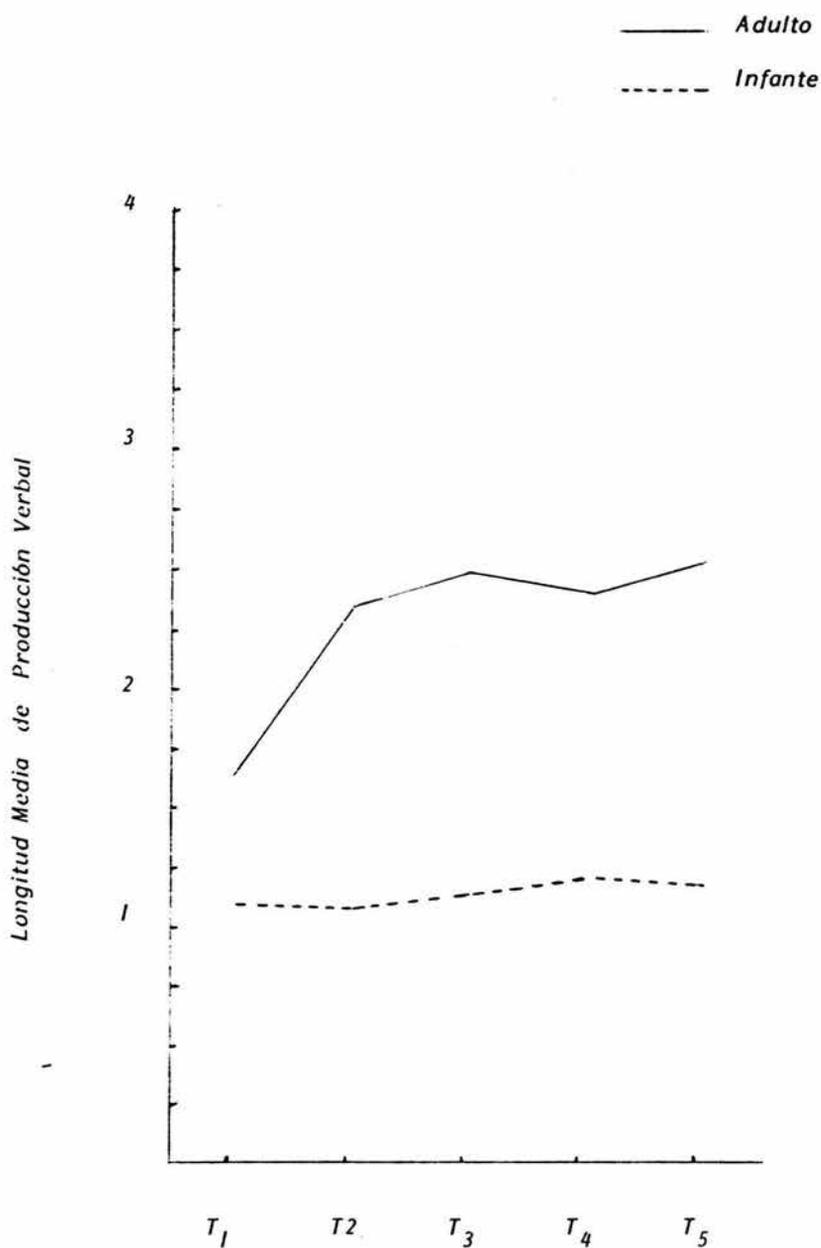
Gráfica 15. *Indice de Diversidad Lexical para la diada A en los cinco momentos del desarrollo.*



Gráfica 16. Índice de Diversidad Lexical para la diada B en los cinco momentos del desarrollo



Gráfica 17. Longitud Media de Producción Verbal para la diada A en los cinco momentos del desarrollo.



Gráfica 18. Longitud Media de Producción Verbal para la diada B en los cinco momentos del desarrollo.

A D U L T O					
Tipo de Enunciado	T_1	T_2	T_3	T_4	T_5
1	13.15	9.65	6.04	4.98	11.55
2	28.07	21.72	13.48	14.18	23.11
3	3.50	3.10	5.11	2.30	3.55
4	35.96	43.10	45.11	43.29	28.88
5	1.75	5.86	11.62	4.60	7.11
6	17.54	16.55	17.67	29.50	24.44
7	-	-	0.93	1.15	1.33
I N F A N T E					
Tipo de Enunciado	T_1	T_2	T_3	T_4	T_5
1	42.98	22.77	35.84	15.38	15.51
2	15.78	8.88	13.83	16.24	23.56
3	7.89	3.33	6.91	5.13	1.15
4	4.38	15.55	11.94	23.08	21.26
5	-	-	-	0.85	4.59
6	26.31	49.44	27.67	33.33	27.01
7	2.63	-	3.77	5.98	6.89

Cuadro 1. Porcentaje de los Tipos de Enunciado en los cinco momentos del desarrollo para la diada A.

A D U L T O					
Tipo de Enunciado	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅
1	25	14.12	13.46	19.11	6.57
2	6.25	8.24	17.30	20.58	17.10
3	20.83	11.76	9.61	5.88	6.57
4	14.53	28.23	38.46	26.47	38.15
5	-	1.18	3.84	-	9.20
6	25	28.24	11.53	16.17	13.15
7	8.33	8.23	5.76	11.76	9.20
I N F A N T E					
Tipo de Enunciado	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅
1	29.60	47.22	39.36	34.55	26.54
2	1.60	4.17	5.31	26.47	7.96
3	-	1.39	-	0.73	1.76
4	0.80	0.69	1.59	4.41	2.65
5	-	-	-	-	-
6	68	45.14	53.72	44.11	56.63
7	-	1.39	-	2.94	4.42

Cuadro 2. Porcentaje de los Tipos de Enunciado en los cinco momentos del desarrollo para la diada B.

APENDICES

Y

ANEXO

APENDICE NO. 1

ELEMENTOS REACTIVOS MORFOLOGICOS.

VOCALES.

1. *Vocalización convencional unitaria. Toda vocalización que se identifique como palabra, sílaba o letra emitida separada de otras vocalizaciones por pausas con duración mínima de aproximadamente 3 segundos.*

Ejem: toma; aquí; ta; ma; es; etc.

2. *Vocalización convencional repetida. Toda vocalización que se identifique como palabra, conjunto de sílabas unidad, o letras presentadas en más de una ocasión con pausas máximas de 2 segundos entre vocalizaciones.*

Ejem: ta-ta; tita-tita; mira-mira; etc.

3. *Vocalización convencional compleja. Dos ó más vocalizaciones diferentes entre sí, identificables como palabras, sílabas o letras que son iniciadas con un patrón de entonación ascendente y concluidas con un patrón desdendente, o a la inversa.*

Ejem: la mamá es muy inteligente; está aquí; etc.

4. *Balbuceo. Vocalización de patrón fonético irregular e indiferenciado, que no puede ser reproducido fielmente. No se categorizan como balbuceo emisiones convencionales tales como: a-gu; da-da; bu-u, etc.*

5. *Grito. Vocalización de duración variable producida con mayor intensi*

sidad que la mayoría de las vocalizaciones convencionales o no convencionales emitidas por el sujeto.

6. *Llanto.*
7. *Risas.*
8. *Otros. (toser, escupir, bostezar, etc.)*

NO VOCALES.

9. *Extensión de brazo, sosteniendo objeto, hacia persona. Se codifica con esta categoría cuando el sujeto sostiene un objeto con la mano y extiende el brazo en dirección de una persona que puede o no estar sosteniendo objeto.*
10. *Apuntar hacia persona. Se codifica con esta categoría cuando la respuesta se produce en dirección de una persona (aunque esté sosteniendo un objeto) y se presenta la extensión del dedo índice en esa dirección.*
11. *Extensión de brazo, sosteniendo objeto, hacia lugar u objeto. Se codifica con esta categoría cuando el brazo se extiende, sosteniendo objeto, hacia un objeto que esté solo o hacia un lugar donde no se encuentra ninguna persona.*
12. *Apuntar hacia lugar u objeto. Se codifica con esta categoría cuando la respuesta se produce en dirección de un objeto que esté solo o*

hacia un lugar donde no se encuentre una persona, presentándose la extensión del Índice en esa dirección.

13. *Colocar mano vacía hacia persona. Se codifica con esta categoría cuando la mano vacía se coloca frente a una persona aunque ésta esté sosteniendo algún objeto. Se define por la colocación de la palma de la mano hacia arriba.*
14. *Extensión de uno o ambos brazos hacia persona. Se codifica con esta categoría cuando la respuesta de extensión se produce en dirección de una persona que puede o no estar sosteniendo algún objeto.*
15. *Extensión de uno o ambos brazos hacia lugar u objeto. Se codifica con esta categoría cuando el sujeto extiende sus brazos sin sostener objeto, hacia un objeto que esté solo o un lugar donde no se encuentre alguna persona.*
16. *Manipulación A. Se codifica con esta categoría cuando al objeto de la actividad se le dá el uso convencional propio. Se usará sólo para aquellos objetos listados en anexo y las actividades específicas para cada uno de ellos. Si algún objeto presenta duda, se someterá a consideración del grupo codificador.*
17. *Manipulación B. Se codificará con esta categoría cuando la acción del sujeto sobre el objeto consiste en algo más que el tomar y dejar; implica mantener el objeto en prehensión y realizar con él alguna ac-*

tividad.

18. *Manipulación C.* Se codificará con esta categoría cuando la respuesta del sujeto hacia el objeto sólo produce un cambio en la ubicación del último. Solo se usará cuando en la narración se especifique que lo toma y lo deja en otro lugar, utilizando sólo el tiempo necesario para producir el cambio de objeto.
19. *Caricia.* Se codifica con esta categoría cuando la respuesta del sujeto es el contacto suave y repetitivo de su mano o manos con el objeto, animal o parte del cuerpo de otra persona.
20. *Contacto físico personal.* Se codifica con esta categoría cuando se presenta en una sola ocasión la acción de cualquier parte del cuerpo de uno de los sujetos, sobre parte o partes del cuerpo de otra persona.
21. *Contacto físico objetal simple.* Se codifica con esta categoría cuando el sujeto toca o coge un objeto y lo mantiene en su mano sin realizar ninguna actividad con él.
22. *Orientación hacia persona.* Se codifica con esta categoría cuando el sujeto presenta un cambio de posición de la cabeza en dirección de una persona o parte del cuerpo de ella (aunque esté sosteniendo objeto).
23. *Orientación hacia objeto.* Se codifica con esta categoría cuando el sujeto

jeto presenta un cambio de posición de la cara en dirección a un objeto que esté solo, un lugar o un animal. cuando en la narración no se especifique hacia donde voltea el sujeto, se utilizará esta categoría, excepto que sea muy evidente que es hacia persona.

24. *Sacudir cabeza lateralmente. Movimiento repetido de cabeza en sentido horizontal.*
25. *Sacudir cabeza verticalmente. Movimiento repetido de cabeza hacia arriba y hacia abajo.*
26. *Agitar mano o brazo. Movimiento repetitivo de mano o brazo en cualquier dirección.*
27. *Retirar cara. Se codifica con esta categoría cuando la respuesta del sujeto consiste en el movimiento lateral o vertical de cabeza, ejecutado con rapidez una sola vez y que resulta en un alejamiento de algún objeto o persona.*
28. *Golpear. Se codifica con esta categoría cuando se presenta un contacto con producción de ruido, de pie, mano o mano con objeto contra parte del cuerpo de él mismo u otra persona, o contra otro objeto. En caso de palmeo con producción de ruido, se considerará como caricia (Cat. 19).*
29. *Reacción corporal global. Cambio de estado (posición) del cuerpo en el mismo lugar.*

30. *Reacción corporal dinámica. Desplazamiento del organismo de un lugar a otro de la habitación.*
31. *Aplauso.*
32. *Auto observación. Se codifica con esta categoría cuando el sujeto sostiene contacto visual con alguna (s) parte (s) de su cuerpo.*
33. *Patrón convencional complejo. Se codifica con esta categoría cuando uno de los integrantes de la diada u otra persona, establece contacto repetido con el otro (cualquier parte del cuerpo) por medio de algún objeto y/o sustancia usados en actividades de aseo, alimentación o vestido. Se codifica en la persona que ejecuta la acción no en quien la recibe.*
34. *Otros.*

ANEXO A

OBJETOS Y USOS CONVENCIONALES PARA LA MANIPULACION "A"

OBJETO

Puertas, cajas con tapa o cualquier objeto que tenga tapa o puerta.

Cubos o dados.

Lápices, pinceles, gises, plumones, crayones.

Apagador de luz.

Triciclos, carros con asiento para niño, vehículos sobre los cuales el niño u otra persona puede sentarse y desplazarse en esa posición.

Juguetes de Cuerda.

Rompecabezas o juguetes de ensamblado de piezas.

Animales o personas de plástico.

Instrumentos musicales (reales o de juguete) campanas y cascabeles.

USO

Abrir o cerrar de cualquier forma y con cualquier parte del cuerpo.

Colocarlos uno encima de otro, uno frente a otro, formando figuras.

Tomarlos con las manos (una a la vez, o las dos simultáneamente) y producir trazos o huellas sobre cualquier superficie u objeto.

Apretar el botón, subir o bajar la palanca produciendo un cambio de posición de la misma.

Desplazarse montado sobre el juguete o mover el objeto empujándolo y manteniéndose frente o detrás del mismo.

Darles cuerda y soltarlos o reproducir el funcionamiento del juguete manejándolo directamente con las manos.

Colocar las piezas del juguete en la parte correspondiente, aunque no sea "acertada" la colocación.

Ponerlos frente a frente y moverlos; poner unos encima de otros; colocarlos sobre otros juguetes u objetos (coches o casas de juguete, piezas de madera, muebles) y moverlos con las manos al tiempo que se vocaliza.

Producir ruido o sonido ya sea soplando por una boquilla, oprimiendo teclas o botones, tirando de cuerdas, usando palos para pegar sobre superficie de tambores, agitar el objeto.

OBJETO*Cintas Adhesivas.**Pinturas en frasco o recipientes.**Pelotas.**Micrófono.**Libros, cuadernos.**Muñecas y muñecos de peluche.**Muebles.**Bolsas y portafolios.**Peine, cepillo.**Pasadores.**Llaves.**Tijeras.*USO*Cortar pedazos de cinta y colocar los con el lado adhesivo sobre algún objeto.**Tomar pintura con pincel u otro objeto constituye parte de la manipulación de esos objetos y se considera como la misma respuesta.**Tomarlas con una o dos manos y aventarlas; pegarles con manos, pies, brazos o cabeza. No se considera que haya ejecutado esta respuesta cuando el contacto sea producto de que otra persona haya lanzado la pelota y a quien le pega no realiza movimiento alguno dirigido hacia la pelota.**Colocárselo frente a la boca y hablar o emitir vocalizaciones.**Hojearlos, abrirlas y cerrarlas.**Vestirlos, peinarlos, simular darles de comer.**Abrir y cerrar cajones y puertas.**Colocar objetos en su interior.**Llevárselo a la cabeza y tocarse el pelo con ellos; moverlos hacia adelante y hacia atrás.**Llevárselos a la cabeza y tocarse el pelo con ellos.**Tocar una cerradura o picaporte con la punta de la llave; introducir la llave a la cerradura y operar la cerradura o simplemente dejarla dentro.**Tomarlas introduciendo los dedos pulgar e índice en los orificios del mango y mover los dedos produciendo que las hojas de las tijeras se abran y se cierren; aproximarlas a algún objeto abriéndolas y cerrándolas (aunque no se produzcan cortes).*

OBJETO

Escritorio o Mesa.

Casa de muñecas.

Ropa, zapatos.

Ventanas.

Trapos y esponjas.

Cobijas, sábanas.

Reglas, escuadras.

USO

Abrir la tapa y colocarla en posición para escribir o usarla.

Sacar y meter tanto muñecas como muebles, trastes, ropa, etc. de la casa; acomodar estos objetos en los diferentes espacios de la casa.

Colocar manos, brazos o pies en las partes de las prendas destinadas para ellos, aunque la prenda no quede puesta adecuadamente.

Abrir y/o cerrarlas.

Frotarlos contra algún objeto o contra alguna parte del cuerpo de otra persona o de la misma persona que manipula el trapo o esponja.

Colocarlas sobre algún objeto, juguete o persona extendiéndola sobre éstos o ésta; doblarla, colocarla sobre la misma persona que la manipula.

Colocarlas sobre una superficie plana y pasar un lápiz, pincel, plumón, etc. a lo largo de una orilla.

APENDICE NO. 2

ELEMENTOS REACTIVOS FORMALES.

TIPOS DE ENUNCIADO (TE).

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

1. *Cuando es una sola palabra (Ejem: mamá - leche - etc.)*
2. *Cuando es una frase (Ejem: el perro - coche de papá - etc.)*

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

3. *Cuando se trata de un verbo conjugado aislado (Ejem: ver - mira - etc.).*
4. *Cuando se trata de una oración simple, es decir con un solo verbo conjugado (Ejem: ven acá - Juan lee - etc.)*

NOTA: En este caso aún cuando el verbo principal esté acompañado por un auxiliar se considera como un solo verbo. Ejem: El niño ha traído juguetes.

5. *Cuando se trata de una oración compuesta o compleja donde se presentan dos o más verbos conjugados con relaciones de coordinación o subordinación (Ejem: los niños que vinieron ayer jugaron conmigo/ llegamos y comimos/etc.)*
6. *Unidad Extraoracional. Emisión constituida por una sola palabra producida de tal manera que su función sintáctica se puede determinar por su relación con otras emisiones dentro del episodio oral y que di*

fiere de los enunciados Unimembres por ser elementos extraoracionales.

7. *No discernible. Enunciados en los que total o parcialmente sea ininteligible el discurso.*

APENDICE NO. 3

ELEMENTOS FUNCIONALES.

En este nivel se incluyen 4 grupos generales de categorías que arrojan información sobre diferentes características de la interacción.

1. *Categorías de interacción. donde se incluyen categorías relacionadas con la estructura de la interacción, es decir con formas particulares de articulación de las diferentes categorías presentadas por ambos miembros de la diada adulto-infante.*
2. *Aspectos morfológicos. Esta sección incluye tanto morfologías del me dio ambiente como morfologías de la respuesta, al primer tipo corresponde la categoría de objetos de la interacción, y al segundo las cate gorías definidas con base en el sistema reactivo del individuo.*
3. *Ejercicio situacional. Se incluyen formas específicas que pueden adoptar el lenguaje tanto verbal como no verbal. Este grupo está compuesto de 3 subgrupos:*
 - I. *Actos Elocutivos. Función práctica que adopta la conducta vocal, tal como descripción, pregunta, comparación, etc.*
 - II. *Técnicas de Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje. Se incluyen técnicas vocales y no vocales empleadas por la madre para la enseñanza tanto de actividades vocales, aspectos semánticos, fonéticos y sintácticos como no vocales, y las estrategias empleadas por el niño en la adquisición de estos patrones.*

- III. Actos Simbólicos. Aquí se incluyen formas de lenguajes que de alguna manera implican desligamiento funcional de las circunstancias concretas tanto en tiempo como en espacio.*
- 4. Contenido. Las categorías de Contenido están definidas con base en la temática de las vocalizaciones de los sujetos.*

APENDICE NO. 4

HOJA DE CODIFICACION DE LOS ELEMENTOS REACTIVOS MORFOLOGICOS

HOJA DE CODIFICACION

DIADA: _____ EDAD: _____

FECHA DE OBSERVACION: _____

CODIFICADOR: _____ NO. DE HOJA _____

SECUENCIA	A		I		O	
	V	✓	V	✓	V	✓
1				18		
2	3					
3			1			
4	3					
5				16		
6		16				
7	3					
8			1			
9	2					
10			2			
11	3					
12	7			16		
13	1					
14	3					
15		17	1			

APENDICE NO. 5

HOJA DE CODIFICACION DE LOS ELEMENTOS REACTIVOS FORMALES
HOJA DE CODIFICACION

DIADA: _____ EDAD: _____

FECHA DE OBSERVACION: _____

CODIFICADOR: _____ NO. DE HOJA: _____

TRANSCRIPCION TEXTUAL	MD	TE	NO. P	PN
A ver	I	2	2	2
Tú también te la sabes	A	4	5	5
No ?	A	6	1	1
Pollito-chiken	A	2	2	0
Chiken	I	1	1	1
Gallina	A	1	1	1
Hen	I	1	1	1
Lápiz	A	1	1	1
Pluma	I	1	1	1
Lápiz-pen	I	2	2	2

MD - Miembro de la Diada

TE - Tipo de Enunciado

NP - Número de Palabras

PN - Palabras Nuevas

I - Infante

A - Adulto

BIBLIOGRAFIA

- BELLINGER, D. Consistency in the pattern of change in mothers' speech; Some discriminant analysis. Journal of Child Language, 1980, 7, 469-487.
- BOCK, J.K. and HORNSBY, M. the development of directives: How children ask and tell. Journal of Child Language, 1981, 8, 151-163.
- BONVILLIAN, J.D., RAEBURN, V.R. and HORAN, E.A. Talking to children: the effects of rate, intonation and length on childrens sentence imitation. Journal of Child Language, 1979, 6, 459-467.
- BRIANT, P., FURTH, H., GEBER, B.A., HOLMES, R., HOTOFF, W. LUNZER, E. SZAGON, G. Y Wason, P. Piaget y el conocimiento. Estudios de Epistemología Genética. Ed. Paidós, Barcelona, 1980. Biblioteca del Siglo XX.
- BRIDGES, A. Directing two-years old's attention: some clues to understanding. Journal of Child Language, 1979, 6, 211-226.
- BRUNER, J.S. Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid, España. Pablo del Río Editor, 1980.
- CHARNEY, R. The comprehension of "here" and "there". Journal of Child Language. 1979, 6, 69-80.

- CHARNEY, R. *Speech roles and the development of personal pronouns.* Journal of Child Language. 1980, 7, 509-528.
- COX, M.V. *Young Children's understanding of "in front of" and "behind" in the placement of objects.* Journal of Child Language. 1979, 6, 371-374.
- CURRY, O'CONNEL, J. and FARROW, D.C. *Effects of day-care experience of the use of intentional communicative behaviors in a sample of socioeconomically depressed infants,* Developmental Psychology. 1982, 18, 22-29.
- De BOER, M.M. and BOXER, A.M. *Signal functions of infant-facial expression and gaze direction during mother-infant face to face play.* Child Development. 1979, 50, 1215-1218.
- FLAVELL, J.H. *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget,* Paídos, Buenos Aires, 1979. *biblioteca Psicológica del Siglo XX.*
- FREMGEN, A. and FAY, D. *Overextensions in production and comprehension: a methodological clarification.* Journal of Child Language, 1980, 7, 205-211.
- FRITZ, J.J. and SUCI, G. *Facilitation of semantic comprehension at the one-word stage of language development.* Journal of Child Language, 1982, 9, 31-39.

- FURROW, D. Young children's use of prosody. Journal of Child language. 1984, II, 203-213.
- FURROW, D., NELSON, K. and BENEDICT, H. Mothers' speech to children and syntactic development: some simple relationship, Journal of Child Language, 1979, 6, 423-442.
- GALLANGHER, T.M. Contingent query sequences within adult-child discourse. Journal of Child Language, 1981, 8, 51-62.
- GINSBURG, H. y OPPER, J. Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual. Ed. Prentice-Hall International, 1977.
- HIRSH-PASEK, K. and TREIMAN, R. Doggerel: motherese in a new context. Journal of Child Language, 1982, 9.
- HOWE, C.J. Learning Language from mothers's replies. FL (1980) pp. 83-97.
- KANTOR, J.R. Psychological Linguistics. Chicago, 1977. The Principia Press.
- KAY, D.A. and ANGLIN, J.M. Overextension and Underextension in the child's expressive and receptive speech. Journal of Child Language, 1982, 9, 83-98.

KAYE, K. *Why we don't talk "baby talk" to babies.* Journal of Child Language, 1980, 7, 489-507.

LORD, C. and LEIMBACH, M.P. *A longitudinal study of form-function relations in a mother's questions and her child's responses.* Developmental Psychology, 1983, 19, 585-590.

LURIA, A.R. *Los Procesos Cognitivos: Análisis Socio-histórico.* Ed. Fontanella, Barcelona, 1980.

LURIA, A.R. y YUDOVICH, F. IA. (1956) *Lenguaje y Desarrollo Intelectual en el Niño.* Pablo del Río Editor.

MASUR, E.F. *Mother's responses to infants' object-related gestures: influences on lexical development.* Journal of Child Language, 1982, 19, 23-30.

MESSER, D.J. *The integration of mothers' referential speech with joint play.* Child Development. 1978, 49, 781-787.

MESSER, D.J. *The episodic structure of maternal speech to young children.* Journal of Child Language, 1980, 7, 29-40.

MICHNICK, G.R. and MARKESSINI, J. *"Mommy sock": The child's understanding of possession as expressed in two-noun phrases.* Journal of Child Language, 1980, 7, 119-135.

- MOERK, E.L. *Determiners and consequences of verbal behaviors of young children and their mothers.* Developmental Psychology, 1978, 14, 537-545.
- MOUSUR, E.F. and GLEASON, J.B. *Parent-Child Interaction and the acquisition of lexical information during play.* Developmental Psychology, 1980, 16, 404-409.
- NINIO, A. *Ostensive definition in vocabulary teaching.* Journal of Child Language, 1980, 7, 565-573.
- PARKE, R.D. *Interactional Designs.* En Cairns, R.B. *The Analysis of Social Interactions: methods, issues and illustrations.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, 1979. Parte I Design: Techniques and Analysis pp. 15-30.
- PIAGET, J. *Biología y Conocimiento.* Siglo XX Editores, México, 1981.
- PROROK, E. *Mother-Child verbal interchange: A Descriptive Study of Yung Children's Verbal Behavior.* Journal of Psycholinguistic Research, 1980, 9, 451-471.
- RESCORLA, L.A. *Overextension in early language development,* Journal of Child Language, 1980, 7, 321-335.
- RESCORLA, L.A. *Category development in early language.* Journal of Child Language, 1981, 8, 225-238.

- RIBES, E. *El Conductismo: Reflexiones Críticas*. Barcelona, Fontanella, 1982.
- RIBES, E. and PINEDA, L.A. *A Functional Analysis of the Acquisition of the Language as Behavior*. Versión Mimeográfica (1984).
- RIBES, E. y LOPEZ, F. *Teoría de la Conducta. Un análisis de Campo y Paramétrico*. Ed. Trillas, México, 1985.
- RIBES, E. (In press) *Language as Behavior: Gunctional mediation vs morphological description*. In Hayne Reese and Linda Parrott (Eds) Advances in the Science of Behavior, Hillsdale: Lawrence Erlbaum
- RINGLER, N. et al. *The effects of extra postpartum contact and maternal speech patterns on children's IQ's, speech and language comprehension at five*. Child Development, 1978, 49, 862-865.
- RONDAL, J.A. *Fathers' and mothers' speech in early language development*. Journal of Child language, 1980, 7, 353-369.
- RONDAL, J.A. *On nature of Linguistic input to Language-Learning Children*. International journal of Psycholinguistics. 1981, 21, 75-107.
- ROSENTHAL, M.K. *Vocal dialogues in the neonatal period*. Developmental Psychology, 1982, 18, 17-21.

- SCHNUR, E. and SHATZ, M. *The role of maternal gesturing in conversations with one-year-olds.* Journal Child Language, 1984, 29, 29-41.
- SKINNER, B.F. (1957) *Conducta Verbal, México, Trillas. (Traducción al Español).*
- SKINNER, B.F. *la Conducta de los Organismos, Barcelona, Fontanella, 1975.*
- SMOLAK, L. *Cognitive Precursors of Receptive vs Expressive Language.* Journal of Child Language, 1982, 9, 13-22.
- SNYDER, L.S., BATES, E. and BRETHERTON, I. *Content and Context in Early Lexical Development.* Journal of Child Language, 1981, 8, 565-582.
- STEWART, D.M. and HAMILTON, M.L. *Imitation as a Learning Strategy in the acquisition of vocabulary.* Journal of Experimental Child Psychology, 1976, 21, 380-329.
- SUGARMAN-BELL, S. *Some organizational aspects of preverbal communication.* En Ivana Markova. *the Social Context of language.* John Willey & Sons, 1978.
- UZGIRIS, I. and HUNT, J. *Toward ordinal scales of psychological development in infancy.* Champaign: University of Illinois Press, 1975.

- VENEZIANO, E. *Early Language and Nonverbal representation a reassessment.* Journal of Child Language, 1981, 8, 541-563.
- VIGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Ed. Grijalbo, 1979. Versión Castellana.
- VITOSKY, L. *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Ed. Quinto Sol. Sin fecha.
- WILKINSON, L. and TREMBOLD, K.L. *The Form and Function of children's gestures accompanying verbal directives.* En: Dale and Ingram. *Child-Language an international perspective.* University Park Press, Baltimore, 1981.
- ZACHRY, W. *Ordinality and Interdependence of representation and Language Development in Infancy.* Child Development, 1978, 49, 681-687.