



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

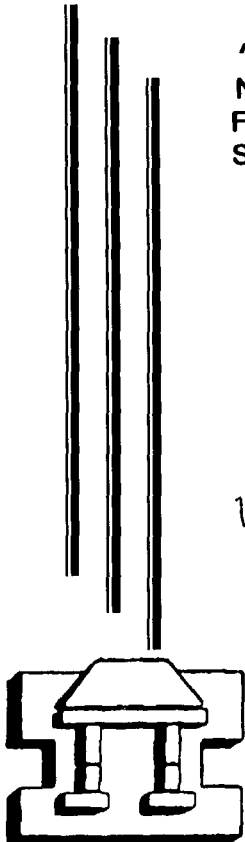
" ANALISIS DE LAS DESCRIPCIONES DE
NATURALEZA CONDICIONAL, CAUSAL Y
FUNCIONAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR,
SEGUNDO Y CUARTO AÑO DE PRIMARIA:
UN ESTUDIO METODOLOGICO "

REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N:

MARTINEZ ORDOÑEZ/LAURA ROSALBA
REYES HERNANDEZ ANA MARIA

COMISION DICTAMINADORA:
DRA. GUADALUPE MARES CARDENAS
MTRA. LAURA EVELIA TORRES VELAZQUEZ
DRA. YOLANDA GUEVARA BENITEZ



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO, 2002

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	Página
Resumen	1
Prólogo	2
Capítulo 1. estudios relacionados con las descripciones de naturaleza condicional, causal y funcional.	4
1.1 Estudios Exploratorios	5
1.2 Estudios Descriptivos	9
1.3 Estudios Explicativos o Predictivos	14
Capítulo 2. Análisis de las descripciones de naturaleza condicional, causal y funcional en niños de preescolar, segundo y cuarto año de primaria: un estudio metodológico.	24
2.1 Método	25
2.2 Resultados	29
Análisis y Conclusiones	38
Referencias y Bibliografía	41
Anexos	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Resumen

Con el propósito de conocer de manera minuciosa las características de un procedimiento para evaluar las relaciones condicionales, causales y funcionales elaboradas por los niños, se realizó un estudio en el cual participaron 60 niños de diferentes grados escolares (20 niños de preescolar, 20 de segundo y 20 de cuarto grado de primaria) pertenecientes al sistema de educación pública, de una escuela ubicada en la zona centro del Distrito Federal. Los discursos infantiles se produjeron bajo dos condiciones de entrevista - genérica y concreta - con dos temas diferentes - mascotas y juegos - lo que ofrece cuatro oportunidades de contestar con descripciones condicionales, causales y funcionales. Estas descripciones se analizaron con base en tres categorías: a) descripción de las actividades realizadas por el animal y los diferentes juegos vinculados con sus antecedentes o condiciones de ocurrencia (condicionales) b) descripción de las actividades realizadas por el animal y los diferentes juegos vinculadas con sus causas (causales) y c) descripción de las características físicas del animal vinculadas con su función como la descripción de los elementos del juego vinculados con su uso o función (funcionales)

Los resultados mostraron que la entrevista completa, con cuatro oportunidades para responder, es una tarea sensible que permitió: a) reproducir los datos reportados en distintos estudios, b) detectar fenómenos lingüísticos no reportados con anterioridad y c) conocer el efecto de la forma de preguntar, del tema de entrevista y de la secuencia de dos formas de preguntar sobre la tendencia de los niños a elaborar relaciones condicionales, causales y funcionales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Prólogo

El presente reporte de investigación forma parte del proyecto general titulado: "Estructuración del comportamiento sustitutivo: derivaciones tecnológicas" apoyado por DGPA, a cargo de las maestras Guadalupe Mares y Elena Rueda. Dicho proyecto investiga las condiciones que posibilitan la comprensión de los niños basándose en el conocimiento adquirido en la escuela, pues uno de los problemas que se enfrenta en todos los niveles educativos es la falta de aplicación o de comprensión de la información que los alumnos dominan verbalmente; esto representa la necesidad de estudiar de manera sistemática los factores que afectan el grado de transferencia de diferentes expresiones verbales a situaciones distintas de las de su aprendizaje.

Mares, Rueda y Luna (1989); Mares, Ribes y Rueda (1993); Mares, Guevara, Rueda (1990); Mares, Rueda, Plancarte y Guevara (1994), con el fin de estudiar la transferencia de las expresiones verbales, han utilizado los conectivos que expresan condicionalidad, causalidad y funcionalidad, como indicadores de niveles lingüísticos clasificados por dichos estudios. Con el propósito de seleccionar a los niños y de evaluar el efecto de los distintos entrenamientos desarrollados, han empleado tareas que consisten en formular preguntas abiertas dirigidas a los niños sobre uno o dos temas conocidos por ellos. Estas tareas han permitido la obtención de resultados sistemáticos, no obstante, las diferencias encontradas entre los distintos grupos experimentales no han sido muy amplias, dado que las tareas originalmente utilizadas se caracterizaron por obtener una pequeña muestra conductual. Así es posible suponer, que ampliando la prueba original, se obtendrán diferencias más claras entre los grupos.

El presente reporte de investigación utilizó como herramientas conceptuales la propuesta de Kantor (1978) que interpreta la conducta como campo de interacción y la taxonomía de la conducta propuesta por Ribes y López (1985). En este reporte nos concentramos en los aspectos

TESIS CON
CALIFICACIÓN DE

metodológicos por ser esta la razón principal del estudio, que pretende: 1) evaluar la sensibilidad de una ampliación de la tarea utilizada de manera sistemática en estudios anteriores, y 2) la detección sistemática del efecto que pudieran tener las distintas características de la tarea sobre la probabilidad de ocurrencia de distintas expresiones lingüísticas. Los resultados del presente reporte de investigación permitirán también ampliar los datos obtenidos en las investigaciones realizadas con niños mexicanos en cuanto al uso de expresiones condicionales, causales y funcionales a lo largo de su desarrollo. En el capítulo 1 se muestra un panorama general, donde se exponen una serie de estudios empíricos sobre las expresiones de naturaleza condicional, causal y funcional. En el capítulo 2 se describe el estudio realizado, los resultados y finalmente la discusión, basada en los objetivos descritos anteriormente.

CAPITULO 1

ESTUDIOS RELACIONADOS CON LAS DESCRIPCIONES DE NATURALEZA CONDICIONAL CAUSAL Y FUNCIONAL.

En este capítulo se describen los estudios empíricos relacionados con el desarrollo de las estructuras sintácticas subordinadas (particularmente las estructuras condicionales, causales y funcionales), y con la aparición de los nexos subordinantes (*cuando, porque y para*). Aún cuando se han realizado diversas investigaciones en otros idiomas y países, nos concentraremos en las investigaciones realizadas principalmente sobre la lengua española por dos razones: a) la forma sintáctica de la subordinación no es igual en otros idiomas, y b) los nexos subordinados no corresponden exactamente a las partículas gramaticales estudiadas en otras lenguas. No obstante, se incluirán algunos estudios realizados en E.U ya que aportan datos de nuestro interés relacionados con el empleo específico de los conectivos "cuando", "y".

La revisión de los estudios anteriormente realizados tiene como propósitos: 1) describir las distintas estrategias utilizadas en el campo de investigación con los niños para evaluar el uso de las estructuras sintácticas o de la aparición de los nexos subordinados, 2) analizar las unidades de observación y limitaciones metodológicas implicados en cada uno, y 3) determinar los momentos en los cuales es posible un cambio cualitativo y/o cuantitativo en el dominio de las estructuras subordinadas en el español.

De acuerdo con Rojas Soriano (1993) para el análisis de la información debe tomarse en cuenta: la forma en que se planteó el problema, los métodos, y las técnicas utilizadas para recopilar los datos; de esta forma se logra un conocimiento completo del problema. La relación de los estudios revisados se organizará con base a la clasificación de las alternativas propuestas por dicho autor, quien describe tres tipos de estudios: exploratorios, descriptivos y explicativos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.1 Estudios Exploratorios

Los estudios de tipo exploratorio recaban información con el propósito de reconocer, ubicar y definir problemas, fundamentar hipótesis, depurar estrategias, recopilar ideas y sugerencias que afinen la metodología, así como formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo. Los estudios que a continuación se describen, recolectan las frases o diálogos de los niños y el análisis del material lingüístico está basado en la frecuencia de estructuras gramaticales tales como: artículos, conjunciones, verbos, adverbios, etc.

Nelson en 1973, realizó un estudio con el propósito de observar diferencias en cuanto al número de palabras que emiten los niños. Trabajó con 43 niños de edades entre 1 y 2 años que interactuaron en una situación experimental, mientras que la investigadora sólo observaba. Los resultados obtenidos en la investigación, muestran que las cincuenta palabras más utilizadas por ellos eran: los nombres de cosas, bien en sentido general (la palabra *dá* por perro) o en el sentido específico (el nombre del perro determinado). Otras palabras de acción (*adiós*), modificadores (*caliente*), palabras que expresaban sentimiento o reacciones (*no*) y unas pocas palabras que sólo cumplían una función gramatical (*para*).

Esta investigación demuestra que de acuerdo con la edad, se incrementa el número de palabras pero que además comienzan a darle un significado específico. La autora concluyó que una vez que el niño ha adquirido esas pocas palabras —cuando tiene aproximadamente un año— se produce un período de descanso en el cual puede existir crecimiento en la comprensión de nuevas palabras; durante este período, los niños utilizan las palabras para estructurar su propio pensamiento más que para comunicarse. Esto quiere decir que, de acuerdo a la edad se incrementará el número de palabras a las que se les otorga un significado específico.

Con un mayor rango de edades, Alcázar, Huerta y Ramos (1980), realizaron una investigación en donde su objetivo fue conocer el empleo de categorías gramaticales. Participaron 250 niños de uno a seis años de edad divididos en 10 grupos de 25 niños cada uno. Se registró el lenguaje de cada niño bajo una situación semiestructurada en los salones de clase, jardines o patios y en las salas dedicadas a cantos y juegos. La tarea empleada, consistió en aplicar una lista de veinte preguntas sobre el niño y su familia, que se realizaron en secuencia, y que se interrumpían una vez que el sujeto verbalizaba espontáneamente o cuando transcurría un periodo de diez minutos establecido de antemano. Las emisiones de los niños cualesquiera que estas fueran, se transcribieron en hojas de registro y posteriormente se analizaron en términos del conteo de nueve categorías gramaticales a las que la autora denominaba "clásicas": sustantivo, verbo, adverbio, pronombre, artículo, preposición, adjetivo, conjunción, e interjección. De acuerdo con los resultados de las comparaciones entre los rangos de edad en una misma categoría, la investigadora concluyó que todas las categorías gramaticales mostraron un aumento paulatino de frecuencia en los dos últimos años (de 5 a 6 años de edad) sobre todo en el adverbio cuando. En todos los rangos de edad restantes, el sustantivo, pronombre y verbo presentaron mayor frecuencia, mientras que el incremento en el uso de la conjunción "para" fue progresivo, sólo hasta el rango de 3 a 3.5 años de edad. Por último, el uso de la interjección fue muy irregular en todas las edades.

Yussif (1985) realizó una investigación, similar al estudio anterior, diseñada para probar las técnicas de recolección de vocabulario al igual que los tipos de análisis necesarios. Participaron 32 niños de cuatro a seis años; en un salón aislado, para evitar interferencias, se realizó una sesión de prueba con el propósito de explorar las condiciones de trabajo así como las reacciones de los niños ante una grabadora y la investigadora. Con el fin de mejorar estas condiciones, se solicitó la participación de una de las maestras de la institución educativa que estuviera familiarizada con los niños. El procedimiento empleado en la recolección de información fue el mismo que en la sesión de prueba, así

como en las doce sesiones de recolección de vocabulario, con una duración de 10 minutos cada una, y la conformaban seis niños en cada una. Sin embargo la asistencia de los niños a las diferentes sesiones fue espontánea y el número de veces que participaron en las mismas varió, fluctuando entre una y cuatro veces de asistencia. Se grabó el lenguaje espontáneo de los niños formando un semicírculo alrededor de la grabadora. Posteriormente, se les invitaba a platicar iniciando con una pregunta: ¿Qué desayunaron hoy? Dejándolos interactuar libremente con el fin de que las intervenciones fueran lo más espontáneas posible. En caso de silencios prolongados, tanto la investigadora como la maestra intervinieron como moderadoras invitando a los niños para que hablaran con preguntas de otros temas: ¿les gusta la escuela?, ¿por qué les gusta?, ¿a qué les gusta jugar?, ¿cómo es el juego?, y ¿qué juguetes les gustan más?

La transcripción del texto emitido por cada uno de los niños se revisó y se grabó en una computadora que produjo listados de palabras en orden alfabético las cuales incluyeron la frecuencia de aparición de la palabra, las consonantes, vocales, y su longitud. Sobre estas listas se codificaron las categorías gramaticales, la posición y el porcentaje de cada categoría en la oración.

Los resultados encontrados son: el empleo del sustantivo con un 19%, verbo y pronombre 18%, conjunción 11%, preposición 10%, adverbio y artículo 9%, adjetivo 5% e interjección 1%. Entre los nexos de alta frecuencia emitidos por los niños estuvo el *cuando* con una frecuencia de 16%, el *porque* con 63% y por último el *para* con 15% de emisiones. La autora concluyó que el conocer el número de palabras que usaron los niños de estas edades, fue para la elaboración de reactivos de pruebas que miden la inteligencia del niño, y con estos datos utilizar un vocabulario más conocido por ellos, y poder llegar a una adecuada comprensión del vocabulario.

Los estudios arriba mencionados amplían el conocimiento del lenguaje infantil ya que nos muestra en qué momento el niño puede desarrollar el uso de un lenguaje complejo y no sólo el simple repetir de palabras, así como las

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

emisiones de conectivos y la intencionalidad que los niños en edades tempranas le dan a la oración y al un discurso. La descripción del periodo crítico en la adquisición del lenguaje en el niño ha sido uno de los objetivos planteados en varios estudios. Hernández - Pina (1984) realizó una detallada transcripción de las emisiones lingüísticas de su hijo, con grabaciones diarias y semanales a lo largo de los tres primeros años de edad, conformó un total de 4013 frases con todo y el contexto donde surgieron. Observó que a los veinticinco meses de edad, el niño usaba el conectivo *para* y *para allá* como indicativo de nociones de temporalidad y finalidad; además que las primeras conjunciones en aparecer fueron con un valor causal como por ejemplo: "cuidado que te caes" y también durante este periodo surgió con el mismo propósito el nexa *porque*. A los tres años de edad, el pequeño ya utilizaba el cuadro completo de subordinadas adverbiales (condicionales) por ejemplo: cuando no esta María no me pega, cuando si está María me pega. La autora indicó que a esta edad muchas emisiones del niño aún son de contenido semántico incompleto como "pescaron peces y sardinas" o "estoy a punto de dormirme, no me molestes".

En el estudio se plantea que la evolución lingüística se vincula con la relación o interacción del niño con su madre, esto lo atribuyó al encontrar, entre los dos y tres años, una mayor interacción entre los padres y el niño como una alternancia en la misma, que dio lugar a nuevos hábitos lingüísticos de éste. También encontró otro modo de interacción al que denominó de "emisión al azar", cuando el niño descubre que cada cosa tiene un nombre, el pequeño señala un objeto al tiempo que emite sonidos por imitación. Por último, Hernández-Pina describe otro dispositivo de interacción al que considera el más importante, que consiste en la participación del adulto para moldear las emisiones infantiles tratándose de una expansión o comentario sobre los objetos o situaciones, diciendo que "el comentario inducido es el recurso más frecuente" (p.287), y de acuerdo con Bruner 1975 -citado por la autora- los usos del lenguaje de su hijo son modelos de acción, ya que a los 28 meses, es cuando la madre se vuelve receptiva y el niño más activo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por último, la autora presenta sugerencias para mejorar el desarrollo óptimo en el lenguaje del niño, así como el momento en que es posible que el lenguaje del niño se transforme de cotidiano a científico, empleando el comentario inducido. Donde el adulto amplía la duda del niño y le proporciona la información sobre el objeto a discutir.

1.2 Estudios Descriptivos

La finalidad de estos estudios es obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación, además de conocer las variables que se asocian y señalar los lineamientos para la prueba de las hipótesis. La metodología es diversa, ya que se ajusta a objetivos y limitaciones particulares. Las técnicas empleadas son: la entrevista, donde el contenido es familiar para el niño; y las narraciones de cuentos. El análisis de los resultados se basa en la frecuencia de conectivos o nexos condicionales, causales o funcionales y oraciones subordinadas de distinta naturaleza.

González (1980) estudió las emisiones en español de niños de hogares mexicanos entre los dos y cuatro años seis meses de edad, con el fin de analizar la producción de los tiempos verbales y el uso de expresiones temporales tales como adverbios de tiempo. Trabajó con catorce niños en total, y tomó dos niños y dos niñas de cada uno de los siguientes niveles de edad: 2.0, 2.6, 3.0, 3.3, 3.6, 4.0, y 4.6. Los entrevistó por separado; con duración de dos horas y no tuvieron una estructura formal, se emplearon cuentos y cuadernos para colorear, y se hizo todo lo posible para facilitar la emisión de respuestas naturales. Los resultados obtenidos mostraron que la frecuencia de los diferentes tiempos verbales aumentan con la edad. La oración subordinada con "cuando" se registra por primera vez a los tres años y dicha oración subordinada continúa aumentando en frecuencia desde ese momento, y marca un punto de partida en la expresión del tiempo. Se concluye que a partir de la aparición del "cuando" los niños contaron con un nuevo recurso más productivo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Un resultado similar al obtenido por el autor anterior fue el descrito por Horita en 1981, quien investigó tres tipos de expresiones temporales: 1) las construcciones de yuxtaposición y subordinación, por considerar que constituyen recursos sintácticos para expresar relaciones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad 2) algunos adverbios que expresan estas mismas relaciones y 3) la aparición y uso de esos adverbios. Trabajó con 25 niños de cuatro a ocho años de edad, se grabaron conversaciones dirigidas con 30 minutos de duración, y se emplearon ilustraciones que presentaban una descripción en secuencia de acciones de la vida diaria, con el fin de que el niño las ordenara y hablara sobre ellas. Los resultados demuestran que los niños de 4 a 5 años expresan las relaciones de anterioridad - posterioridad en "orden de mención de los hechos" (es decir, la aparición de enunciados de un relato, en el mismo orden en el que suceden los hechos que se presentan) por medio del conectivo *cuando*, y que las construcciones subordinadas aparecen después de los seis años, etapa en que se utilizan para expresar tanto anterioridad como posterioridad; y por último, en las oraciones introducidas se observó el *después* y *que*. Los resultados sobre el conectivo *cuando* indican que generalmente su significado es temporal, pero que también los niños expresan con él la condicionalidad. La autora consideró que después de los seis años, los niños entran en la etapa de madurez lingüística, señalando que durante las diferentes etapas de la adquisición del lenguaje, los niños reorganizan el material lingüístico una y otra vez, formando estructuras sintácticas cada vez más complejas

Respecto al uso del conectivo *cuando*, Keller (1986) mencionó que este conectivo ayuda al niño a comprender las subordinadas de condicionalidad. Resaltó la importancia del uso de estrategias de comprensión, afirmando que el contexto de una oración refuerza la elaboración de conectivos temporales. Observó este efecto en 32 niños con edades de entre 3 a 5 años. La interpretación de las frases con conectivos temporales se medió con la utilización de dramatización de juguetes. Incluyó también pruebas que constaron de 52 frases, donde cada frase presentaba dos eventos en secuencia. Además, estas



frases presentaron una variedad de palabras temporales que se usaron en tareas de comprensión. Se encontró que el significado del conectivo, está reforzado por el contenido de la oración, ya que al usar el *cuando* o cualquier otro conectivo en una pregunta, el niño responde con otro similar; además de que el niño adquiere conocimiento parcial en términos de temporalidad. La presencia de oraciones que describen un orden lógico de eventos, se emplean como información decisiva acerca del significado y función del conectivo.

Estos estudios enfatizan un factor que Hernández-Pina (1984) registró en su estudio: el hecho de que a partir de los tres años de edad, los niños comienzan a emitir el conectivo *cuando* con mayor frecuencia como subordinada condicional, además de señalar un reordenamiento lingüístico (Nelson, 1973 y Horita, 1981) donde el niño puede desarrollar un lenguaje más complejo. Este proceso se logra a través de conocer y manejar otros conectivos que también existen, los cuales incrementan con la edad.

El estudio de Peterson y McCabe (1986) tiene por objetivo comprobar si los niños mayores pueden usar el "y" en menos expresiones de varios significados, para los cuales existen conectivos más específicos que pudieran incrementarse por coordinación. Trabajaron con 96 niños escolarizados de preescolar y primaria con edades de 3 años 06 meses, a 9 años 06 meses. Cada niño conversó por separado con el experimentador en un salón de clases, el niño era invitado a hablar acerca de sus experiencias personales. Los niños emitieron un total de 11 narraciones cada uno, sumando un total de 1,124. Peterson y McCabe concluyeron que si un nuevo y más específico conectivo es adquirido, los niños lo relacionan a los significados ya conocidos, sin embargo, lo niños no dejan de usar con menor frecuencia el conectivo "y", pues incrementa con las oraciones de coordinación simple.

Bocaz (1986) presentó una investigación sobre las diferentes etapas evolutivas que se observaron en la comprensión de la estructura narrativa del cuento infantil. Conformó una muestra al azar de 42 niños entre los seis y doce años de edad. La investigación se realizó en tres sesiones, en los salones

de los niños. En la metodología, se empleó el modelo de gramática de historias, construyendo un cuento con criterios de simplicidad léxica, sintáctica y proporcional; dichos cuentos correspondían con la capacidad cognoscitiva y con el desarrollo lingüístico del grupo de estudio. También explicó las relaciones causales, temporales y motivacionales entre los actores y sucesos del cuento. El análisis de los resultados se basó en la cantidad de nexos que los niños recuperaban en cada tarea de evocación y en diferenciarlos en cuanto a un mayor o menor grado de complejidad. Los resultados muestran que los niños de siete años entendieron los constituyentes que se encuentran vinculados entre sí, lo cual se manifestó al emplear conectores de causalidad y temporalidad. Mientras que en los niños de ocho a doce años, el tipo y número de conectores de causalidad y temporalidad fueron mayores, a causa de delimitaciones semánticas más ajustadas, además de existir un esquema narrativo formal y mental de la gramática del cuento infantil.

Con base en los estudios anteriores se confirma que en la medida que el niño crece, el uso y comprensión de las estructuras gramaticales aumentan conforme los infantes ingresan al sistema educativo; es decir, que los niños mayores en los años escolares más avanzados tendrán un lenguaje más desarrollado y maduro (que continúa incrementando) que los niños pequeños en los años elementales. Para comprobar esta afirmación, Barriga (1990a) realizó una investigación con un análisis descriptivo y comparativo de algunos aspectos sintácticos, discursivos y subjetivos del habla en niños de seis años, que apenas iniciaban su escolaridad con niños de doce años que estaban por terminarla. Trabajó con 24 niños y durante dos sesiones, se grabó lo que decía cada niño por separado durante media hora. Se estudió la producción de oraciones subordinadas adjetivas (relativas) y adverbiales (causales). La autora concluyó que efectivamente los niños de 12 años si relacionaron la estructura con el significado y, por lo tanto, producen relaciones de causalidad "plenas", aunque insistió en que se debe rebasar lo estrictamente sintáctico para encontrar esta explicación en lo semántico. Afirmó que la idea de un desarrollo del lenguaje en

los años escolares, que va desde el nivel léxico en pleno crecimiento, hasta el discursivo, se organiza paulatinamente en sistemas cohesivos e integrados, lo que hará coherente y relevante la comunicación en el niño.

Posteriormente, Bocaz (1991) realizó una investigación con la intención de explorar el desarrollo de la habilidad infantil para emplear conectivos de simultaneidad en la producción de estructuras sintácticas y textuales durante la construcción de textos narrativos orales, en niños hispanohablantes originarios de Chile y Argentina, un total de 144 niños de edades entre tres y once años. Se observó que los niños de 3 a 5 años de edad no usaron otro conectivo más que *cuando*; en cada uno de los grupos subsiguientes se empleó una mayor variedad y mayor número de conectivos tales como: *entonces*, *mientras*, *para*, *aunque*, *porque*, etc. Este progreso en el desarrollo se realizó dentro de una interacción compleja entre la forma y la función del conectivo. Sin embargo, esta autora no señaló con precisión a que edades y en qué medida incrementaron los conectivos.

La siguiente investigación es más precisa respecto a estos puntos. Barriga (1990b) realizó un trabajo donde mencionó los nexos encontrados en la producción de 32 niños de cuatro, seis, ocho y once años de edad, elegidos al azar de tres fuentes distintas: 1) de la narración, 2) de la plática libre y 3) de algunas grabaciones y anotaciones del lenguaje de niños de las mismas edades. La autora encontró que, a los cuatro años los nexos fueron: *y*, *pero*, *porque*, *cuando*, *luego* y *entonces*. A los seis años de edad se agregaron: *como*, *o*, *nada más*, *donde*, *después*, *para* y *así que*. A los ocho años se encontraron: *además*, *aunque*, *o sea*, *a pesar de que*, *mientras* y *sí*. De entre todos ellos, los más usados fueron: *y*, *que*, *luego* y *entonces*. En cuanto a las relaciones que establecen los conectivos se encontró que, a los cuatro años, se reducen a un cierto tipo de coordinación y a muy restringidos tipos de subordinación, como la relativa o la causativa, dato que ya se había reportado en investigaciones anteriores (Bocaz, 1986; Barriga 1990*). Finalmente de los seis años en adelante,

se encontraron relaciones de causalidad, finalidad, temporalidad y condicionalidad.

La autora opinó que en estas investigaciones es vital tener siempre una muestra del lenguaje adulto como punto de comparación, para no considerar como rasgos del lenguaje infantil características propias del sistema lingüístico; y el que se debe tener presente la situación en la que se recabaron los datos, ya que esto es lo que propicia la aparición de ciertos tipos de conectivos.

Las investigaciones revisadas hasta el momento, indican que la estrategia de entrevista como diálogo vivo, conjugada con un análisis centrado en la palabra y en uso de estructuras gramaticales, aún cuando presentaron ventajas para la exploración de otros aspectos del lenguaje infantil, oscurecen las diferencias encontradas con relación a la habilidad para conectar eventos en términos condicionales, causales y de finalidad a través del lenguaje entre las edades estudiadas. Barriga (op. cit a) reportó la necesidad de indagar más sobre los aspectos semánticos. Simultáneamente, la falta de armonía cabal entre los datos reportados en diversos estudios refleja que las condiciones de la tarea no son consideradas como factores que condicionan de manera relevante los datos obtenidos. Por todo lo anterior, surgieron estudios interesados en desarrollar tareas que especifiquen los datos en las emisiones infantiles de naturaleza condicional, causal y funcional.

1.3 Estudios Explicativos o Predictivos

La finalidad de este tipo de estudios consiste en determinar las causas de los fenómenos y establecer predicciones sobre los procesos a estudiar. Su metodología es particular, desarrollándose de acuerdo a sus necesidades y limitaciones. Los estudios que a continuación se reportan, se desarrollan desde la perspectiva interconductual propuesta por Kantor (1978) y la taxonomía de la conducta de Ribes y López (1985).

La propuesta de Kantor (1978) tiene como suposiciones básicas que el objeto de la psicología como ciencia natural es el ajuste del hombre a organismos no humanos, a personas, objetos y eventos que constituyen el ambiente. El análisis de los ajustes involucran la reciproca relación entre las respuestas de un organismo a estímulos, medios que posibilitan la relación y condiciones que promueven u obstaculizan la interacción. En algunas situaciones los ajustes se dan en el organismo, y en otras situaciones, ellos resultan de un cambio de conducta o conocimiento. Y los ajustes pueden ser reacciones momentáneas, o pueden ser reacciones establecidas que están generalmente relacionadas con las diferencias individuales del sujeto o su probabilidad de respuesta.

La segunda herramienta conceptual es la taxonomía de la conducta propuesta por Ribes y López (1985) en la que proporcionan un criterio para clasificar cinco niveles de organización y desarrollo de la conducta psicológica: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Dichos niveles definen las diferentes formas de relación organismo - ambiente a través de la identificación de relaciones de dependencia reciproca cualitativamente distintas, entre los factores constitutivos del campo interconductual.

Es importante señalar que los niveles que refieren los autores no son interpretados como etapas de desarrollo en las cuales se puede ubicar a un individuo, ya que éste puede interactuar en distintos niveles.

Con base a estas herramientas conceptuales encontramos estudios que tratan de explicar a partir de los niveles funcionales de la conducta las expresiones verbales emitidas por los niños, utilizando tareas como son entrevistas sobre temas conocidos por los participantes, preguntas literales y no literales sobre relatos de cuentos o situaciones de la vida cotidiana, copia de cuentos y descripciones de relaciones entre objeto, organismo y evento. La mayoría de los estudios realizados desde esta perspectiva, se orientaron a investigar las interacciones sustitutivas referenciales y contextuales que implican

TESIS CC
FALLA DE ORIGEN

relaciones condicionales, causales y funcionales. Las interacciones sustitutivas referenciales se caracterizan porque un individuo pone en contacto a otras personas con eventos o propiedades no aparentes a través del lenguaje; como consecuencia de esta interacción se modifica la relación del escucha con el evento referido. Por ejemplo: dar referencia a una persona sobre otra o describir a alguien como llegar a un lugar. Las interacciones contextuales implican la integración funcional entre interacciones del sujeto con con aspectos específicos del ambiente, las propiedades y relaciones que las contextualizan en tiempo y espacio. Por ejemplo: rutinas de juego asociados con canciones, copiar letras o palabras, vocalizar el sonido de signos impresos.

Los estudios realizados se caracterizan por utilizar una metodología del tipo: observación –intervención –observación, con grupo control agregado. Durante la fase de observación normalmente se solicita al niño que diga todo lo que sabe sobre un tema (los perros) y se le pide que escriba sobre el mismo tema. La información proporcionada por el niño se analiza con base en tres categorías: a) descripción de características físicas, actividades o hábitos, b) vinculación de las características físicas con sus funciones, y c) vincular las actividades o hábitos con sus causas, antecedentes y condiciones de ocurrencia.

La fase de intervención consiste en el manejo de algún procedimiento de entrenamiento para enseñar al niño a elaborar relaciones condicionales, causales y funcionales al hablar sobre otro animal (los cangrejos). Las variaciones en el procedimiento han sido las principales variables manipuladas; se busca conocer que características del entrenamiento favorecen la transferencia hacia otros temas (de cangrejos a perros) y hacia otros modos lingüísticos (del hablado al escrito o viceversa) de las competencias lingüísticas entrenadas durante la fase de intervención. A continuación se describen los estudios más representativos de esta línea de trabajo y sus principales hallazgos.

La investigación realizada en 1986 Mares, Rueda y Huitrón (citado en Mares y Rueda 1993) prueba las condiciones que posibilitan la estructuración de la conducta sustitutiva referencial, observando en que medida

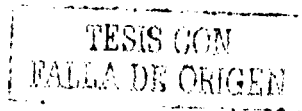
TESIS CC
FALLA DE ORIGEN

las competencias aprendidas para referir relaciones a través de los conectivos *para*, *cuando* y *porque*, al hablar sobre un tema, se generalizan al hablar y escribir sobre un tema diferente. Este estudio se realizó con 8 niños de segundo grado de primaria.

En la primera parte de la investigación, se les pidió a los niños que escribieran todo lo que sabían sobre los perros, y después que le platicaran a otro niño lo que sabían sobre el mismo tema, seleccionando así a los niños que emitieran un discurso de esta forma: "Los perros comen, ladran, y muerden", ya que estos no utilizan conectivos que vinculen eventos en términos condicionales, causales o funcionales. En la segunda parte de la investigación, la mitad de los niños —seleccionados por no emplear conectivos— funcionaron como grupo control y se entrenó al resto de los niños a interactuar con un referente vivo (un cangrejo); se les habló sobre él, con el fin de que describieran relaciones entre las características físicas con sus funciones, entre los hábitos con sus causas, sus antecedentes o condiciones de ocurrencia.

Las autoras especificaron un criterio de adquisición para cada interacción del niño con el referente y si este no lograba emitir algún conectivo, se le repetía la información a través de preguntas, por ejemplo: ¿Para qué utilizan...?, ¿Cuándo lo hacen?, ¿Por qué lo hacen?, etc.. En la tercera parte, se repitió la primera condición agregando la petición de la información dada en el entrenamiento. Los niños entrenados (grupo experimental) al hablar sobre el nuevo tema y solicitarles que escribieran lo que sabían sobre él, lo hicieron de forma similar a su lenguaje hablado, mientras los niños del grupo control informaron que no conocían a los cangrejos. Los niños del grupo experimental en la prueba final, mostraron transferencia al hablar sobre el tema de los perros cambiando sensiblemente el discurso empleado durante la primera prueba este efecto no se observó en los niños del grupo control.

Para detectar la participación de esquemas específicos de organización del contenido sobre la transferencia de competencias lingüísticas entrenadas hacia otro tema y otro modo lingüístico Mares, Rueda y Luna (1989)



realizaron un estudio con ocho niños de segundo grado de primaria, y se seleccionaron solamente aquellos niños que no describieron relaciones entre las características del juego y su función, o vinculadas con sus causas, antecedentes o condiciones de ocurrencia.

Las autoras emplearon la temática de juegos y la prueba incluyó no sólo la descripción de un juego conocido (lotería) sino también la descripción de un animal conocido (los perros). Durante el entrenamiento, los niños jugaron el juego de ¿quién? y aprendieron a describir el juego elaborando relaciones condicionales, causales y funcionales. Los datos de la segunda evaluación indicaron que la competencia entrenada se transfirió hacia el juego de la lotería, en el modo hablado y en el modo escrito, en tres de los cuatro niños participantes, y hacia el tema de los perros sólo en uno de los niños. Los resultados indican que el cambio del esquema de organización del contenido disminuye la transferencia de las competencias entrenadas.

Vallejo, Mares y Rueda (1991) realizaron un estudio con el propósito de observar el papel jugado por la magnitud del intervalo entre el contacto con los referentes y la interacción verbal sobre la generalización de lo aprendido hacia otros temas. Manejaron un entrenamiento simultáneo, con una demora de 1hr. y una de 24hrs. Los resultados mostraron una franca superioridad de transferencia por los niños entrenados con una demora de 24 hrs. respecto a los que recibieron un entrenamiento simultáneo y los que tuvieron una demora de una hora.

En 2000 Mares, Rivas, y Bazán realizaron un estudio con el fin de comprobar si estas tres condiciones: a) contacto con las relaciones establecidas entre los objetos u organismos y las expresiones lingüísticas relacionales, b) demora de 24 horas entre el contacto con las expresiones lingüísticas relacionales y el contacto con el referente, y c) elaboración de preguntas que van más allá de la información proporcionada explícitamente, son suficientes para que los niños de primer grado transfieran las competencias lingüísticas entrenadas hacia otros temas (cangrejos a perros).

Trabajaron con 20 niños de primer grado de primaria y los dividieron en dos grupos: control y experimental. En la primera fase, se evaluaron los conectivos utilizados por todos los niños y los aspectos referidos en la descripción de los perros y el juego de lotería. En la segunda fase, a los niños del grupo experimental, se les entrenó a hablar sobre los cangrejos, describiendo relaciones *condicionales, causales y funcionales* mediante los conectivos *para, cuando y porque*. El entrenamiento incluyó una demora de 24 horas entre el entrenamiento verbal y la presentación del animal vivo. Los niños del grupo control no recibieron ningún entrenamiento. En la tercera fase, se evaluó nuevamente a ambos grupos en la descripción sobre los perros y el juego de lotería. Los resultados mostraron que los niños del grupo control no incrementaron el número de relaciones condicionales, causales y funcionales, mientras que, los niños del grupo experimental incrementaron de manera importante el número de relaciones elaboradas al hablar sobre los temas no entrenados.

Los autores concluyen, que aun cuando se logró que ocho de los diez niños del grupo experimental transfirieran las competencias entrenadas, las tres condiciones no fueron suficientes para lograr que todos los niños transfirieran, por ello se requiere continuar investigando acerca de las condiciones de entrenamiento que aseguran una transferencia en el 100% de los niños de primero.

Los estudios descritos anteriormente tuvieron como finalidad investigar el comportamiento sustitutivo referencial –utilizando como unidad de observación la elaboración de relaciones condicionales, causales y funcionales-. El tipo de transferencia observada es considerada como características de dicho nivel funcional y no necesariamente se observaría en otros niveles. De la misma manera, el tipo de entrenamiento dado a los niños se interpreta como un entrenamiento que promueve interacciones de naturaleza sustitutiva referencial.

Mares, Ribes y Rueda (1993) realizaron un estudio con el propósito de investigar si las competencias lingüísticas entrenadas a través de la

lectura se transfieren hacia otro tema y hacia el modo oral. En el estudio participaron 8 niños de primer grado de primaria y recibieron un entrenamiento en lectura. A los niños se les proporcionó 10 textos sobre animales. El contenido de los textos era muy semejante al contenido del discurso oral entrenado en los estudios anteriores, donde se incluían dibujos que apoyaban la lectura. Los resultados mostraron que conforme transcurrían las sesiones, los niños incluyeron relaciones funcionales (a través de los nexos para, cuando y porque) al referir tanto vocalmente como por escrito lo que habían leído. Sin embargo, las competencias entrenadas a través de la lectura no se transfirieron al lenguaje hablado. Rueda, Mares y Vallejo (1990) hicieron una réplica de este estudio con el fin de observar cual fue la variable que generó datos diferentes, en los textos incluyeron subtítulos en forma de preguntas para cada aspecto del contenido; nuevamente los resultados fueron negativos.

En 1996 Mares, Guevara y Rueda replicaron nuevamente el estudio e investigaron el papel jugado por la interacción. En esta ocasión trabajaron con 12 niños que cursaban el segundo año de primaria. Las autoras sustituyeron la interacción directa que se daba con el animal durante el entrenamiento hablado, a través de agregar al texto una serie de elementos que obligaban al niño a dirigir su atención hacia las relaciones descritas. Las modificaciones de los textos consistieron en: incluir un dibujo para cada relación descrita, también escritos con un dibujo incompleto para que el niño lo completara, y el realizar preguntas sobre el texto que enfatizaban la relación. Para completar el dibujo el niño solo podía leer el texto mientras que para contestar las preguntas el niño sólo podía ver los dibujos. Con estas modificaciones, al aplicar pruebas de generalización, se encontraron resultados similares a los observados en los estudios realizados con entrenamiento oral. Demostrando que la lectura de contenidos novedosos sólo puede estructurarse en niveles referenciales cuando se utilizan estímulos de apoyo (dibujos) para el texto y se propone una interacción entre el niño y los estímulos de apoyo articulados con el texto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Rueda y Mares (1992) propusieron determinar si el modificar a través del entrenamiento referencial la competencia en hacer preguntas -al escuchar un tema-, afecta la forma de hablar y escribir sobre el mismo tema; además si el entrenamiento en la competencia de escuchar, modifica el tipo de referencia al hablar y escribir sobre tópicos similares al entrenado que pueden ser organizados con el mismo esquema; y si este entrenamiento influye o no sobre las evaluaciones que los niños realizan de los textos. Participaron en esta investigación 10 niños de segundo grado escolar que se dividieron en dos grupos: de hablantes y de escuchas, a este último se le entrenó a realizar preguntas contingentes sobre relaciones entre eventos, siempre y cuando estas no fueran referidas por el hablante. Los resultados demostraron que las relaciones entrenadas al hablar y escribir sobre el tema son susceptibles a ser organizadas con un mismo esquema. Concluyeron que las transferencias de una competencia a otra se producen cada vez que ésta es entrenada en un nivel sustitutivo referencial. El entrenamiento en hacer preguntas funcionó a la vez para que ellos mismos organizaran sus discursos en dichos términos.

En 1997 Mares, Rueda, Plancarte y Guevara estudiaron en qué forma el nivel funcional del ejercicio del sistema reactivo, afecta la probabilidad de que dicho sistema participe en la estructuración de conducta referencial no entrenada directamente. Se trabajó con 12 niños de segundo grado de primaria. En la fase uno fueron seleccionados los niños que no describieron relaciones de naturaleza funcional, causal y condicional. En la fase dos se dividieron en grupos: referencial y contextual. Los niños del grupo referencial participaron en una tarea de comunicar por escrito la ubicación espacial de objetos, personas o animales colocados en una casa. Los niños del grupo contextual participaron en una tarea de copiar un cuento, sólo que al finalizar se corregían los aspectos morfológicos de la copia. En la fase tres, se entrenó a ambos grupos a interactuar con el referente vivo, explicándoles diariamente cada uno de los tópicos relacionados a este. En la fase cuatro, se pidió a ambos grupos que escribieran y hablaran todo lo que sabían acerca de los perros.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los resultados reflejan que los niños del grupo referencial alcanzan a cubrir los criterios predeterminados en la fase dos. Es decir, que todos refirieron y colocaron los objetos correctamente. En la fase tres, descripción de relaciones, observaron que todos los niños eligieron la tarjeta correcta durante la tarea de selección, además que tanto el grupo referencial como el contextual describieron todos los tópicos en términos relacionales (usando conectivos); no obstante al aplicar la fase cuatro, cinco niños del grupo referencial y cuatro del contextual describieron en forma oral relaciones entre eventos, mientras que en la forma escrita los seis niños del grupo referencial emplearon descripciones relacionales y sólo dos niños del grupo contextual emplearon éstas al escribir sobre perros.

Las autoras concluyen que el dominio de una competencia lingüística en un nivel sustitutivo referencial, aumenta la probabilidad de que dicha competencia se incorpore en nuevos campos sustitutivos referenciales, y que el dominio de una competencia lingüística en niveles contextuales, disminuye la probabilidad de que dicha competencia se incorpore en otros campos sustitutivos referenciales.

Los resultados reportados en los diferentes estudios que se acaban de describir, se caracterizan por seleccionar a niños poco propensos a elaborar relaciones condicionales, causales y funcionales, esto determinaba un rango reducido de variación entre los niños en cuanto al número de relaciones elaboradas (0 a 3). Este rango reducido de variación entre niños vuelve difícil la discriminación entre los grupos de niños que fueron sometidos a los distintos entrenamientos. El estudio que a continuación se describe analiza una modificación a las tareas empleadas en las fases de observación. Dicha modificación se realiza con el propósito de tener una prueba más sensible que permita encontrar diferencias cuantitativas más claras entre los grupos sometidos a distintos entrenamientos.

Es importante señalar que para abordar cualquier temática desde una nueva propuesta se requiere en la mayoría de las ocasiones del desarrollo de nuevas tareas que pueda modificar o apoyar las ya aplicadas.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DE LAS DESCRIPCIONES DE NATURALEZA CONDICIONAL, CAUSAL Y FUNCIONAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR, SEGUNDO Y CUARTO DE PRIMARIA: UN ESTUDIO METODOLÓGICO.

De los estudios arriba mencionados, la presente investigación pretende llevar a cabo los siguientes objetivos:

- 1) Evaluar la sensibilidad de la prueba modificada
- 2) Obtener información sobre la tendencia de los niños de distintos grados escolares a elaborar relaciones condicionales, causales y funcionales (C. C. y F).
- 3) Conocer el comportamiento de los diferentes componentes de la prueba:
 - Detectar el efecto de dos estrategias de indagación o formas de preguntar sobre la probabilidad de elaborar relaciones condicionales, causales y funcionales
 - Detectar el posible efecto de dos temas de evaluación sobre la probabilidad de elaborar relaciones C.C y F.
 - Detectar el efecto de la secuencia de dos tipos de estrategia indagatoria sobre la probabilidad de elaborar relaciones C. C. y F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.1 Método

Sujetos: Se trabajó con 20 niños de preescolar, 20 niños de segundo grado de primaria y 20 niños de cuarto grado de primaria, de nivel socioeconómico bajo y que asistían a una escuela oficial.

Situación experimental: La fase 1 se realizó en los salones correspondientes a cada grado escolar. Las fases 2 y 3 se realizaron en el salón de actividades artísticas de la institución.

Materiales: Los materiales empleados fueron: dos grabadoras reporteras, lápices y hojas de registro.

Diseño experimental: Se utilizó un diseño factorial 3 (grado escolar) x 2 (forma de preguntar y temática).

Grado Escolar	Número de niños	Forma de preguntar	
Preescolar	10	Genérico (mascota, juego)	concreto (mascota, juego)
	10	Concreto (mascota, juego)	genérico (mascota, juego)
Segundo año	10	Genérico (mascota, juego)	concreto (mascota, juego)
	10	Concreto (mascota, juego)	Genérico (mascota, juego)
Cuarto año	10	Genérico (mascota, juego)	Concreto (mascota, juego)
	10	Concreto (mascota, juego)	Genérico (mascota, juego)

TABLA.1 Muestra el diseño que se ocupó para la aplicación del instrumento de evaluación.

Descripción del instrumento de evaluación: El instrumento de evaluación se integró de tres tareas:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tarea 1. - En esta se obtuvo información general e inicial sobre la experiencia directa del niño con los contenidos de la conversación que fue de forma individual.

Tarea 2. - Se les pidió a los niños que le platicaran al experimentador - sobre la base de un prototipo de interrogatorio- todo lo que sabían acerca de un animal que decían conocer y posteriormente sobre el juego que decían conocer.

Tarea 3. - La segunda variación intentó dirigir la pregunta hacia una experiencia concreta de los niños sobre su mascota y el juego que decían conocer (anexo 1).

Forma de registro y análisis: La recopilación de los datos se hizo mediante audiograbaciones de las sesiones de evaluación. Los audios de las verbalizaciones infantiles se transcribieron; estas transcripciones se enlistaron y seleccionaron las diferentes expresiones lingüísticas que conectaban distintos eventos en términos condicionales, causales y funcionales.

Categorías: La identificación de las expresiones que conectan los eventos en términos condicionales, causales y funcionales se apoyó en las siguientes categorías:

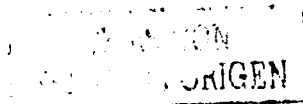
Categoría A o condicional

Relacionar las actividades o hábitos del animal con objetos, acciones de otros, contextos físicos, afectos o emociones de otros o del mismo animal, en términos de antecedentes o condiciones de ocurrencia. Por ejemplo: "cuando ellos se quieren meter ladra o muede".

Relacionar distintas actividades o jugadas con distintas condiciones de pertinencia, tales como las acciones de otros y los arreglos propios de cada juego, en términos de condiciones de ocurrencia o antecedentes. Ejemplo: "cuando en la tabla tienes el dibujo que dijeron tienes que poner una ficha".

Categoría B o causalidad

Relacionar las actividades, características o hábitos del animal con objetos, acciones de otros, contextos físicos, afectos o emociones de otros o del mismo



animal en términos causales. Un ejemplo: "ellos me querían a mí porque yo era la única que los cuidaba."

Relacionar las distintas actividades vinculadas con el juego o jugadas con distintas condiciones de pertinencia en términos causales. Ejemplo: "sin manos porque si no es tarjeta roja"

Categoría C o Funcionalidad (finalidad)

Relacionar las características físicas del animal con su función o uso. Por ejemplo: "tiene unas orejas para escuchar".

Relacionar los elementos del juego con su función o las jugadas y acciones en el juego con su finalidad. Ejemplo: "después se apuestan para ganar" (anexo 2).

Las expresiones emitidas por los niños se ordenaron y seleccionaron en una lista; se transformaron en formatos con el propósito de apreciar de forma más clara las características de las expresiones empleadas por los niños. Para la elaboración de estos formatos, se marcaron espacios que indicaban la información proporcionada por los niños acerca de distintas clases de eventos y se anotaron los nexos a través de los cuales dicha información era vinculada. Por ejemplo: la expresión "corretean a la gente cuando pasan por su casa" se transforma en "_____ cuando _____", la expresión "si llenas la tabla de frijoles gritas lotería y ya ganas" se transforman en "si _____ y ya _____". La transformación de las expresiones de los niños en formatos permitió identificar los tipos de nexos con los cuales los niños conectaban los eventos y permitió también identificar el número de eventos (información) que el niño vinculaba (anexo 4).

De esta manera, las distintas expresiones que conectaban eventos en términos condicionales, causales o funcionales se agruparon con base en: a) el tipo de nexo utilizado para conectar los eventos ambientales y, b) el número de eventos que el niño vinculaba. Para más ejemplos de las expresiones elegidas como condicionales, causales y funcionales de los niños ver el anexo 3.

ORIGEN

Con esta información se contó: 1) los niños de cada grado escolar que elaboraron al menos una expresión que vinculaba eventos en términos condicionales, causales y funcionales y, 2) las expresiones que conectaban eventos en términos condicionales, causales y funcionales elaboradas por los niños de cada grupo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.2 Resultados

Para el análisis de los datos reportados se consideró la frecuencia de expresiones relacionales en términos de condicionalidad, causalidad y funcionalidad, elaboradas por los niños durante la entrevista.

Estos datos conductuales se organizaron alrededor de cuatro parámetros manejados durante la investigación: 1) grado escolar: preescolar, segundo y cuarto grado de primaria, 2) forma de preguntar: concreta y genérica, 3) temática sobre la cual versa la entrevista: mascotas - juegos y 4) secuencia de la forma de preguntar: Concreto- genérico, Genérico- concreto.

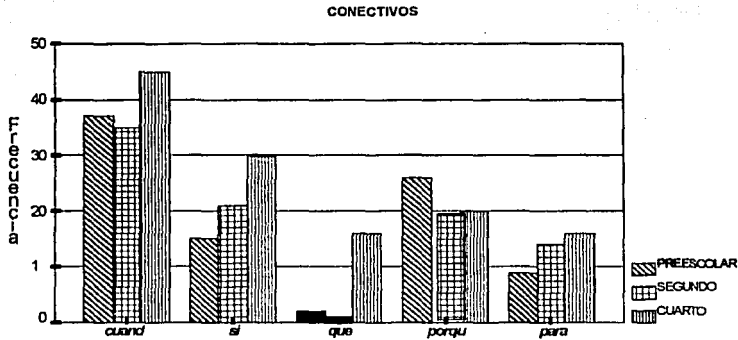
Las expresiones de los niños que conectan eventos a través de los nexos "cuando", "si" y "que" se consideran condicionales (categoría A), las expresiones que conectan eventos a través del "porque" se consideran causales (categoría B) y las expresiones que conectan eventos a través del "para" se consideran funcionales o de finalidad (categoría C).

1. - Grado escolar.

El análisis de los listados de las expresiones lingüísticas y de sus formatos, mostró que los niños de los tres grados escolares estudiados, conectaron los eventos o sucesos en términos de descripciones condicionales, causales y funcionales. Utilizando los nexos "*cuando*", "*porque*", "*si*", "*que*", "*para*".

La gráfica 1 muestra el número de veces que cada léxico formó parte de las expresiones que conectaron eventos en términos condicionales, causales y funcionales. Como se aprecia, las expresiones condicionales que incluyen "*cuando*", "*si*", y "*el que*" incrementaron entre preescolar y cuarto grado de primaria, las expresiones que contiene el "*para*" incrementaron poco y las expresiones que incluyeron el "*porque*" disminuyeron ligeramente. Las expresiones que vinculaban eventos a través del nexo "*cuando*" fueron emitidas muy frecuentemente por los niños de todos los grados escolares.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



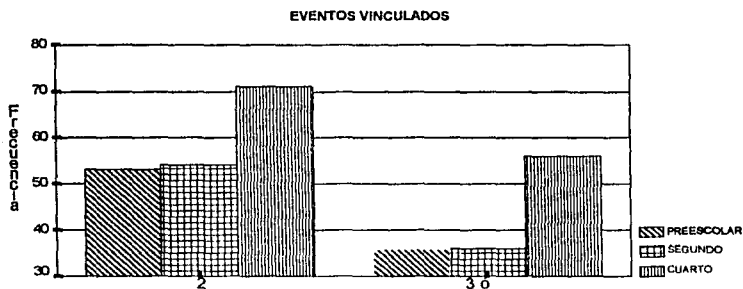
Gráfica 1. Número total de relaciones elaboradas por los tres grados escolares a través de los conectivos *cuando*, *si*, *que*, *porque* y *para*.

Para realizar el análisis de las expresiones de los niños se diseñó un formato (anexo 4), con el fin de observar las expresiones más frecuentes, las cuales tuvieron una forma del tipo "cuando _____", seguidas por las expresiones "cuando _____ y _____" y "_____ cuando _____". En todos los casos incluidos en este análisis las expresiones con "cuando" implicaron relaciones condicionales. Las expresiones que incorporaban el "si" condicional siguen en frecuencia a las expresiones con cuando; Entre los formatos más frecuentes están los del tipo "si _____" "si _____ y _____" y del tipo "sí _____ y _____". Las expresiones que incluyeron un "que" relativo condicional fueron del tipo "el que _____". Las expresiones más frecuentes que contenía el "porque" fueron del tipo "_____ porque _____". Finalmente, las expresiones menos frecuentes en los niños al hablar libremente sobre una mascota y sobre un juego fueron aquellas que incluyeron un "para" en el sentido de finalidad o función y las que incluyeron un "que" en el sentido relativo condicional, siendo el formato más frecuente de las expresiones con "para" el tipo "_____ para que _____". En el anexo 3 se describe de manera detallada el tipo de

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

expresiones formato emitidas por los niños de los tres grados escolares estudiados.

Al transformarse las expresiones lingüísticas de los niños en formatos, llamó la atención el número de eventos (número de palabras utilizadas en un enunciado antes y después de cada conectivo) incluidos en cada formato por ello, se contó el número de eventos que los niños vincularon en cada expresión. Se observó que en los tres grados escolares, eran más el número de expresiones que unían dos eventos (en los temas de mascotas y juegos), mientras que el número de expresiones que vinculaban tres o más eran menos (ver gráfica 2).



Gráfica 2. Número de eventos vinculados por los tres grados escolares

En esta gráfica se muestra claramente los eventos vinculados por todos los grados escolares observando que cuarto año lleva la ventaja respecto los demás.

El número total de frecuencias emitidas por todos los grados escolares fue de 306 descripciones de naturaleza condicional, causal y funcional; donde se mostró que no hay diferencia entre preescolar y segundo grado de primaria en el número de descripciones, mientras que al comparar con cuarto grado de primaria, la diferencia incrementó. Así tenemos que en preescolar el total de categorías emitidas en A, B y C fue de 89, en segundo de primaria el total

fue de 90 y en cuarto año de primaria fueron 127 descripciones condicionales, causales y funcionales.

Considerando que las expresiones causales disminuyeron y las expresiones funcionales no aumentaron significativamente, el análisis que a continuación se presenta se restringe a las expresiones de naturaleza condicional.

	Frecuencia total de categoría "A" en 4 oportunidades	Frecuencia promedio de categoría "A" en 4 oportunidades
Preescolar (20)	54	2.7
Segundo año (20)	56	2.8
Cuarto año (20)	91	4.55

TABLA 2. Se observa las frecuencias de la categoría A (condicionales) en los grados escolares.

Como se observa en la tabla 2 las medidas consideradas nos indican una diferencia de los niños de 4º año con respecto a los niños de preescolar y 2º año de primaria; simultáneamente dichas medidas no reflejan una diferencia entre los niños de preescolar y los de 2º año. Al aplicar la prueba Kruskal Wallis, para corroborar alguna diferencia entre los datos y las variables aplicadas, se obtuvo una $X^2(2,57) = 8.0781$ con una probabilidad de $P = .0176$. En cuanto a la frecuencia del responder con relaciones condicionales a objetos o eventos ante preguntas de naturaleza abierta, se aplicó la prueba U de Mann Whitney a los datos de frecuencia encontrando una $U(1,38) = 111.0$ y una probabilidad $P = .0155$ entre preescolar y 4º año de primaria y una $U(1,38) = 108.5$ con una $P = .0122$ entre los niños de 2º y los de 4º grado de primaria en tanto que en los niños de 2º año de primaria y preescolar se obtuvo una $U(1,38) = 187.0$ con una $P = .7381$.

Cuando se analizaron los datos separando la forma de preguntar, (concreto y genérico) se encontraron datos estadísticamente semejantes a

TECNOLOGIA
SALUD Y BIENESTAR

aquellos encontrados entre los grados escolares. Al aplicar nuevamente la prueba U de Mann Whitney a los datos obtenidos con la forma de preguntar concreta, se encontró una $U(1,38)= 124.0$ con una $P= .0402$ entre preescolar y 4º año y una $U(1,38)= 121.5$ con una $P= .0326$ entre segundo y cuarto año de primaria. En la forma genérica de preguntar se encontró una $U(1,38)= 111.0$ con una $P= .0155$ entre preescolar y 4º año y una $U(1,38)= 113.0$ con una $P= .0181$ entre 2º y 4 año. Por tanto, la forma de preguntar genérica permitió distinguir claramente entre los grupos. Nuevamente, ninguna de las formas de preguntar por separado reveló diferencias importantes entre preescolar y 2º año de primaria.

Al analizar los datos del tema de conversación (mascotas - juegos), las diferencias encontradas en la prueba U entre preescolar y 4º año fue una $U(1,38)= 149.0$ y una $P= .1738$ en el tema de mascotas y una $U(1,38)= 103.5$ y una $P= .0080$ en el tema de juegos. Entre 2º y 4º año de primaria la prueba U $(1,38) = 128.5$ con $P= .0524$ en el tema de mascotas y una $U(1,38)= 110.5$ con una $P= .0143$ en el tema de juegos. Es de este modo que el tema de juegos permitió distinguir mejor entre los grupos que el tema de mascotas.

2- Forma de preguntar.

Al considerar el total de la población estudiada, se observa que el número total de frecuencia emitidas en la forma de preguntar concreta, en las tres categorías (A, B y C) fue de 148 mientras que en la forma de preguntar genérica el total fue de 158.

La tabla 3 muestra que no existe una diferencia significativa entre la forma concreta y la forma genérica de preguntar en cuanto a la probabilidad de relacionar eventos de manera condicional (categoría A) a través del lenguaje. También se aplicó la prueba de Wicoxon a estos datos, y se obtuvo una $Z=-.2352$ con una $P=.4663$ (anexo 5).

	Frecuencia total en 2 oportunidades	Frecuencia Promedio en 2 oportunidades
Concreta (60)	100	1.66
Genérica (60)	101	1.68

TABLA 3. Se observa el número de emisiones condicionales entre las dos formas de preguntar.

Al analizar la forma de preguntar distinguiendo los grados escolares estudiados, es posible observar, que en ninguno de los grados escolares evaluados, la forma de preguntar afectó la probabilidad del responder con relaciones condicionales a preguntas de naturaleza abierta (ver tabla 4). Al igual que en los datos anteriores se aplicó la prueba Wicolxon sin tener un dato significativo (ver anexo 5).

Grado Escolar	Frecuencia total En 2 oportunidades.		Frecuencia promedio en 2 oportunidades.		Diferencias. %
	Concreta	Genérica	Concreta	Genérica	
Preescolar (20)	28	26	2.8	2.6	3.71c
2° (20)	27	29	2.7	2.9	3.57g
4° (20)	45	46	4.5	4.6	1.09g

TABLA 4. Muestra la forma de preguntar por cada grado escolar y su efecto en ellos.

3. - Tema contenido en la prueba.

Por lo que respecta al total de la población estudiada, se encontró que en el tema de mascotas, es mayor la probabilidad de que los niños vinculen eventos en términos condicionales, causales y funcionales con una frecuencia de 173 comparado con el tema de juegos que tuvo una frecuencia de 133.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En la tabla 5 Los datos observados en la categoría "A" muestran una tendencia al cambio, pues es el tema de juegos quien aumenta la probabilidad de vincular eventos en términos de condicionalidad respecto al tema de mascotas.

	Frecuencia total en 2 oportunidades.	Frecuencia promedio en 2 oportunidades.
Mascotas (60)	93	1.55
Juego (60)	108	1.8

TABLA 5. Se observa el tema mascotas juegos en forma general.

En la tabla 6 se considera el efecto de la temática en específico de cada grado escolar y muestra que en el tema de mascotas, los niños de preescolar emitieron una diferencia de 7.41% en expresiones verbales. Se encontró también que los niños de 2º año presentaron un 21.43% más de expresiones condicionales ante el tema de juegos, al igual que, los niños de 4º año quienes produjeron un 7.69 % de expresiones condicionales ante el mismo tema. Sin embargo, ninguna de estas diferencias fue significativa al aplicar la prueba Wilcoxon de muestras relacionadas (anexo 5). Ello revela una gran variabilidad en los datos individuales.

Grado Escolar	Frecuencia total en 2 oportunidades.		Frecuencia promedio en 2 oportunidades.		Diferencias. %
	Mascotas	Juegos	Mascotas	Juegos	
Preescolar	29	25	2.9	2.5	7.41m
2º	22	34	2.2	3.4	21.43j
4º	42	49	4.2	4.9	7.69j

TABLA 6. Muestra los efectos de la temática en los diferentes grados estudiados.

4. - Secuencia de la forma de preguntar.

Considerando todos los niños evaluados en la medida de frecuencia, se aprecia que la secuencia, produjo un efecto sobre las emisiones

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

verbales condicionales ante la forma concreta de preguntar. El número de estas, incrementó en la forma concreta de preguntar cuando ésta era antecedida por la forma genérica de preguntar, mientras que el número de emisiones condicionales no se modificó en la forma genérica como efecto de la secuencia. Aplicando la prueba U de Mann-Whitney a los datos de frecuencia, se encontró una $U(2,57) = 391.0$ con una $P = .3787$ lo que significa que en los datos generales, no existe efecto alguno de la secuencia (ver tabla 7).

Secuencia	Frecuencia total en 2 oportunidades.		Frecuencia promedio en 2 oportunidades.	
	Concreta	Genérica	Concreta	Genérica
Concreta Genérica (30)	39	50	1.3	1.66
Genérica Concreta (30)	61	51	2.03	1.7

TABLA 7. Se observe el efecto en la secuencia cuando se presente la forma de preguntar concreto- genérica y viceversa.

Al analizar el efecto de la secuencia considerando los distintos grados escolares estudiados se aprecia en los niños de preescolar, que cuando la forma concreta de preguntar va antecedida por la forma genérica de preguntar, se observa una diferencia de 12 emisiones condicionales entre ellos (ver tabla 8).

Secuencia	Frecuencia total 2 oportunidades.		Frecuencia promedio 2 oportunidades.	
	Concreta	Genérica	Concreta	Genérica
Concreta Genérica (10)	8	16	0.8	1.6
Genérica Concreta (10)	20	10	2.0	1.0

TABLA 8. En los niños de preescolar se observa que la secuencia se afecta en la forma de preguntar genérica- concreta.

Considerando exclusivamente a los niños de 2º año, se observa que la secuencia afecta la frecuencia de emisiones lingüísticas condicionales tanto en la forma concreta como genérica de preguntar. Ambas secuencias,

cuando la forma genérica de preguntar va antecedida por la forma concreta se observa menor número de emisiones lingüísticas condicionales (ver tabla 9).

Secuencia	Frecuencia total en 2 oportunidades		Frecuencia promedio en 2 oportunidades	
	Concreta	Genérica	Concreta	Genérica
Concreta				
Genérica (10)	10	7	1.0	0.7
Genérica				
Concreta (10)	18	21	1.8	2.1

TABLA 9. En los niños de segundo año la secuencia es afectada por la forma de preguntar concreta- genérica.

Cuando se trata de niños de 4º año, se muestra que la secuencia afecta la frecuencia de emisiones lingüísticas condicionales en ambas formas de preguntar. Cuando la forma genérica de preguntar va antecedida por la forma concreta, el número de relaciones condicionales elaboradas por los niños ante la forma de preguntar concreta, muestra que para el caso de la forma genérica de preguntar se observa el efecto contrario en los niños de segundo grado escolar.

Secuencia	Frecuencia total en 2 oportunidades.		Frecuencia promedio en 2 oportunidades	
	Concreta	Genérica	Concreta	Genérica
Concreta				
Genérica (10)	21	27	2.1	2.7
Genérica				
Concreta (10)	32	20	3.2	2.0

TABLA 10. En los niños de cuarto año escolar se ve que la secuencia es afectada por la forma de preguntar genérica- concreta

En síntesis, la forma de preguntar interactúa con la secuencia en la forma de preguntar especialmente en los niños de preescolar y de 2º grado de primaria. El número de relaciones condicionales elaboradas por los niños ante la forma concreta de preguntar es menor para los niños de preescolar y cuarto año, mientras que para la forma genérica de preguntar el efecto es contrario con los de segundo grado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Análisis y Conclusiones

Los estudios descritos en la primera parte nos hacen referencia a la emergencia de las estructuras subordinadas en los niños, señalando un incremento progresivo en el dominio de dichas estructuras, de tal manera que aun cuando desde los cuatro años de edad, los niños producen estructuras subordinadas de naturaleza causal es hasta los seis años de edad que ellos elaboran relaciones de causalidad, funcionalidad y condicionalidad. Después de los seis años, el dominio progresivo de estas estructuras sintácticas es entendido como expresiones más plenas y espontáneas de causalidad en el sentido de que dichas expresiones no son antecedidas por una pregunta del tipo ¿por qué?.

En esta investigación se observaron cambios cuantitativos en cuanto al número de relaciones condicionales producidas entre los niños de preescolar (5 a 6 años), segundo grado (8 años) y los niños de cuarto grado (10 años). De esta manera, los resultados encontrados en la presente investigación coinciden de manera genérica con lo señalado en los estudios realizados con niños mexicanos (Horita, 1981; Barriga, 1990b; y Bocaz, 1991), identificando un cambio cuantitativo que se puede apreciar, en las escuelas públicas evaluadas, entre los niños de preescolar y segundo con los de cuarto grado escolar. Coinciden también de manera genérica en cuanto al tipo de nexos utilizados y en cuanto a la elaboración de relaciones logradas a través de los conectores "cuando", "sí" (condicional) y "que" (relativo condicional).

Las categorías desarrolladas permitieron confirmar el dato reportado por Horita (1981) en el sentido de que los niños utilizan el conector temporal "cuando" en un sentido condicional. También permitieron notar que las expresiones subordinadas relativas logradas a través del "que" son utilizadas por los niños mayores para expresar reglas de juego ("el que llegue primero gana") que implica relaciones condicionales; este último dato fue documentado por Barriga (1990b).

La estrategia de indagación propuesta permitió observar lo siguiente:

1. La entrevista completa que involucra cuatro oportunidades para responder, e incluye dos temas de conversación y dos formas de preguntar, es una tarea que permite discriminar mejor las diferencias entre los niños de los diferentes años escolares estudiados, con respecto a la tendencia a emitir relaciones condicionales, causales y funcionales (CCyF), que aquellas tareas que incluyen solo dos oportunidades para responder.
2. Ambas formas de preguntar, considerada por separado, son sensibles para detectar diferencias en cuanto a la probabilidad de responder relacionando eventos en términos condicionales entre los grados estudiados.
3. La forma de preguntar no es una variable que afecte de manera estadísticamente significativa al número de relaciones C C y F emitidas por los niños de los grados evaluados.
4. El tema contenido en la prueba no es una variable que afecte de manera estadísticamente significativa al número de relaciones C C y F emitidas por los niños de los grados estudiados.
5. Sólo el tema de juegos, considerado por separado, en la secuencia mascota – juego es sensible para detectar las diferencias en cuanto a la probabilidad de responder relacionando eventos en términos condicionales entre los grados estudiados.
6. La secuencia de la forma de preguntar durante la prueba no es una variable que afecte de manera estadísticamente significativa al número de relaciones C C y F elaborados por los niños de los grados estudiados.
7. Las relaciones condicionales logradas a través de la incorporación explícita de los nexos: "si" (condicional), "_____ que" (relativa condicionan) y "cuando" (condicional) tienden a incrementar de manera importante entre segundo y cuarto grado en niños que asisten a escuelas públicas.
8. Las relaciones causales logradas a través de la incorporación explícita del nexo "porque" permanecen sin cambio entre los grados estudiados.

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO CALIFICA
DE LA BIBLIOTECA

9. Las relaciones de funcionalidad logradas a través de la incorporación de la preposición "para" no muestran ningún cambio importante en los tres grados estudiados.

Con base en lo anterior se puede concluir que la estrategia de indagación utilizada para obtener información sobre la tendencia de los niños a responder en forma condicional, causal o funcional a eventos cotidianos es pertinente. Dicha estrategia permitió reproducir los datos reportados en distintos estudios de manera separada y, la detección de fenómenos lingüísticos no reportados con anterioridad. Es conveniente precisar que los datos recolectados a través de este tipo de estudios no constituyen el fin de la investigación proyectada, sino que son la base para recabar información y mejorar la metodología.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

REFERENCIAS

- Alcázar, C. L.; Huerta, A. A. y Ramos H. G. (1980). ***"Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos"***. Tesis de licenciado no publicada, Universidad Nacional Autónoma México, Facultad de Psicología, México.
- Barriga, V. R. (1990a). ***"Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil"***. Disertación doctoral no publicada, Colegio de México, México.
- Barriga, V.R. (1990b). "Los nexos en el lenguaje infantil". En V. Demonte y B. Garza, Estudios de lingüística de España y México, México, UNAM -COLMEX.
- Bocaz, A. (1986). Comprensión de la escritura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar. Revista de Lingüística teórica y aplicada, 24.
- Bocaz, A. (1991). Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas. Linguistics and Language Behavior Abstracts, 25, 487.
- González, G. (1980). The acquisition of verb tenses and temporal expression in spanish: age 2.0-4.6. Bilingüal Education Paper series, National Dissemination and assesment center, California state University, 4,36.
- Hernández -Pina, F. (1984). Teorías psico-socio-lingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Madrid, Siglo XXI.
- Horita, G.G. (1981). ***"Algunas expresiones de temporalidad en niños de 4 años"***. Tesina de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de filosofía y letras, México.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Kantor, J.R.: (1978). **Psicología Interconductual**. Mexico: Trillas.

Keller- Cohen , D. (1986). Context and strategy acquiring temporal connective. Journal Psycholinguistic Research. 16, 2

Mares, C.G.; Guevara, B.Y. y Rueda P.E. (1996). Modificación de las representaciones orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura. Revista Internacional de Psicología, 30, 189-207.

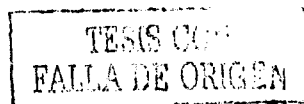
Mares, C.G.; Ribes, I.E.; Rueda, P.E. (1993). El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. Revista Sonorense de Psicología, 7, 32- 44.

Mares, C.G. ; Rivas G.O. y Bazán, R.A. (2000). "Factores del entrenamiento que incrementa la probabilidad de relacionar lingüísticamente objetos u organismos de manera condicional, causal y funcional". Revista latina de pensamiento y lenguaje, Neuropsychología latina. Vol 9, Núm. 1. págs. 81-103

Mares, C.G.; Rueda, P.E (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. Acta comportamental, 1, 39-62.

Mares, C.G; Rueda, P.E; Luna, S. (1990) Transferencias de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. Revista Sonorense de psicología, 4, 84-94.

Mares, C.G.; Rueda, P.E.; Plancarte, P. Y Guevara, B.Y. (1997). Conducta referencial: el papel que juega el nivel funcional de entrenamiento en la generalización. Acta Comportamental, 5, 199-219.



Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the society for research in Child Development , .38

Peterson, C, y McCabe, A. (1986). The connective and: do older children use it less as they other connectives? Child Lang. Great Britain.

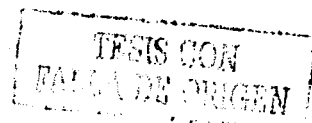
Ribes, I. E.; López, V.F. (1985). **Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico**. editorial. México: Trillas.

Rojas, S.R. (1993). **Guía para realizar investigaciones sociales**. editores México: P y V.

Rueda, P.E. y Mares, C.G. (1992). Desarrollo en las competencias de hablar, leer y escribir a través de un entrenamiento en escuchas. Estado De México. Revista educativa, 1,.

Vallejo, A; Mares, C.G. y Rueda, E. (1991). Referential behavior a delay between the interaction with the linguistic and the interaction with the referent. 25º International Congress of Psychology. Bruselas, Belgica.

Yussif, R.D. (1985). **"Estudio descriptivo del lenguaje de niños de 4 a 6 años"**. Tesis de Licenciatura no publicada.; Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, Mexico.



Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the society for research in Child Development, .38

Peterson, C. y McCabe, A. (1986). The connective and: do older children use it less as they other connectives?. Child Lang. Great Britain.

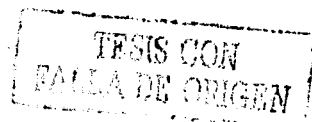
Ribes, I. E.; López, V.F. (1985). **Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico**. editorial. México: Trillas.

Rojas, S.R. (1993). **Guía para realizar investigaciones sociales**. editores México: P y V.

Rueda, P.E. y Mares, C.G. (1992). Desarrollo en las competencias de hablar, leer y escribir a través de un entrenamiento en escuchas. Estado De México. Revista educativa, 1,.

Vallejo, A; Mares, C.G. y Rueda, E. (1991). Referential behavior a delay between the interaction with the linguistic and the interaction with the referent. 25º International Congress of Psychology. Bruselas, Belgica.

Yussif, R.D. (1985). **"Estudio descriptivo del lenguaje de niños de 4 a 6 años"**. Tesis de Licenciatura no publicada.: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México.



Bibliografía

Gili, G.S. (1961). **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona Editorial Vox:

Kantor, J.R.(1990). **La evolución científica de la Psicología**. México: Trillas

Mares, C.G.(1988). **"Análisis experimental de la relación entre diferentes competencias lingüísticas"**. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México.

Mares, C.G. (1997). Teoría de la conducta y el análisis de los fenómenos lingüístico - cognoscitivos. UNAM - Iztacala.

Sidman, M. (1986) Funtional analysis of emergent verbal classes. En:T. Thompson y M.D. Zelles (Eds). **Analysis and Integration of behavior units** Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN