UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE DOS PROPUESTAS DE MEDICIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN INFANTES MEXICANOS: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N:

VILLANUEVA TREJO ANNEL
NAVA JIMÉNEZ SERGIO JACOBO

DIRECTORA DE TESIS
DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO

Marzo 2006.

•Los datos utilizados para este estudio forman parte de los proyectos PAPIIT IN308999 "Desarrollo del lenguaje en infantes, Integración de Tres Niveles de Análisis para Generar un Modelo de Adquisición de Lenguaje" ; PAPIIT IN 307302 "Adquisición de la lengua en infantes mexicanos: estudios experimentales en condiciones controladas" y CONACYT P41778 "Adquisición de la lengua en infantes mexicanos: estudios experimentales en condiciones controladas". Bajo la coordinación de la Dra. Elda Alicia Alva Canto.

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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.

AGRADECIMIENTOS:

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por haberme formado profesionalmente en esta Máxima Casa de Estudios.

A la Dra. Elda Alicia Alva Canto:

Por su apoyo, por su Dirección y por el tiempo que le dedicó a este trabajo.

A mis Sinodales:

Mtra. Blanca Girón Hidalgo
Mtra. Marquina Terán Guillén
Lic. Concepción Conde Alvarez
Dra. Susana Ortega Pierres

Al Mtro. Eduardo Hernández Padilla:

Por sus comentarios y sugerencias.

Al Mtro. Roberto Carrión Balderas:

Por su amistad, por sus comentarios y sugerencias.

A mis compañeros del Laboratorio de Infantes:

Por los momentos compartidos, porque su colaboración fue indispensable en la realización de este trabajo.

A todos los niños que formaron parte de este estudio.

Porque fueron parte fundamental de este trabajo.

Jacobo.

DEDICATORIAS:

A mis Padres:

Por todo su amor y apoyo incondicionales,
Porque siempre están presentes en mi vida,
Porque este logro también es suyo,
Por ser un ejemplo en mi vida,
Se los dedico con todo mi amor.

A mis Hermanos:

Por compartir una vida conmigo
y por esos momentos inolvidables
que hemos pasado.

A ti Deyanira:

Por todo tú amor, apoyo y comprensión,
Por compartir tú vida conmigo.

A mis Suegros:

Por su apoyo y por esos detalles
y atenciones hacia mi persona.

A mis cuñados:

A Mayrena , Galo, Pepé y Ovidio por ser como son.

A mis sobrinos:

Por contagiarme de su alegría y espontaneidad
y avivar en mi a ese niño interior.

A mis amigos:

Por estar presentes en los momentos
importantes de mi vida.
Por compartir mis alegrías y por estar
conmigo en los momentos difíciles.

A Conchita y a Dario:

Donde quiera que esten, siempre estarán
presentes en mi corazón.

Jacobo.

DEDICATORIAS

A TI SEÑOR:
Por permitirme llegar a este día y cumplir este y cumplir este anhelo. A aquella personita que tienes junto a ti y llevo siempre en mi corazón.

A ANTONIO ESAÙ:
Por llenar mi vida de felicidad y hacerme descubrir la gran capacidad que tengo de amar. TE AMO HIJO.

A LUIS ANTONIO:
Por el inmenso amor que compartimos y que a pesar del tiempo y la distancia no ha podido disminuir. Gracias por tu apoyo y comprensión. Sobre todo por ser parte de mi vida. TE AMO.

A **MIS PADRES ROGELIO Y ALBINA:**
Por impulsarme a ser siempre mejor. Por su apoyo y cariño sin los cuales hubiera sido imposible lograr este objetivo. LOS QUIERO.

ANNEL

AGRADECIMIENTOS

A LA DR.A ELDA ALICIA ALVA CANTO:
Por la confianza, dedicaciòn y apoyo brindado para la realización de este trabajo.

A LOS SINODALES
Mtra. Blanca Girón Hidalgo
Mtra. Marquina Terán Guillén
Lic. Concepción Conde Alvarez
Dra. Susana Ortega Pierres
Por sus valiosas aportaciones para lograr este proyecto.

A LOS MAESTROS:
Eduardo Padilla y Roberto Carriòn. Por los consejos y el tiempo dedicado.

A MIS COMPAÑEROS Y AMIGOS DE LABORATORIO:
Por apoyarme y estar siempre conmigo cuando màs lo he necesitado.
Especialmente Asunción, Ariadna, Angel y Alberto. Gracias

ANNEL

Í N D I C E

Página

Resumen

Introducción.....1

Desarrollo del lenguaje.....4

Factores influyentes.....6

Extensión Media de la Emisión (MLU).....10

Cálculo del MLU.....17

Definición de palabra.....19

Diversidad Léxica..... 20

Método.....25

Resultados..... 31

Discusión y Conclusiones.....42

Bibliografía.....47

RESUMEN*

El objetivo del presente trabajo fue analizar y comparar dos propuestas de medición del lenguaje y su sensibilidad a factores sociales y atributivos (Diversidad Léxica y Extensión Media de la Emisión –MLU). La eficacia de cada medida fue evaluada en la detección de las variaciones observadas en el desarrollo del lenguaje. Participaron 8 infantes mexicanos, 4 de Institución Pública y 4 de Institución Privada con un rango de edad promedio de 18 meses, los cuales fueron seguidos hasta los 36 meses; hispanohablantes nativos, de primera y segunda gesta. Sus emisiones verbales fueron recopiladas en situaciones naturales de Centros del Desarrollo Infantil; las sesiones de grabación duraron 30 min.; la transcripción, codificación y análisis de datos se realizaron mediante acuerdos interjueces. Los resultados muestran que ambas medidas son sensibles a los efectos de los factores sociales y atributivos estudiados. Por lo que la elección entre alguna de ellas debe basarse en cuestiones prácticas.

*Los datos utilizados para este estudio forman parte de los proyectos PAPIIT IN308999 "Desarrollo del lenguaje en infantes, Integración de Tres Niveles de Análisis para Generar un Modelo de Adquisición de Lenguaje" ; PAPIIT IN 307302 "Adquisición de la lengua en infantes mexicanos: estudios experimentales en condiciones controladas" y CONACYT P41778 "Adquisición de la lengua en infantes mexicanos: estudios experimentales en condiciones controladas". Bajo la coordinación de la Dra. Elda Alicia Alva Canto.

INTRODUCCION

El lenguaje es un sistema de comunicación cuya característica en el ser humano es la capacidad de generar un número ilimitado de oraciones a partir de un reducido número de reglas (Chomsky, 1957) y un conjunto finito de palabras gramaticales, palabras función que adquieren valor cuando forman parte de un arreglo en una oración, y que carecen de sentido por sí mismas, y un número no finito de palabras lexicales que son categorías abiertas de palabras sentido vinculadas arbitrariamente a un referente real. Aunque dicha definición general y común a todas las lenguas puede ser admisible, la conformación de una lengua en particular será específica a ella misma y, aunque guardando ciertas similitudes con otras, no es posible extrapolar características entre ellas de una manera arbitraria (Ostrosky y Ardila, 1999).

Son estas particularidades de cada lengua las que imponen restricciones y limitaciones a las unidades de análisis a través de las cuales se pretende estimar algún aspecto del lenguaje. Por ejemplo, en el español el sistema morfológico indica género, número, tiempo y persona, además de que dichas especificaciones también tienen que ser contenidos en los adjetivos, a diferencia del inglés. Pero las diferencias no se dan exclusivamente a nivel estructural, sino también idiosincrásico y como consecuencia de la intervención de factores diversos, culturales, sociales y personales (cf. Alva y Hernández-Padilla, 2001).

Diferentes instrumentos se han utilizado para medir el desarrollo del lenguaje, como son las pruebas psicométricas estandarizadas, sin embargo varios autores han coincidido en señalar las deficiencias de las pruebas estandarizadas, debido a la falta de confiabilidad y validez principalmente (Dunn y Flax (2001). Como ejemplo de esto se encuentran los reportes parentales (Fenson et al., 2000), dichos reportes registran parte de las habilidades lingüísticas -conocimiento verbal no procesamiento- de los niños en distintos contextos. Pero dichos reportes presentan algunos problemas que limitan su aplicación (Feldman et

al.,2000); por lo que carecen de validez interna e incluso de confiabilidad, debido a que no toman en cuenta atributos externos o personales en el desarrollo.

En oposición a las pruebas estandarizadas Dunn y Flax (2001) sugieren el estudio de medidas objetivas y conductuales en situaciones no estructuradas, como es el *MLU*. Sugieren que dichas medidas proveen una propuesta clínica y ecológicamente válida para identificar niños con trastorno específico del lenguaje misma conclusión a la que llegaron Aram y cols. (1993; en Dunn y Flax, 2001).

En su estudio los anteriores autores encontraron que niños con déficit en lenguaje expresivo (sintaxis, pragmática, semántica) pueden no ser detectados mediante el uso de pruebas estandarizadas pero sí por medidas espontáneas como el *MLU*. Es precisamente este tipo de uso el que más se le ha dado a dicha unidad de análisis, es decir, el discriminar procesos normales del desarrollo del lenguaje de aquellos que por una u otra razón se encuentra alterada.

No obstante, el uso del *MLU* no se ha restringido a comparar condiciones alteradas versus normales, sino también algunos aspectos sociales; aunque en este caso las investigaciones son reducidas, como es el análisis de los interlocutores significativos para el infante (Reissland, Sheperd & Herrera, 2003) o en situaciones que evalúan la influencia de aspectos ambientales o atributos de los niños (Bornstein, Painter & Park, 2002).

Otra medida usada para evaluar el desarrollo del lenguaje es la Diversidad Léxica (o el número de palabras diferentes) (Scott & Windsor, 1999) con una definición de palabra que admite las variaciones de género, número, tiempo, persona, expresiones idiomáticas (Alva & Hernández-Padilla, 2001; Nagy & Anderson, 1984) y generacionales como ha sido observado por Alva, Hernández-Padilla & Castro (2000). Dicha medida ha mostrado ser sensible a discriminar diferencias en la producción verbal de categorías gramaticales entre clase social alta y baja, edad y entre género (Alva, 2004).

Debido a lo anterior el objetivo de nuestro trabajo fue evaluar procedimientos y unidades de análisis aplicadas a nuestro idioma, los cuales ya han sido empleados en otras lenguas. Creemos que el análisis de distintas medidas del lenguaje permitirá conocer la capacidad de las mismas así como su aplicabilidad.

DESARROLLO DEL LENGUAJE

Durante el desarrollo del ser humano la conducta de producción es uno de los aspectos más notables y observables en la adquisición del lenguaje (López-Ornat, 1994) y de gran interés para los lingüistas, antropólogos, sociólogos y psicólogos del desarrollo; por lo que se ha estudiado ampliamente. Dentro de diversos estudios, existen los que muestran que los niños adquieren el lenguaje sin tener instrucciones precisas, generalmente del mismo modo y en el mismo momento de su desarrollo, llegando a ser expertos en el uso del lenguaje aun cuando lo hayan aprendido en ambientes radicalmente distintos. Así, se establecen generalidades que nos permiten hablar de etapas de desarrollo.

En cuanto nace el bebé se comunica por medio del llanto, es capaz de reconocer la voz de su mama, oír las cadencias de la lengua materna, así mismo, es sensible a las propiedades rítmicas de su propio idioma natural y puede distinguir entre algunas lenguas extranjeras. Aproximadamente entre los 8 y 10 meses de edad los bebes se concentran en los sonidos de su propia lengua, y la capacidad de reconocer los otros idiomas se desvanecerá, no obstante cuando nacen, los neonatos están listos para aprender cualquier idioma que oigan. (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001)

Los primeros elementos gramaticales en los infantes aparecen cuando se articulan dos palabras unidas poco después del primer año de vida (algunos autores señalan que ocurre hasta los 18 meses), a esta gramática elemental de dos palabras relacionadas entre sí, cada una de las cuales posee una función bien definida, le continúa un complejo y gradual desarrollo en la incorporación de los demás aspectos de la lengua. Estas adaptaciones progresivas las realiza el niño en su interacción verbal con las personas de su medio durante el proceso de aprendizaje (Bouton en López Betancourt, 2000).

Ardilla (en López Betancourt, 2000) plantea que entre el primero y segundo año comienzan a emitirse frases de dos palabras, encadenamientos que carecen de

elementos pertenecientes a la clase funcional de la gramática: artículos, preposiciones, conjunciones (lenguaje telegráfico).

Seguido del lenguaje telegráfico, el infante, durante el segundo año, alarga los encadenamientos verbales con la incorporación de nuevas palabras, cada vez más complejas y comienza a utilizar algunos conectores o elementos de la clase funcional como los artículos y sufijos.

A partir de los 3 años las formaciones gramaticales muestran nuevas adquisiciones: relación formulada entre sujeto y verbo y, objeto y acción; los verbos comienzan a conjugarse tanto en función de persona como de tiempo y número.

En la actualidad el estudio de la adquisición del lenguaje ha ido más allá. Técnicas innovadoras han permitido observar que los inicios de ésta se presenta desde el seno materno, donde el feto, en los últimos tres meses de gestación, ya está preparado para distinguir las modulaciones de la voz y las cadencias del habla, aunque sin oír jamás las palabras del modo como nosotros escuchamos.

El feto comienza a reaccionar aproximadamente a los 6 ó 7 meses de estar en el útero, la mayor parte de lo que oyen es la turbulencia de la sangre mientras fluye a través del sistema circulatorio materno y también escucha el ritmo constante de los latidos del corazón. La técnica utilizada para descubrir lo anterior se llama *desaceleración del ritmo cardiaco,* esta técnica ha permitido a William Fifer y Chris Moon (en Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001) descubrir que los fetos no sólo pueden percibir ruidos fuertes, sino que también distinguen entre patrones del idioma que oyen, así como diferencias en la música a la que son expuestos e incluso a los materiales que se les leen.

A pesar de que algunos laboratorios están develando los primeros signos del desarrollo del lenguaje, aún son pocos los estudios en que se investiga la manera de cómo responden los fetos a la información proveniente del mundo externo, en

comparación con los que se han hecho sobre las etapas posteriores del desarrollo del lenguaje.

FACTORES INFLUYENTES

Respecto a estas etapas, a pesar de las generalidades, existen factores ambientales así como diferencias individuales que hacen que lo normal varié enormemente. Ejemplificando esto, tenemos que algunos niños dicen sus primeras palabras alrededor de los 10 meses de edad, aunque la mayoría no lo hacen sino hasta los 12 ó 13 meses e incluso posteriormente, pero casi todos los que se rezagan finalmente alcanzan a sus coetáneos (Golinkoff, 2001) y (Gessel,1969). Esta variabilidad hace difícil establecer etapas del desarrollo del lenguaje y marcar linderos entre ellas, así como el orden de aparición de los fenómenos sobresalientes, naturaleza y complejidad de cada una. Algunos investigadores han prestado particular atención a factores atributivos como el género para explicar las diferencias en el desarrollo del lenguaje y otros factores ambientales como la gesta, años de estudios de los padres, nivel socioeconómico, institución educativa, etc.

Gesta: Los seres humanos son seres sociales que necesitan comunicarse, y es el lenguaje uno de los medios por el cual se logra. El lenguaje es aprendido mediante interacciones con otros seres sociales, al inicio, con los miembros de la familia, principalmente con la madre; con la cual el infante mantiene una relación muy estrecha. El hecho de ser hijo único o primogénito, permite interactuar directamente con un experto hablante de la lengua, el cual modela el lenguaje mediante correcciones e incitaciones continuas: mientras que los niños de segunda gesta se benefician por la oportunidad de observar estas transacciones (Alva, Hernández-Padilla, Carrión & Castro, 2000).

En un estudio Alva y cols. (2001) encontraron una mayor cantidad de emisiones verbales y un mayor vocabulario en hijos únicos, y que, aparentemente, hay una relación inversa entre el número de hermanos que se tiene y la producción verbal que

se exhibe, por lo que el ser el hijo único o primogénito permite llegar a ser un hablante competente y eficiente.

Cuando el niño tiene varios hermanos mayores, se promueve de alguna manera el habla del menor, no obstante el lenguaje de éste no tienen la riqueza que posee el lenguaje de los primogénitos y aún el de los de segunda gesta. Estos niños presentan producciones pobres con respecto a los primeros debido a que no tienen una promoción cercana de las habilidades verbales de un modelo adulto y competente (Alva et al., 2001)

Algunos investigadores (Pine 1995; Oshima 1996; Alva, Hernández & Carrión, 2002; en Carrión, 2002) evaluaron la influencia que puede representar el orden de nacimiento dentro de la familia como un factor en el desarrollo del lenguaje. Los datos son en relación a las interacciones de las madres con dos o más hijos, así como entre niños de la misma edad. Los resultados de estos estudios indican que los niños nacidos en primer lugar, tienen un mayor vocabulario, explicado por las oportunidades que tienen y la variedad y cantidad de experiencias. Sin embargo, los nacidos en segundo lugar, desarrollan un mayor promedio en la longitud de las intervenciones, lo cual se explica con base al aprendizaje observacional de la interacción madre-hermano mayor.

Institución: En el desarrollo de los infantes es importante considerar el medio ambiente en el cual están inmersos ya que éste juega un papel trascendental. En ambientes poco estimulantes el niño tiene un menor desarrollo del lenguaje en comparación de aquellos que crecen en condiciones más estimulantes.

Diversos estudios revelan que los niños con desventajas socioculturales muestran dificultades al reaccionar, organizar y manipular verbalmente símbolos, incapacidad para captar aspectos discriminativos de las cosas y aspectos cualitativos de las relaciones con los hechos, dificultad para estructurar y comprender frases y palabras compuestas, así como para repetir distintas frases, el número de palabras que utilizan

en cada relato es menor, hay un uso incorrecto del tiempo verbal, uso simple y repetitivo de conjunciones, ausencia casi total en el uso de los adjetivos, incapacidad verbal en el uso cognitivo del lenguaje, para comprender conceptos. Comparándolos con los niños de un nivel sociocultural en ventaja su rendimiento está por debajo por más de tres años (Moraleda, 1989).

Uno de los medios donde el niño se encuentra parte del tiempo es en la institución educativa. Estudios referentes a ésta, han encontrado que la producción de fórmulas sociales y sustantivos de los niños de Institución Privada son más altos que los niños de Institución Pública (Contreras, 2004). Asimismo se observó, que existen diferencias significativas en los patrones de lenguaje de las educadoras en función a la Institución a la que pertenecen. En la Institución Privada emplean estilos comunicativos centrados en el niño (favorecedor del desarrollo del lenguaje), mientras que en la Institución Pública emplean estilos centrados en el adulto lo que sugiere una limitante de la promoción de las habilidades lingüísticas (Torres, 2005).

Género: Siempre se ha cuestionado si existen diferencias entre niños y niñas, el estudio del desarrollo del lenguaje no es la excepción, teniéndose la creencia de que las niñas empiezan a hablar antes que los niños. Kimura (1999) señaló que son más las similitudes que las diferencias en el dominio del lenguaje entre géneros. Por otro lado, Alva, Hernández-Padilla & Carrión (2001) encontraron que los niños pueden mostrar un mayor repertorio léxico el cual usan más frecuentemente, aunque en algunas habilidades lingüísticas de planeación las mujeres siguen mostrando su superioridad por encima de los varones (Hernández-Padilla, Alva & Ramírez, en prensa). Asimismo, Contreras (2004), reporta diferencias en las habilidades del lenguaje entre sexos, las niñas producen y entienden el lenguaje antes que los niños, atribuyéndose estas deferencias a las interacciones sociales y verbales que mantienen los adultos hacia las infantes, siendo hacia las niñas de estilo narrativo rico en detalles; mientras que hacia los niños es de estilo focalizado y breve.

Nivel socioeconómico: Otro de los factores que puede influir en el desarrollo del lenguaje es el nivel socioeconómico. A este respecto, Alva y Arboleda (1985), así como Alva y Carrión (1990), realizaron estudios en los cuales encontraron que el desarrollo del vocabulario y las interacciones verbales son diferentes entre la clase alta y la clase baja, considerando el número de años de estudio del padre como variable relevante para diferenciar entre una y otra clase. Los autores de estas investigaciones reportan que los niños de clase alta incrementan su vocabulario e interacciones verbales con la edad, mientras que los niños de clase baja cuyos padres tenían 9 años o menos de estudios, no incrementan ninguna de las variables evaluadas.

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

Arboleda y Enríquez (1985) describieron el lenguaje espontáneo de niños preescolares de dos poblaciones de diferente nivel socioeconómico, sin controlar el año de estudios de los padres, trabajaron con 184 niños de 5.5 a 6.0 años de los cuáles 92 eran de clase baja de escuelas públicas ubicadas en áreas marginadas del D. F. Se obtuvo un texto de 8,050 palabras por infante de clase alta y 7,493 para los infantes de clase baja en un período de 160 minutos de grabación. La amplitud de vocabulario de los niños de clase alta fue de 1,465 palabras básicas y de 1,242 de los de clase baja. Los autores no encontraron diferencias significativas en cuanto a la amplitud de vocabulario y hallaron que las diferencias de vocabulario entre una y otra muestra estaban basadas en palabras que son más significativas para los niños de acuerdo a sus vivencias.

Así como existen dificultades para identificar etapas de adquisición y desarrollo de lenguaje, también se encuentran las concernientes a la recopilación y análisis de los

datos para estimar dicho desarrollo; dentro de estas últimas se han empleado, entre otras, diversas pruebas psicométricas, reportes parentales el análisis del habla espontánea en cuanto a producción de lenguaje se refiere.

EXTENSIÓN MEDIA DE LA EMISIÓN.

Acerca de nuestras estimaciones a analizar, diremos que *la Extensión Media de la Emisión ó MLU* por sus siglas en inglés, ha sido una medida recurrentemente empleada por aquellos que estudian el lenguaje para evaluar efectos del desarrollo, normatividad y deterioro en el lenguaje, eso desde su introducción por Brown (1973).

La Extensión Media de la Emisión (***MLU***), es un excelente indicador del desarrollo gramatical porque casi todos los nuevos tipos de conocimiento incrementan en longitud: el número de roles semánticos expresados en una oración, la dicción de los morfemas, la modulación de los significados, la adición de las formas negativas y el uso de los auxiliares en interrogativo y las modalidades negativas. Todos estos tiene el efecto de incrementar la longitud de la emisión. Por un tiempo el niño es apto para hacer construcciones de cada variedad de palabras que escucha decir y el *MLU* empieza a depender más del carácter de la interacción que lo que el niño sabe, por lo tanto pierde su valor como un indicador del conocimiento gramatical (Brown,1973).

Las siguientes son las reglas para el cálculo del *MLU* de acuerdo a Brown (1973):

Se cuentan las primeras 100 emisiones satisfaciendo las siguientes reglas:

1. Solo las emisiones que fueron transcritas completamente , ninguna emisión incompleta; sin embargo, si se pueden incluir las porciones de emisiones que fueron escritas en paréntesis para indicar una duda .

2. Se incluyen todas las repeticiones exactas de las emisiones (marcadas con un signo de + en los registros). El tartamudeo es marcado como un esfuerzo repetido en una sola palabra, cuenta la palabra una vez en la producción más completa. En algunos casos cuando una palabra es producida para enfatizar (p.ej: *no, no, no*) cuenta cada ocurrencia.

3. No cuenta cada sonido como "*mm*" u *"o"* , pero si cuenta *"no"* y "*hi"(hola*).

4. Todas las palabras compuestas (dos o más morfemas libres), nombres propios y reduplicaciones ritualizadas cuentan como una sola palabra. Ejemplo: *happy birthday ,choo-choo, quac-quac, night-night, pocketbook, see saw*. La Justificación es que no hay evidencia de que los morfemas que constituyen la palabra funciona como tales para estos infantes.

5. Cuentan como un morfema todos los pasados irregulares del verbo. La justificación es de que no hay evidencia de que el niño relacione a las formas presentes.

6. Cuenta como un morfema todos los diminutivos porque estos niños por lo menos no parecen usar los sufijos funcionalmente, dado que los diminutivos son las formas estándares usadas por el niño.

7. Cuentan como morfemas separado todos los auxiliares (*is, have, will, can*, *must, would*). También todos las concatenantes: *gonna, Wanna, hafta*. Los últimos contaron como un único morfema a diferencia de *Goin, to* o *Want to* porque la evidencia es que estos funcionan también para los niños. Cuentan como morfemas separados todas las inflexiones, por ejemplo, *posesivos(s),* plural (*s),* tercera persona del singular (*s*), pasado regular (*d*), progresivo (*ing*).

8. El rango de conteo sigue las anteriores reglas pero se calcula por el total de la transcripción más que por 100 emisiones.

Existen algunas dificultades que entraña el uso del *MLU* (su rango de aplicabilidad se limita hasta la entrada de los niños en el periodo gramatical, aproximadamente hasta los 48 meses, debido a que sólo mide nuevo conocimiento lingüístico), a pesar de esto, dicho estimador ofrece claras ventajas por encima de las pruebas psicométricas estandarizadas, esto es particularmente cierto para las situaciones de evaluación de deterioro del lenguaje. Dentro de esta situación varios autores han coincidido en señalar las deficiencias de las pruebas estandarizadas. Dunn y Flax (2001) resumen dichos desventajas en tres puntos:

a) falta de confiabilidad y validez en los instrumentos empleados (para las situaciones o fenómenos que se desea evaluar)

b) fallan en el uso de la información cualitativa

c) práctica incorrecta de comparar puntajes de pruebas de distintas habilidades verbales

Como ejemplo de esta situación considérense los denominados reportes parentales (Fenson et al, 2000). Dichos reportes registran parte de las habilidades lingüísticas - evalúan conocimiento no procesamiento - de los niños en distintos contextos, esto sin requerir la participación de aquellos. Dentro de dichos reportes parentales el más ampliamente empleado, y que cuenta con criterios establecidos, es el MacArthur (Communicative Development Inventory) (CDI)

Pese a su amplia difusión, el uso de dicho inventario presenta algunos conflictos que limitan su aplicación (Feldman et al., 2000). Las influencias de variables sociales o atributivas, como son el estatus socioeconómico y la etnicidad, no son conocidas o consideradas [el CDI presentará complicaciones en el uso de investigaciones longitudinales dado que no ha estimado apropiadamente los efectos socioeconómicos los cuales cambian su influencia a lo largo del tiempo (cf. Alva y cols., 2000)].

Además, las propias habilidades lingüísticas de los padres influyen en la sobrestimación de las habilidades de sus hijos, es la falta de discriminación entre las fuentes de comprensión (verbales y de tipo no lingüístico) (pero las sobrestimaciones sólo ocurren en una edad particular en la que habilidades de interpretación son requeridas mientras en otras no). Esto se relaciona con el primer punto de Dunn y Flax (2001), donde el establecimiento de normas que no estimen los efectos de dichas variables restan validez interna al inventario, así como de confiabilidad debido a las variaciones de una lengua debidas al grupo social (Dunn & Flax, 2001).

Asimismo, las calificaciones, dadas en percentiles, de las habilidades lingüísticas, en vez de puntajes estandarizados reducen las posibilidades de comparar estos resultados con los de otras pruebas [punto dos de Dunn y Flax, (2001); finalmente, la falla en la comparación de los puntajes arriba indicada, se demuestra en la ausencia de correlación significativa en ambas versiones del CDI (gestual y de palabra), no permitiendo la predicción de las habilidades lingüísticas del infante.

En oposición a las pruebas estandarizadas Dunn y Flax (2001) sugieren el estudio de medidas objetivas y conductuales en situaciones no estructuradas, como es el *MLU*. Sugieren que dichas medidas proveen una propuesta clínica y ecológicamente válida para identificar niños con trastorno específico del lenguaje misma conclusión a la que llegaron Aram y cols. (1993; en Dunn y Flax, 2001).

En su estudio los anteriores autores encontraron que niños con déficit en lenguaje expresivo (sintaxis, pragmática, semántica) pueden no ser detectados mediante el uso de pruebas estandarizadas pero sí por medidas espontáneas como el *MLU*. Y es precisamente este tipo de uso el que más se le ha dado a dicha unidad de análisis, es decir discriminar procesos normales del desarrollo del lenguaje de aquellos que por una u otra razón se encuentra alterada.

Tal es el caso de la evaluación de las funciones gramaticales de la lengua de niños que han sufrido una hemisferoctomía (Curtiss & de Bode, 2003); dificultades en el procesamiento de información lingüística compleja de niños con trastorno específico del lenguaje (SLI), de 4.0-6.9 años, (Grela, 2003a); evaluación en la estructura de los argumentos oracionales en niños con síndrome de Down (SLI), de 7 niños con SLI y 7 niños con desarrollo normal, donde los resultados sugieren que las dificultades sintácticas que son características de niños con SLI pueden retrasarlos , (Grela, 2003b).

Otros estudios relacionados son los referentes a las dificultades en el procesamiento de la referencialidad, estudiado por Schelletter & Leinonen, (2003); el empleo de algunos elementos gramaticales en hablante tardíos (Rescorla & Roberts, 2002); la producción de categorías gramaticales en niños con trastorno específico del lenguaje (SLI) de 48 a 62 meses y niños con desarrollo normal de 26 a 36 meses en donde los grupos presentaron diferencias en *MLU*, los niños con SLI tuvieron puntajes más bajos y produjeron significativamente pocos infinitivos, participios pasados, cópula y pronombres demostrativos; para los niños con puntajes altos la diferencia persistió en el uso de participios pasados (Parisse & Le Normand, 2002).

Miles & Chapman (2002) estudiaron el contenido narrativo en niños con síndrome de Down y niños con desarrollo normal; ellos observaron que los niños con síndrome de Down expresaron más contenido temático que el grupo control en *MLU* y tenían una estrategia para expresar lo que comprendieron a pesar de sus limitaciones expresivas y sintácticas, esto, dio lugar a la expresión de un contenido más narrativo que las medidas formales de lenguaje expresivo pudieran predecir; otro estudio analizó el índice de la productividad sintáctica en infantes hablantes tardíos (Resscorla, Dahlsgaard & Roberts, 2000).

Asimismo, Hansson, Nettelbladt y Leonard, (2000) estudiaron las flexiones verbales y el orden de las palabras en niños con trastorno específico del lenguaje (SLI) en sueco: en este estudio, las capacidades gramaticales de los niños de habla sueca

(edad de 4 a 5 años) con trastorno específico del lenguaje fueron examinadas. Un grupo de preescolares con SLI mostró bajos porcentajes en el uso de las formas conjugables del tiempo presente y de las inflexiones regulares del tiempo pasado que niños más pequeños con desarrollo normal de acuerdo a su edad, evaluados con *MLU*. Los errores en el orden de las palabras, eran también más frecuentes en el discurso de los niños con SLI. Sin embargo, esos niños presentaron un uso adecuado de las inflexiones del presente y de las formas irregulares del pasado. Además, la mayoría de sus oraciones que contenían errores en el orden de las palabras mostraron el uso apropiado en la morfología del verbo.

Leonard, Dormí, Adam y Zadunasky-Ehrlich, (2000) estudiaron el tiempo y conjugación en el discurso de niños hebreos con trastorno específico del lenguaje, donde 45 sujetos con trastorno específico del lenguaje (SLI) de 4.2 a 6.1 años participaron junto con un grupo control de la edad, y un grupo de sujetos jóvenes con desarrollo normal del lenguaje, medidos a través de la Longitud Media de la Emisión (*MLU*). Los sujetos escucharon diferentes historias, durante cada historia, los sujetos terminaron las oraciones incompletas del experimentador, usando verbos apropiados. Los resultados demostraron que los sujetos con trastorno específico del lenguaje, tenían más dificultad que ambos grupos de comparación del tiempo presente y de las formas del pasado e infinitivos de los verbos que requieren del uso de una plantilla fonológica particular, sin embargo, para los verbos que requerían las 3 plantillas fonológicas restantes, los sujetos con SLI eran tan capaces como los controles de *MLU* en su dominio del pasado, así como del presente simple y en el uso de las formas del infinitivo.

No obstante, el uso del *MLU* no se ha restringido a comparar condiciones alteradas versus normales, sino también algunos aspectos sociales; aunque en este caso las investigaciones son reducidas, como es el análisis de los interlocutores significativos para el infante (Reissland, Sheperd & Herrera, 2003) o en situaciones que evalúan la influencia de aspectos ambientales o atributos de los niños (Bornstein, Painter & Park, 2002).

Pese a su amplio uso en el estudio del lenguaje, esta unidad de análisis posee como principal limitación el rango de edad del hablante en el cual es útil para estimar cambios. Hacia los 36 meses de edad, el *MLU* puede tener estimaciones alteradas del lenguaje principalmente por la naturaleza de los datos que recopila, los cuales son en su mayoría de conocimiento léxico (Brown, 1973).

Para evitar las limitaciones del *MLU*, algunos autores han optado por medidas más específicas o bien modificaciones a las bases del cálculo del mismo, con las consecuentes dificultades que dichas variaciones entrañan (Johnston, 2001). Esto debido a que los elementos del discurso comienzan a "contaminar" la medición y las diferencias debidas a las competencias no se observan, el sistema morfológico en español es más rico que en el ingles por lo que la variedad de una palabra en español es mucho mayor que en el ingles y el *MLU* debe ser capaz de detectar la riqueza de las habilidades lingüísticas del niño.

Concretamente, las modificaciones que han propuesto los autores como viables para un mejor cálculo y sensibilidad del *MLU* han sido aquellas en las que los efectos del discurso son reducidos. Aunque aparentemente dichas modificaciones, no han sido consensuadas ni se han medido sus efectos de manera plena, parecen mostrar mayor sensibilidad al desarrollo en niños con trastornos del lenguaje que en los procesos normales del desarrollo.

Una propuesta de modificación de *MLU* reduciendo los efectos del discurso ha sido dada por Johnston (2001) en su estudio de evaluación y discriminación de niños con trastorno específico del lenguaje y normales. Este estudio se realizó con 47 preescolares, 24 con lenguaje normal y 23 con deterioro específico del lenguaje, encontrándose dos hallazgos importantes: Primero, se observó que hubo un amplia variación en el grado de *MLU* como resultado de los nuevos procedimientos, el índice del *MLU* vario como mínimo un 3% y como máximo un 49% aumentando en promedio un 18% con el procedimiento alterno de cálculo, esto, debido primeramente a las

propiedades del discurso. Estos datos indican claramente que las variables del discurso, tal como el uso de palabra única y las respuestas elípticas de pregunta, pueden tener influencia importante en el calculo de *MLU*; El segundo hallazgo fue que hubo una diferencia de grupo en los factores que predijeron el tamaño del cambio.

Para el presente trabajo se emplea la misma reducción de los efectos del discurso que dicho autor utilizó.

CÁLCULO DE MLU

Para la obtención de *MLU* se empleó una variante de la propuesta de Johnston (2001) la cual consiste en eliminar de las emisiones de los niños aquellas elementos discursivos que no brinden información o que no se hayan manifestado de manera espontánea. Las diferencias estuvieron dadas en el número de interlocutores, así como la espontaneidad de las emisiones que no estuvieron sujetas a una situación estructurada. Cuatro tipos de emisiones no se contabilizaron:

a) autorrepeticiones exactas (p.ej., de una emisión inteligible del niño como yo fui al parque, yo fui al parque; la segunda emisión ya sea contigua a la primera o habiendo una emisión de otro hablante entre ellas debe ser eliminada):

b) autorrepeticiones del adulto y/o de interlocutores coetáneos (emisiones de los interlocutores que son repetidas por el infante analizado);

c) respuestas de una sola palabra (monosílabos, interjecciones, frases interjeccionales; etc.; excepto en el caso de que a dichas respuestas les sucedan de forma contigua y declarativa proposiciones nuevas que añadan información; (p.ej., ¿te gusta este coche? Sí, mi mama me lo regaló el día de mi cumpleaños);

d) respuestas a preguntas que elicitan un solo tipo de respuesta, exceptuando aquellas que hablan de causalidad (p.ej.; dónde pusiste tu cuaderno? Allá).

Confiabilización de MLU.

Los índices de *MLU* fueron obtenidos previa confiabilización de la eliminación de aquéllas emisiones reflectivas del discurso (emisiones que solamente reflejan la información previa del discurso). Para lograr tal confiabilización del *MLU* se seleccionaron segmentos de los discursos elaborados en las interacciones. En dichos segmentos (representando el 10% del total de las interacciones) dos observadores independientes identificaron y contabilizaron las emisiones de los hablantes, asignándolas posteriormente a alguna de las categorías de las emisiones a ser eliminadas o aceptadas en el cálculo del *MLU* (siendo un total de 5 categorías, incluyendo las aceptables; véanse criterios de exclusión).

Como una particular sugerencia de la disminución de los efectos del discurso en el *MLU* dicho autor sugiere, que si el mismo es sensible a los eventos del y al contexto en el que ocurren las emisiones, aquellas preguntas que eliciten respuestas simples del tipo si y no así como respuestas elípticas deberían ser eliminadas.

DIVERSIDAD LÉXICA.

Nuestra siguiente medida usada para evaluar el desarrollo del lenguaje es la *Diversidad Léxica* (o el número de palabras diferentes) como ha sido observado por Alva, Hernández-Padilla & Castro (en prensa).

En el presente trabajo se retoma la propuesta de Nagy & Anderson (1984) quienes han referido que en la estimación del total de vocabulario de estudiantes de tercer grado de primaria, éste tiende a variar entre 2,000 y 25,000 palabras de acuerdo a la unidad de análisis que se plantee.

Nagy y Herman (1987; en Alva, 2004), han considerado que para que los estudios de la lengua sean comparables en sus resultados, al medir el vocabulario se debería tomar en cuenta tres aspectos en la definición de palabra:

a) La fuente o la muestra de la cual fue obtenido el corpus de la palabra,

b) criterios de inclusión o exclusión de palabras, y

c) criterios para agrupar palabras relacionadas.

Alva y Hernández-Padilla (2001) han propuesto que por palabra deberían comprenderse todas aquellas variantes de género y número, flexiones verbales, frases interjeccionales y fórmulas sociales (p. ej.; Buenos días, Oh Díos Mío), nombres comunes compuestos (San Ángel, Los Simpson) y patrones sociales de comunicación verbal (como juegos de palabras). Para los mencionados autores resulta de particular importancia el señalar las palabras o fórmulas verbales como una unidad ya que es así como se haya en disposición en el ambiente del cual el organismo las sustrae. Dichas etiquetas aunque son conformadas por elementos que pueden ser aislados y entendido su significado de dicha forma, tal participación no haría referencia al significado en cuestión.

Mas que definir palabra de una manera útil a la lingüística; Se debe considerar la plurifuncionalidad de la misma dentro de un determinado contexto discursivo. Una misma palabra puede asumir el mismo significado que para el emisor pero, en una situación determinada, puede asumir uno diferente (Alva, 2004).

En el presente trabajo se utilizó como unidad de análisis cada una de las palabras que emplearon los niños haciendo diferencias de una misma raíz con variantes de género, número y tiempo, esto debido a que probablemente los niños aprendan palabras de una misma raíz como si fueran unidades individuales, es por eso que se considera que los niños exhiben sus habilidades como hablantes competentes de una lengua cuando se toman en cuenta todas las variaciones que ellos pueden hacer de una misma palabra (Alva & Hernández 2001b; en Alva 2004).

Si bien otros autores han utilizado la raíz de la palabra como unidad de análisis, Boggards (2001) considera que sobreestima mucho las competencias del niño y que es complejo saber cuantas son las variaciones que pueden tener las palabras así como cuál es la raíz apropiada de algunas.

Asimismo, una de las características esenciales de las palabras no es solo de sentido sino también de forma. El concepto de unidad léxica considera ambas características puesto que al ser una partícula con sentido, no es mas pequeña que la palabra (como los morfemas) y puede constituirse por una o mas palabras (Boggards, 2001).

Por su parte Alva (2004) validó la sensibilidad de la *Diversidad Léxica* (Types y Tokens) al compararla con otras unidades de análisis como son: sustantivos, verbos, adjetivos, conjunciones, preposiciones, etc.,para caracterizar la importancia relativa de diferentes factores como la clase social definida en función de la escolaridad de los padres, la edad, el género que se reflejan en la producción verbal de niños de 5 a 12 años en interacciones espontáneas creando así diferentes Modelos de Desarrollo del Lenguaje Espontáneo y demostrando que dicha medida es sensible a discriminar diferencias en la producción verbal de categorías gramaticales entre clase social alta y baja, edad y entre género.

Bajo tal perspectiva, la *Diversidad Léxica* ha sido empleada como unidad de análisis para evaluar los efectos de factores sociales y/o de atributos personales en el lenguaje de niños mexicanos.

Dicha medida ha demostrado una amplia sensibilidad a discriminar los efectos de factores diversos en el desarrollo del lenguaje. Un hallazgo recurrente en el empleo de la *Diversidad Léxica* es la diferencia entre grupos sociales, diferenciados por la escolaridad paterna: niños provenientes de un estrato socioeconómico alto emiten un vocabulario más amplio que sus contrapartes de bajo nivel socioeconómico (Alva & Castro, 1996).

De la misma forma se ha observado que las diferencias pueden ser también debidas a factores sociales en distintas generaciones (Alva; Hernández-Padilla; Carrión & Castro, 2000); entre grupos genéricos en los cuales se observó que los mitos sobre la superioridad femenina queda en entredicho demostrando que son más las similitudes que las diferencias en el dominio del lenguaje entre géneros (Kimura, 1999) ya que se ha demostrado que los hombres pueden mostrar un mayor repertorio léxico, el cual usan más frecuentemente (Alva, Hernández-Padilla & Carrión, 2001) aunque en algunas habilidades lingüísticas de planeación las mujeres siguen mostrando su superioridad por encima de los hombres (Hernández-Padilla, Alva & Ramírez, en prensa). Asimismo, las diferencias en la estructura familiar demuestran las distintas oportunidades que los niños tienen de aprender una lengua, favoreciendo un habla adultomórfica en primogénitos mientras que en niños cuya gesta era tercera o mayor recibían un habla más tratada por sus "iguales" (Alva, Hernández-Padilla & Carrión, 2001).

Todos los estudios arriba mencionados fueron realizados con niños en edad escolar; en ellos el dominio de la lengua implica la incorporación de palabras nuevas pertenecientes a categorías abiertas como son los sustantivos, verbos y adjetivos, mientras que las palabras función (preposiciones, conjunciones, etc.) al ser miembros de categorías discretas de palabras solamente muestran un creciente refinamiento en sus usos hasta adquirir la forma y función que se le conoce en el habla adulta (Barriga, 2002). Este refinamiento y dominio de las palabras función, al igual que las palabras contenido estudiadas en los trabajos arriba mencionados, también muestran ser susceptibles a la influencia del entorno y las experiencias que éste le reportan al niño, concretamente del nivel socioeconómico y el tipo de institución escolar en el que se halla inmerso (Hernández-Padilla y Alva, 2003).

Recientemente, diversos estudios han estimado la adquisición y desarrollo del lenguaje en infantes mexicanos, los cuales emplean como unidad de análisis la *Diversidad Léxica* y la definición de palabra de Alva y Hernández-Padilla (2001).

Algunos resultados obtenidos demuestran la influencia de factores diversos en la adquisición y producción de la lengua como son la estructura familiar próxima al niño (Contreras, 2004). La gesta llevada a buen término demuestra ser influyente sobre el tipo de palabras por medio de las cuales se comunica el infante: los primogénitos emplean un habla rica en formas lexicales y contenido, mientras que niños en gesta distinta usan fórmulas establecidas por consenso, las denominadas fórmulas sociales. Las diferencias entre uno y otro tipo de infantes pueden ser debidas al modelo de hablante con el que interactúan, en el caso de los primogénitos los padres resultan ser modelos de hablantes, por su parte las interacciones verbales de los niños en segunda u otra gesta son realizadas con hermanos mayores y adultos, por ello las características de la lengua ante las que se confrontan unos y otros son distintas, siendo más complejas y ricas las de los primogénitos.

Cabe señalar que pese a las ventajas señaladas con relación a la *Diversidad Léxica* se encuentra como obstáculo, su posible aplicación en niños de periodos de habla previos a la etapa gramatical. Anterior a este periodo las particularidades del habla y lenguaje de los niños ha exigido por parte de investigadores y personas relacionadas al lenguaje, el sustentar sus estimaciones en variables o medidas alternadas al lenguaje o habla misma que está siendo evaluado (a). De dichas alternativas dos surgen por su riqueza y por haber sido empleadas extensamente. Una de ellas consiste en el sustento de las interpretaciones basadas en el contexto discursivo y extradiscursivo en los cuales ocurrieron las emisiones ininteligibles del infante (Bloom, 1973); la otra por su parte ha apelado a los modelos hablantes con los cuales el organismo que aprende la lengua negocia sentido y significado del habla, es decir los reportes parentales – como ejemplo claro el Communicative Developmental Inventory (CDI) McArthur- (Feldman et al., 2000).

Particularmente de este último, diversas investigaciones y opiniones han surgido. Entre ellas la más reciente, señalando sus limitaciones, es la realizada por Fenson y cols. (2000). Dichos autores reconocen limitaciones del inventario aunque también señalan que las mismas pueden ser no debidas exclusivamente al instrumento mismo

sino a las propiedades intrínsecas del fenómeno que se estudia, concretamente a la gran variabilidad ocurrida en la producción de vocabulario hasta los 30 meses de vida (y como consecuencia a la explosión de vocabulario que ocurre entre los 18 y 30 meses de edad). Otra debilidad presentada en el McArthur es su falta de discriminación entre las clases sociales de las cuales proceden las estimaciones de los padres o a las cuales pertenecen los niños.

La falta de investigaciones en el español y específicamente en niños mexicanos, pueden llevar a generalizaciones y la utilización inadecuada de instrumentos de evaluación que con frecuencia derivan de caracterizaciones de la lengua inglesa. Sin datos precisos sobre el desarrollo del lenguaje del idioma español es difícil detectar qué niños tienen realmente retraso de lenguaje y ameritan un tratamiento especifico (Jackson, 1992).

En cuanto a la metodología de los diferentes tipos de estudios, Rivero (1994) considera que el estudio longitudinal de episodios de interacción madre-hijo o en general adulto-niño, o incluso niño-niño constituye el procedimiento más adecuado para investigar la negociación de los procedimientos lingüísticos. La forma más eficaz para llegar a conocer la naturaleza compleja de los aspectos del desarrollo del lenguaje es precisamente, la observación de la conducta verbal infantil en situaciones espontáneas (Shum, Conde & Díaz, 1992). Asimismo, Baltes y Nesselroade (1981) afirman que tan solo a través de los estudios longitudinales se pueden descubrir los cambios evolutivos, pues el empleo de reportes parentales, tareas estructuradas, interacciones diádicas, etc.,pueden sesgar los datos. Igualmente Castro (1975) garantiza que con estos diseños, los estudios longitudinales, se puede ganar generalidad por medio de la réplica sistemática de los hallazgos de las investigaciones .

Por lo tanto la metodología longitudinal junto con la observación natural es la opción más adecuada para el estudio. Desafortunadamente y pese a lo costoso de las investigaciones, además del extenso tiempo que se requiere para la recolección de

datos, la mayoría de los estudios longitudinales sobre desarrollo de lenguaje han sido estudios de caso o con muestras muy pequeñas, lo cual limita los alcances de la generalización de los resultados obtenidos y pocas observaciones.

A pesar de lo anterior, el análisis de los datos de las investigaciones longitudinales han servido para rellenar lagunas, corregir inferencias y matizar aspectos que estaban poco desarrollados mediante estudios transversales y experimentales completándose todas estas técnicas parea caracterizar el desarrollo lingüístico de los infantes. (López-Ornat, 1994).

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

Creemos que el análisis de distintas medidas del lenguaje permitirá conocer la capacidad de las mismas así como su aplicabilidad; la falta de consenso sobre una medida específica dificulta sin duda el trabajo de diagnóstico y evaluación, además impide las réplicas en estudios de tipo transcultural. Es por ello que el objetivo del presente trabajo es comparar dos medidas de estimación de desarrollo del lenguaje obtenidas de muestras de vocabulario espontáneo: *MLU* en su versión modificada sin características atribuibles a las situaciones discursivas (Johnston, 2001) y la *Diversidad Léxica* (Scott y Windsor, 1999) con una definición de palabra que admite las variaciones de género, número, tiempo, persona y expresiones idiomáticas (Alva & Hernández-Padilla, 2001; Nagy & Anderson, 1984).

La capacidad de cada medida será evaluada a través de su poder de discriminación de influencias de factores sociales o de atributos (p. ej., clase social, edad, etc.).

METODO

Sujetos•

Participaron 8 infantes, 4 de Institución Privada y 4 de Institución Pública (rango de edad observado desde los 18 meses, hasta los 36 meses, con registros semanales) provenientes de Centros de Desarrollo Infantil ubicadas en la Ciudad de México. Los niños tenían como primera lengua el español y sus padres eran hispanohablantes. Se consideró que ninguno de los niños mostrara deterioros en las áreas de lenguaje y audición (la admisión a dichas estancias actúa como un primer y fundamental paso para la selección ya que en las mismas niños con los mencionados problemas no son admitidos; de cualquier modo una entrevista realizada a las cuidadoras y a los padres descarto cualquier posible duda acerca de la competencia lingüística de los niños) (Ver Anexo).

Variables Independiente

Edad. La edad expresada en meses de los niños en los que se recopilaron los registros de las emisiones verbales.

Institución. Las instituciones de procedencia de los sujetos fueron de dos niveles, Institución Privada y Pública, se caracterizan por el nivel de atención brindado y la cantidad de infantes asistentes.

Gesta. Orden de nacimiento del infante con respecto a los hermanos vivos del mismo. Asumió dos valores primogénitos y otro gestas, a partir del segundo lugar entre los hermanos.

Variables Dependientes

Los datos utilizados para este estudio forman parte de los proyectos PAPIIT IN308999 "Desarrollo del lenguaje en infantes, Integración de Tres Niveles de Análisis para Generar un Modelo de Adquisición de Lenguaje" ; PAPIIT IN 307302 "Adquisición de la lengua en infantes mexicanos: estudios experimentales en condiciones controladas" y CONACYT P41778 "Adquisición de la lengua en infantes mexicanos: estudios experimentales en condiciones controladas". Bajo la coordinación de la Dra. Elda Alicia Alva Canto.

Diversidad Léxica. El número de palabras diferentes (Scott y Windsor, 1999), entendiéndose por palabra aquella unidad léxica con sus variaciones en número y género, tiempo y persona; considerando los nombres compuestos como una sola unidad, verbos compuestos y frases interjeccionales (cf. Alva y Hernández-Padilla, 2001).

Como sugieren Alva y Hernández-Padilla (en prensa) estos criterios pueden no ser válidos para el habla infantil sin modificaciones. Los mencionados autores sugieren los siguientes (los cuales fueron empleados en el presente trabajo):

1) Emisiones no completamente ininteligibles las cuales serán interpretadas a través de:

i) empleo de contexto discursivo en la identificación del significado y de la función sintáctica en la oración para la asignación del valor gramatical

ii) cuestionamiento y asesoría de los padres para la interpretación del significado negociado

iii) acuerdo interjueces como hablantes expertos y competentes de la lengua.

2) Emisiones amalgamas (composiciones por 2 o más palabras), diseccionadas en sus componentes siempre que los mismos de forma individual hayan aparecido en otra parte o bien no habiendo registrado previa o simultáneamente dicha forma amalgamada.

MLU (*Extensión Media de la Emisión*). Cociente obtenido de dividir el total de las 100 primeras palabras entre el número total de emisiones que se realizaron para alcanzar dicho número.

Tipo de estudio

Longitudinal. Con mediciones semanales de los 18 a los 36 meses de edad por cada niño.

Procedimiento

Selección de la muestra

Se contactaron dos estancias infantiles: una Pública y una Privada. Se obtuvo el consentimiento de los padres para la participación de sus hijos en el estudio y, mediante entrevistas personales se recopiló información, asimismo, mediante un cuestionario sociodemográfico se descartaron a los niños que fueran bilingües ó que faltaran frecuentemente a la escuela.

Recolección de datos

Habiendo sido seleccionados los niños mediante la reunión de los criterios, comenzaron los registros de sus emisiones verbales. Los registros del vocabulario de los niños ocurrieron con una periodicidad tal que permitieron observar cambios en el vocabulario de los infantes y evaluar los detalles de los mismos. A recomendación de algunos autores (cf. López-Ornat, 1994) periodos de evaluación tan extensos como un mes pierden detalle de la sutileza en los cambios ocurridos, siendo como opción alterna 15 días de lapso entre registros. No obstante, argumentamos que dada la edad de los niños en la cual se registró y puesto que algunos autores han señalado que es un periodo en el que ocurre una explosión en el lenguaje producido (Schaffer y Plunkett, 1998), dichos cambios deben ser registrados con evaluaciones que tengan una semana de lapso entre ellas, siendo lo suficientemente extensas como para observar cambios pero lo suficientemente cortas como para no perder detalle de los mismos.

Las sesiones de grabación tuvieron una duración de 30 minutos. Durante este tiempo, se videograbaron sus conductas verbales. A cada niño se le colocó un micrófono inalámbrico personal, dentro de una mochilita que llevaban en la espalda. Asimismo, se ubico un micrófono omnidireccional que grabó las situaciones que ocurrieron en el escenario en que se llevaban a cabo los registros.

Durante la grabación, uno de los participantes del proyecto manejaba la cámara de video, mientras que otras dos registraban en libretas las palabras que los niños decían, así como los turnos en los que hablaban. Datos que sirvieron para la posterior confiabilización.

Transcripción de sesiones

Se transcribió la información recabada en cada videograbación, registrando la situación en que se produjeron las emisiones verbales y la interacción de los sujetos con otras personas, a manera de diálogo. Se revisaron las libretas de registro verificando la información obtenida en las videograbaciones.

Dos experimentadores entrenados realizaron la codificación gramatical de cada palabra, obteniendo por acuerdo interjueces un 80% de confiabilización. Finalmente un tercer experimentados, con amplia experiencia en esta línea de investigación, revisó las codificaciones discutiendo con los anteriores codificadores en situaciones confusas o ambiguas.

Análisis de datos

Una vez terminada la trascripción de las sesiones y la clasificación gramatical, se seleccionaron mediante previa identificación aquellas sesiones de los 8 niños que fueron elegidos para el presente estudio.

Se contabilizaron las palabras diferentes que cada niño produjo por mes, considerando “palabra”, según la definición de Alva y Hernández-Padilla (2001), aquella unidad léxica con sus variaciones en número y género, considerando los nombres compuestos como una sola unidad, verbos compuestos y frases interjeccionales ya mencionados. Esto para determinar la *Diversidad Léxica*.

Para los índices de *MLU* se tomó en cuenta el total de emisiones por mes de los niños, así como el total de palabras inteligibles, posteriormente se dividió el total de palabras entre el total de interacciones.

Piloteos previos demostraron que durante las sesiones de grabación la gran mayoría de los niños no alcanzaban el orden de 100 palabras por sesión, por lo que se modificó la propuesta y se contabilizaron todas las emisiones contenidas en las distintas sesiones de grabación a lo largo del mes de edad por cada niño.

RESULTADOS

Los resultados muestran que ambas medidas fueron sensibles a los factores sociales y atributivos estudiados; como fueron la gesta y la institución de procedencia de los infantes.

Se estimaron los incrementos que en *Diversidad Léxica* y en *MLU*, en su nueva definición, ocurrieron en las emisiones verbales de 8 infantes mexicanos, procedentes de dos instituciones de cuidado (Pública y Privada). Se muestran

Para los índices de *MLU* se tomó en cuenta el total de emisiones por mes de los niños, así como el total de palabras inteligibles, posteriormente se dividió el total de palabras entre el total de interacciones.

Piloteos previos demostraron que durante las sesiones de grabación la gran mayoría de los niños no alcanzaban el orden de 100 palabras por sesión, por lo que se modificó la propuesta y se contabilizaron todas las emisiones contenidas en las distintas sesiones de grabación a lo largo del mes de edad por cada niño.

RESULTADOS

Los resultados muestran que ambas medidas fueron sensibles a los factores sociales y atributivos estudiados; como fueron la gesta y la institución de procedencia de los infantes.

Se estimaron los incrementos que en *Diversidad Léxica* y en *MLU*, en su nueva definición, ocurrieron en las emisiones verbales de 8 infantes mexicanos, procedentes de dos instituciones de cuidado (Pública y Privada). Se muestran

asimismo, las clasificaciones que se hicieron de los mismos basándose en la estructura familiar.

La Figura 1 muestra el incremento que en *Diversidad Léxica* mostraron los infantes de la Institución Privada. En ella puede observarse que hay un incremento en la tasa de cambios comprendido entre los 21 meses de edad. En especial el infante 1 es el que presenta un gran aumento en la cantidad de palabras diferentes, aproximadamente 200, a partir del mes 27 cuando se despega de sus compañeros.

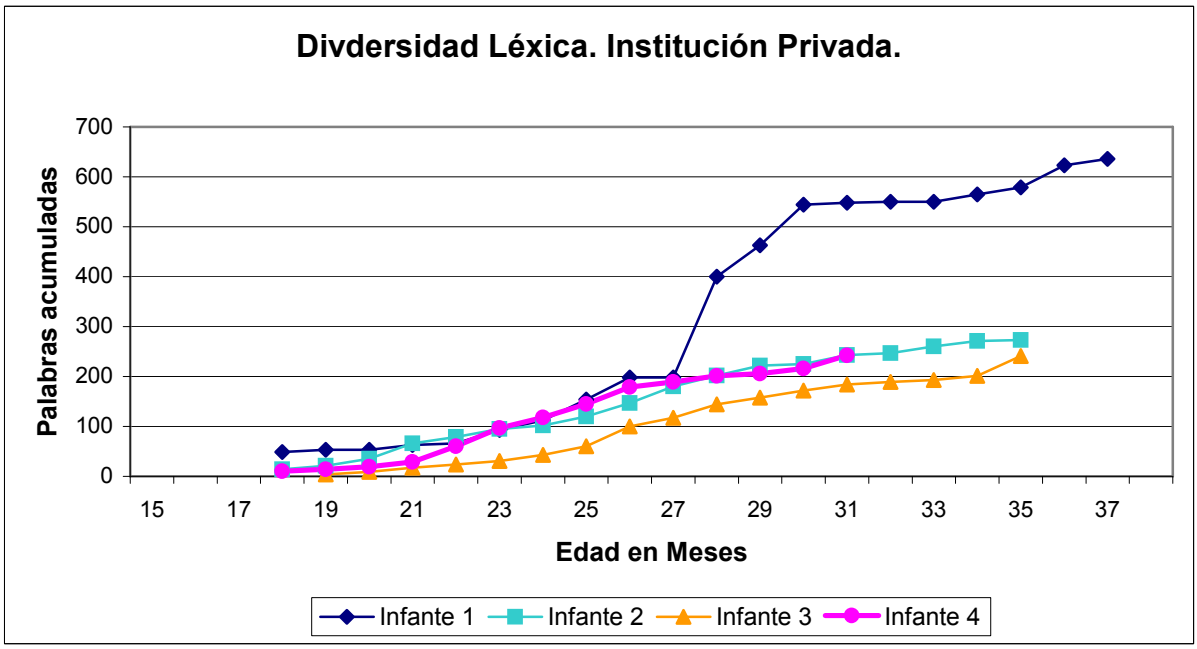

Figura 1. Producción de palabras diferentes (Diversidad Léxica) por los infantes de Institución Privada.

La Figura 2 muestra los incremento en *Diversidad Léxica* correspondientes a los niños de Institución Pública. En este grupo, los infantes muestran incrementos parecidos a los del grupo anterior, sin embargo no se observa un incremento significativo en ninguno de los infantes presentando menor variabilidad, solo el infante 3 se queda por debajo de sus compañeros por al menos 200 palabras.

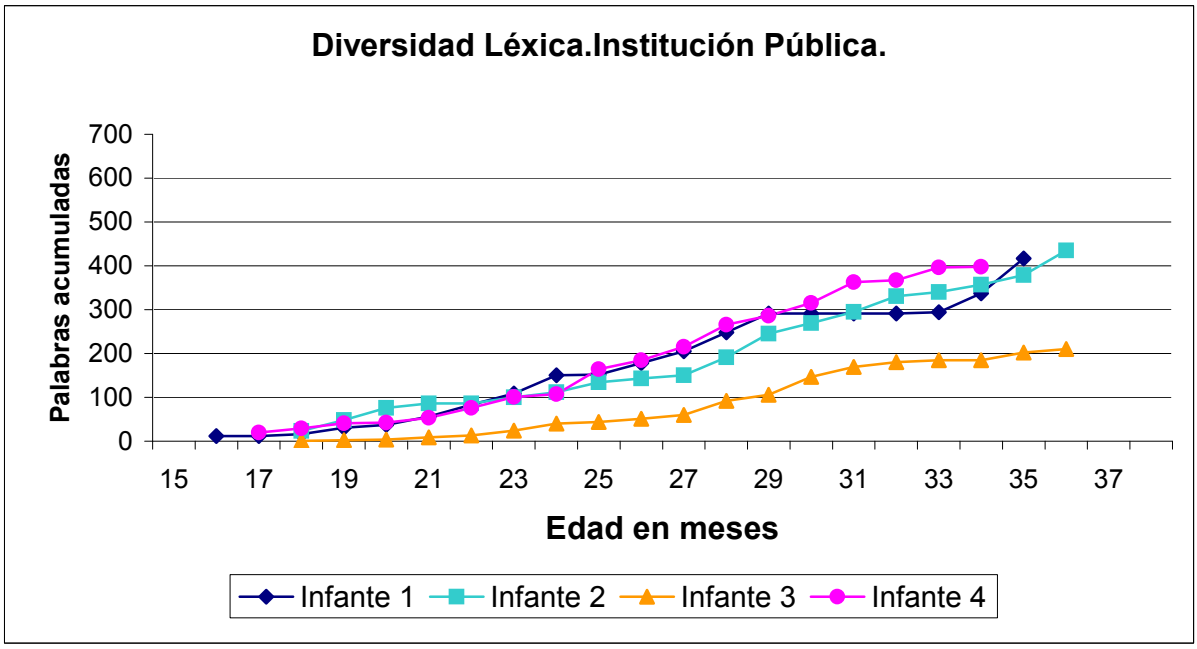

Figura 2. Producción de palabras diferentes (Diversidad Léxica) por los niños de Institución Publica.

Para obtener la extensión promedio de las emisiones se requirió contabilizar el número total de estas últimas. Las siguientes figuras muestran el incremento en emisiones por edad para el grupo de niños de la Instituciones Privada (Figura 3) y Pública (Figura 4)

Al comparar ambas figuras puede observarse nuevamente una mayor variabilidad entre los infantes del grupo de Institución Pública, mismo que no mostró cambios abruptos en el número de emisiones producidas. Por su parte, los infantes de la Institución Privada mostraron cambios abruptos en la tasa de emisiones los cuales comenzaron a partir de los 20 meses de vida. Asimismo los infantes de Institución Pública, obtuvieron mayores puntajes que los de Institución Privada por al menos 300 emisiones.

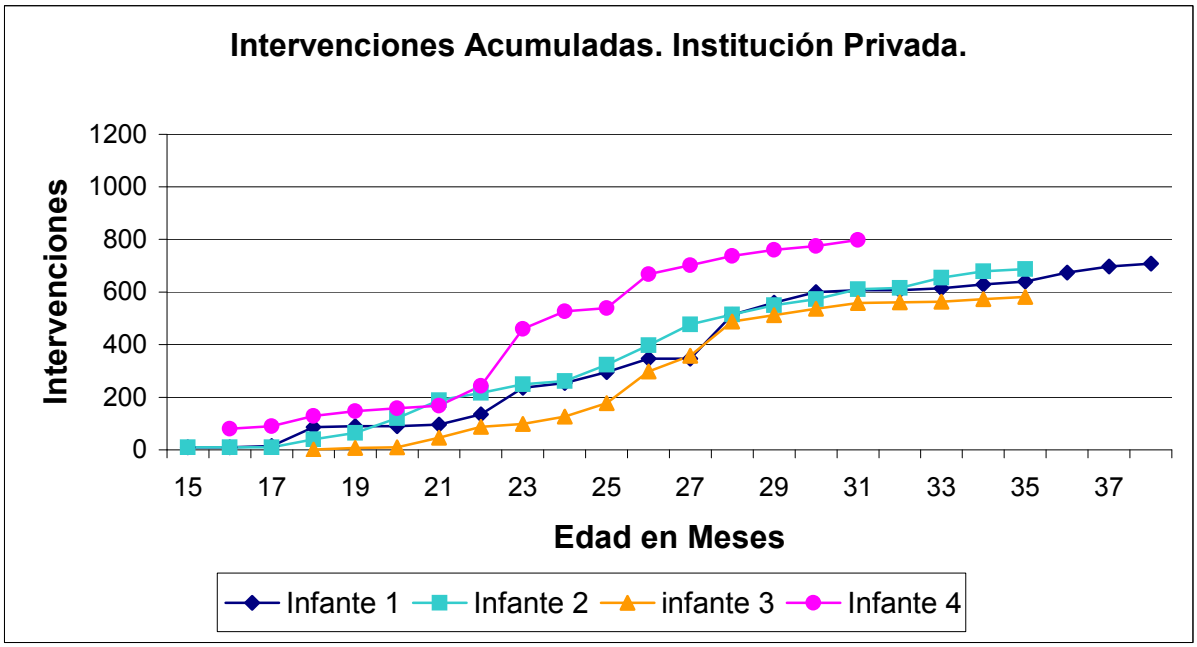

Figura 3. Número de Intervenciones Verbales por infantes en Institución Privada.

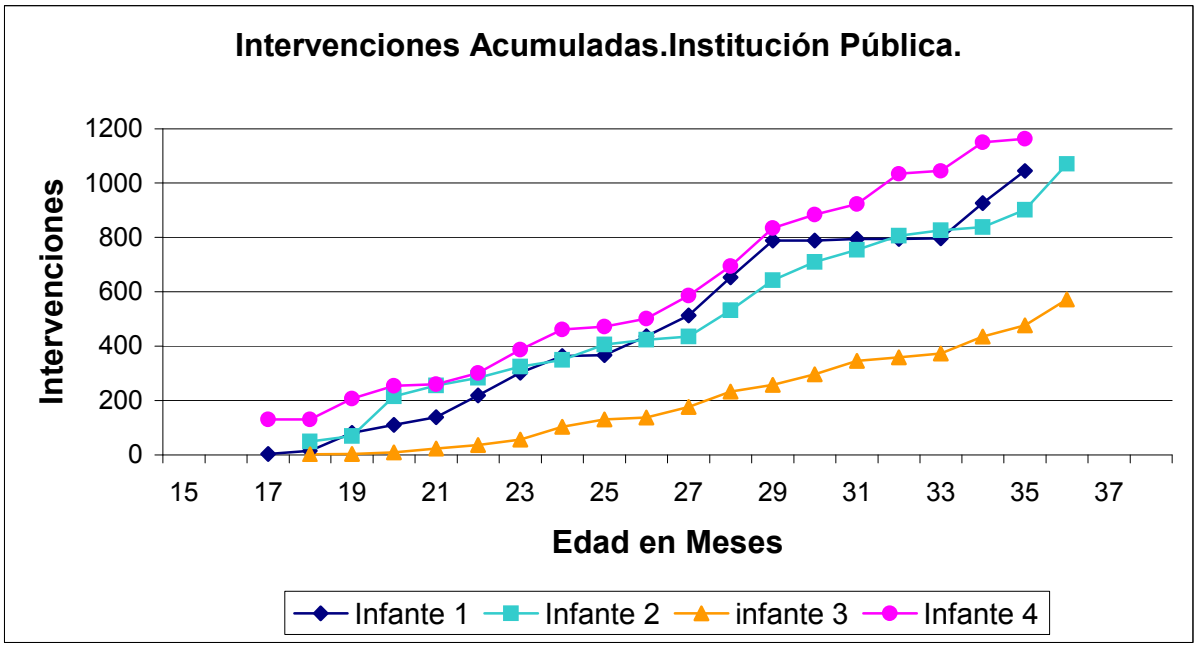

Figura 4. Número de Intervenciones verbales por Infantes en Institución Pública.

Contando con las frecuencias de las emisiones o Intervenciones y de la *Diversidad Léxica*, se emplearon los criterios de *MLU* de Johnston (2002) y se obtuvo el índice del mismo para ambas instituciones.

La Figura 5 muestra los incrementos de *MLU* correspondientes a los niños de Institución Privada, en donde se aprecia que comienzan con índices muy parejos de los 15 a los 22 meses, para luego presentar incrementos cada vez mayores y constantes pero a diferentes niveles entre uno y otro.

Al comparar la Figura 5 y 6 se observa que los niños de Institución Pública presentan una mayor variabilidad así como mayores puntajes en el índice de *MLU* en comparación con los niños de Institución Privada.

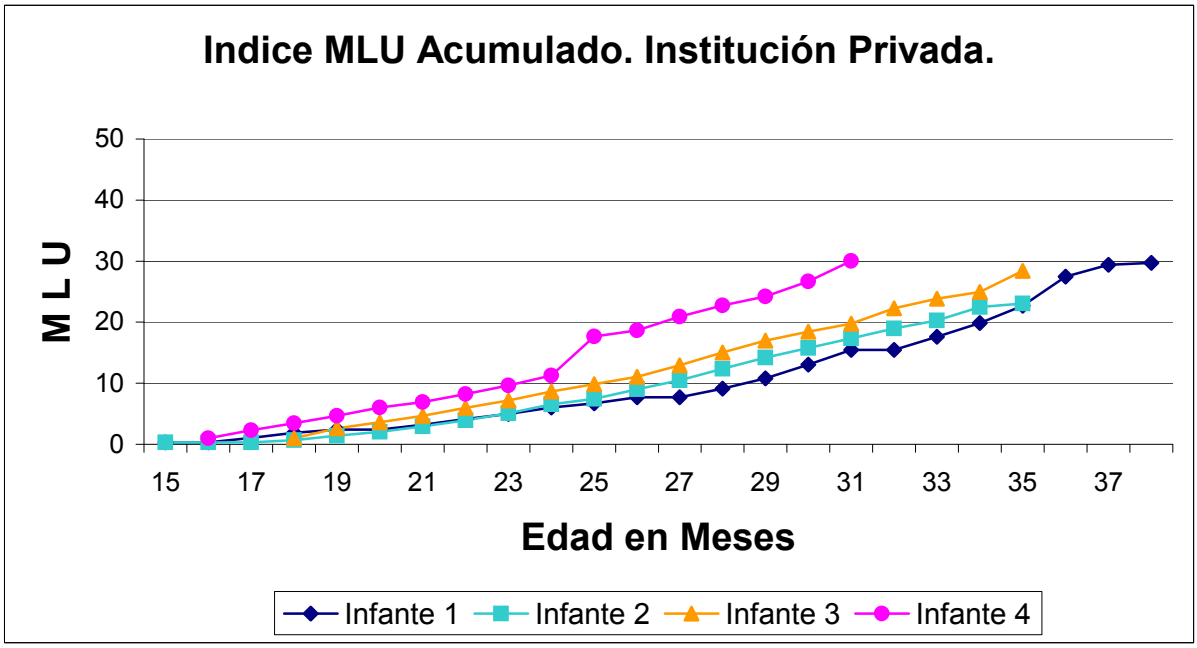

Figura 5. Longitud Media de la Emisión (MLU) por los niños de Institución Privada.

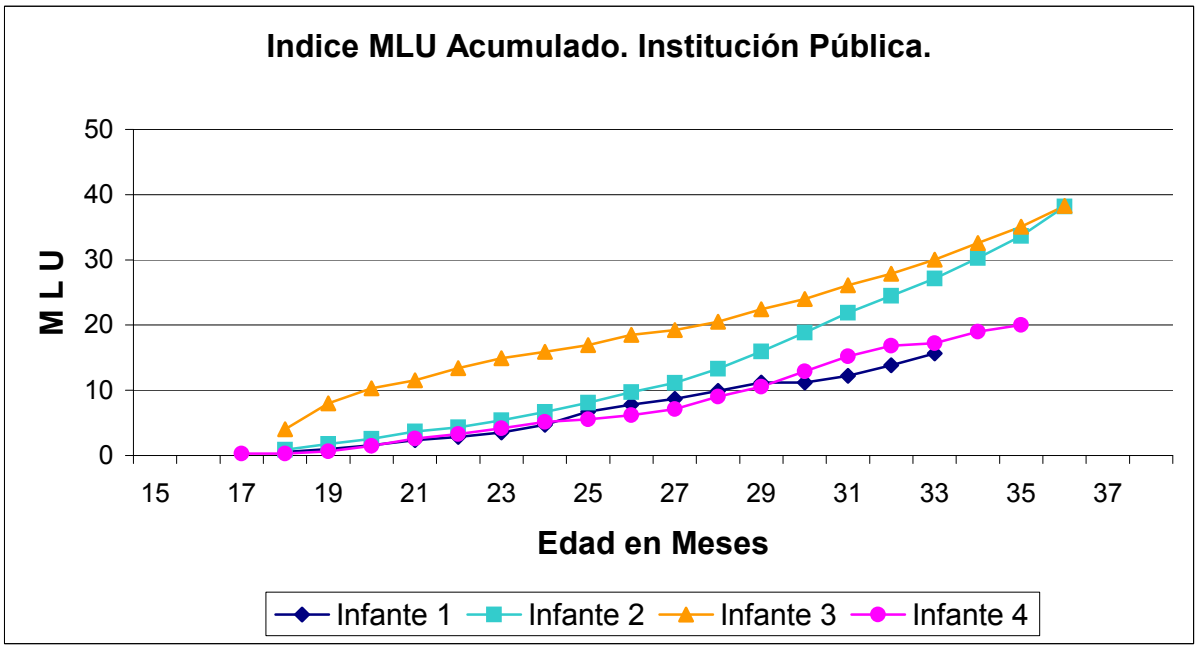

Figura 6. Longitud Media de la Emisión (MLU) por los niños de Institución Pública

Las siguientes Figuras muestran los promedios por institución de *Diversidad Léxica* (Figura 7), MLU (Figura 8) e Intervenciones (Figura 9).

La Figura 7 muestra los promedios en la *Diversidad Léxica* para uno y otro grupo de institución. Puede observarse que no se observan diferencias entre ambos grupos y que ambas instituciones muestran patrones similares de producción.

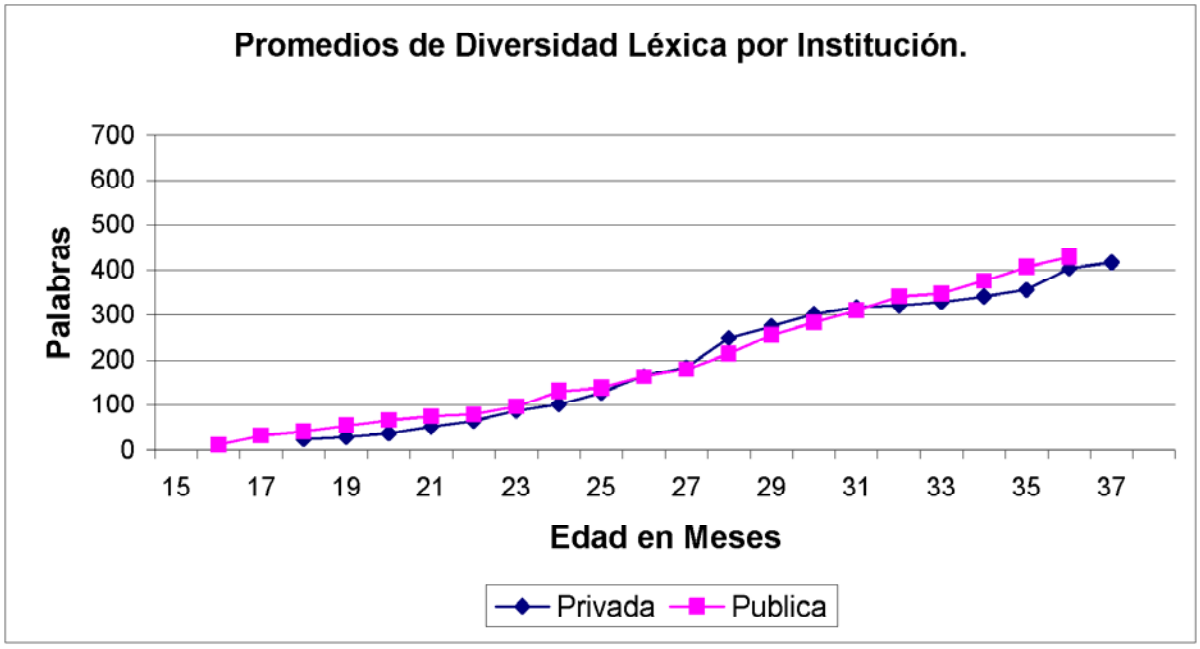

Figura 7. Comparación de promedios de Diversidad Léxica entre instituciones.

En la Figura 8 se observa que los promedios de *MLU* son similares para ambas instituciones, mismo patrón observado en *Diversidad Léxica*, a partir del mes 33 el

grupo de Institución Pública incrementan su índice con respecto a los de Institución Privada.

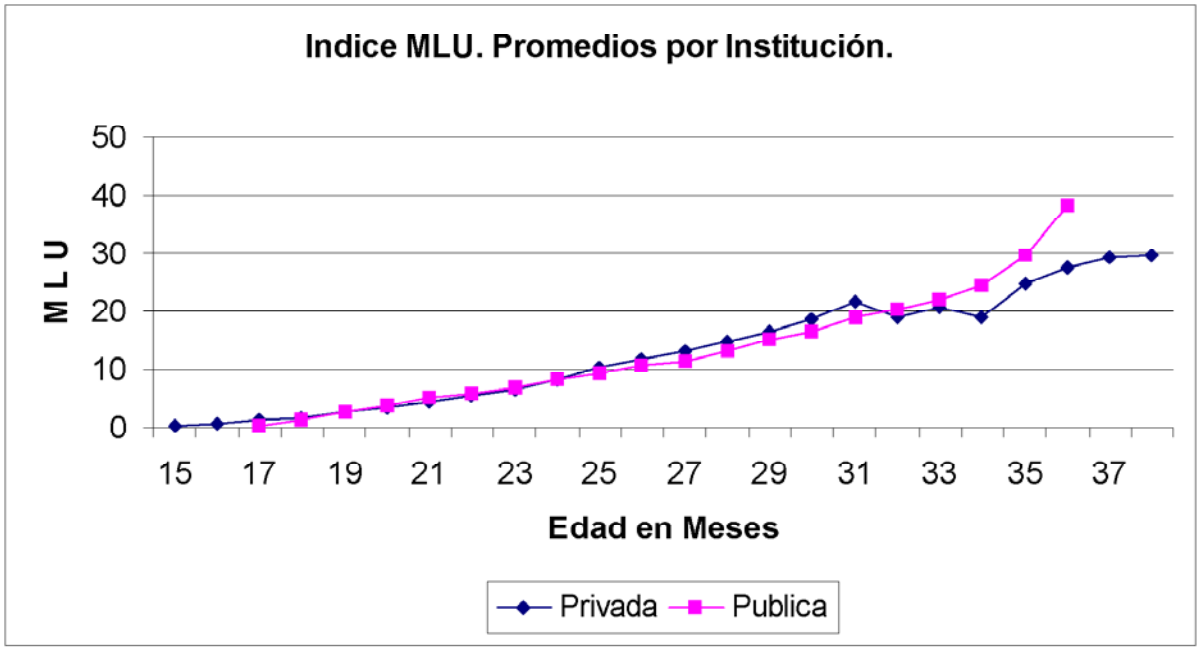

Figura 8. Comparación de promedios de MLU entre instituciones.

La Figura 9 compara el promedio de intervenciones de acuerdo a la institución. Se observa que del mes 17 al 29 ambos grupos presentan un mismo patrón de incremento, después de este mes la Institución Pública se despega de la Institución

Privada, la cual presenta poco incremento del mes 29 al 38, observándose una diferencia de al menos 400 intervenciones.

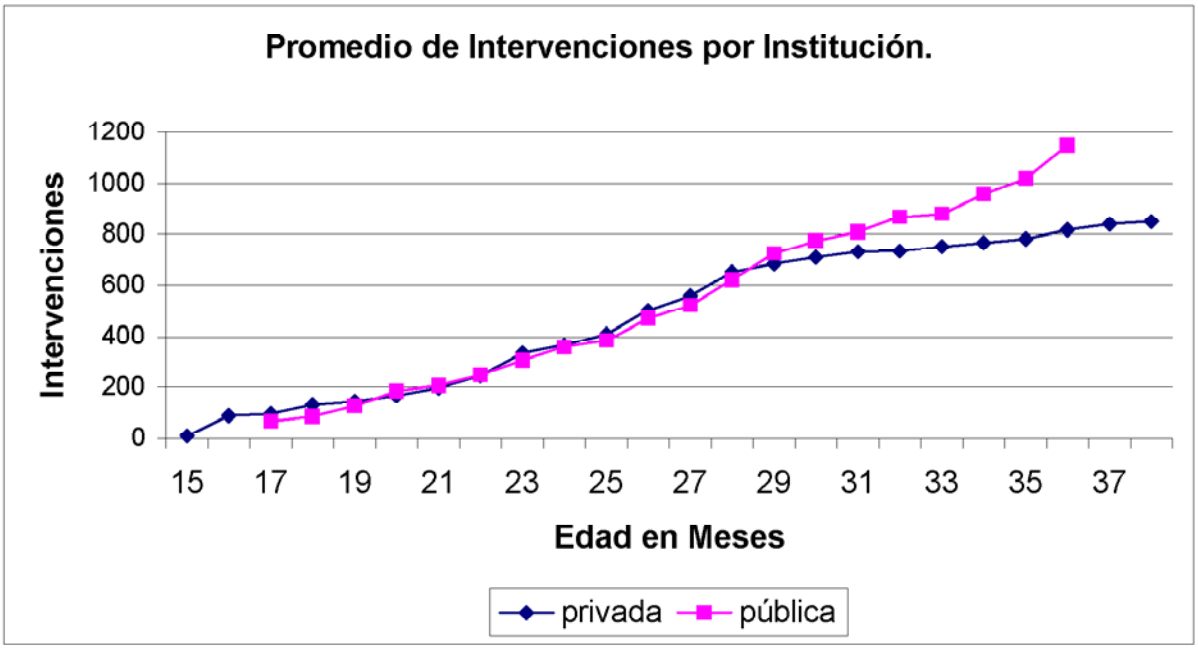

Figura 9. Comparación de promedios de Intervenciones entre Instituciones.

Otra variable que fue empleada para categorizar a los niños fue la Gesta. La Figura 10 muestra la comparación entre los grupos de primogénitos y los de otra gesta (sólo hubo segunda gesta) Ambos grupos comenzaron a mostrar cambios en

su tasa de producción a la edad de 20 meses de edad, a partir de esta edad la tasa de incremento fue paulatina hasta los 28 meses, donde el grupo de segunda gesta presentó puntajes mayores en *Diversidad Léxica*, sin embargo los primogénitos alcanzaron a los de segunda gesta en el mes 36.

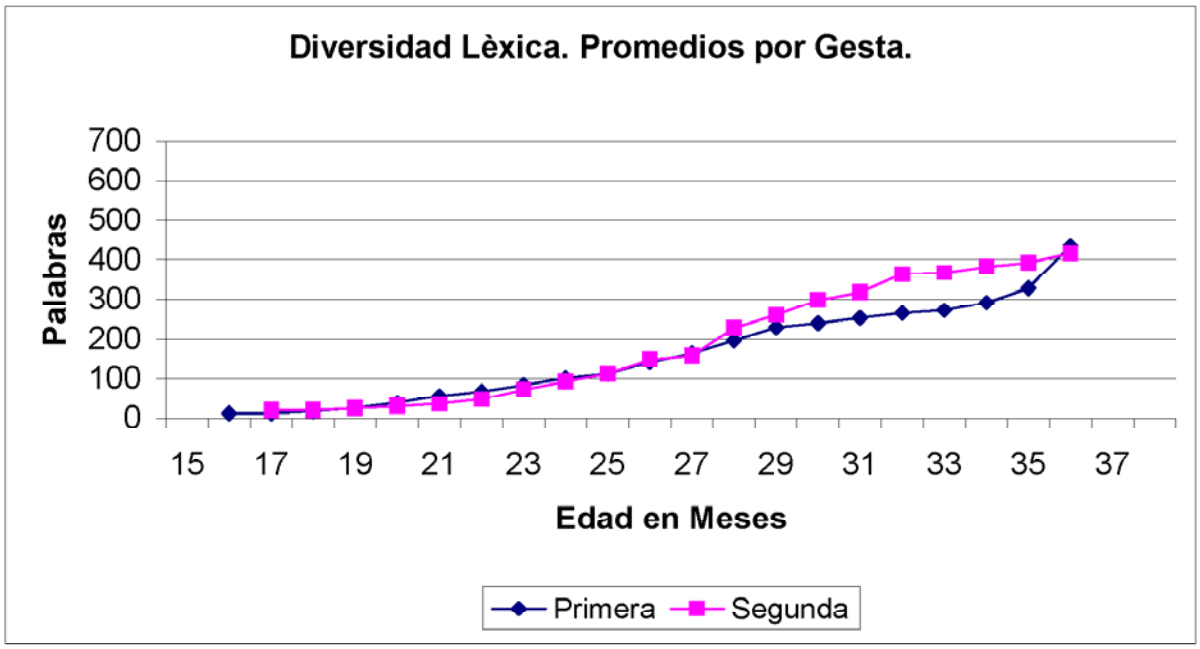

Figura 10. Comparación del número de palabras diferentes (Diversidad Léxica) debida a la gesta.

En cuanto a los índices de *MLU* por gesta, la Figura 11 muestra que los infantes de primera gesta, presentan mayores puntajes que los de segunda gesta y es a partir de sin embargo a partir del mes 31 cuando los primogénitos se despegan de sus compañeros.

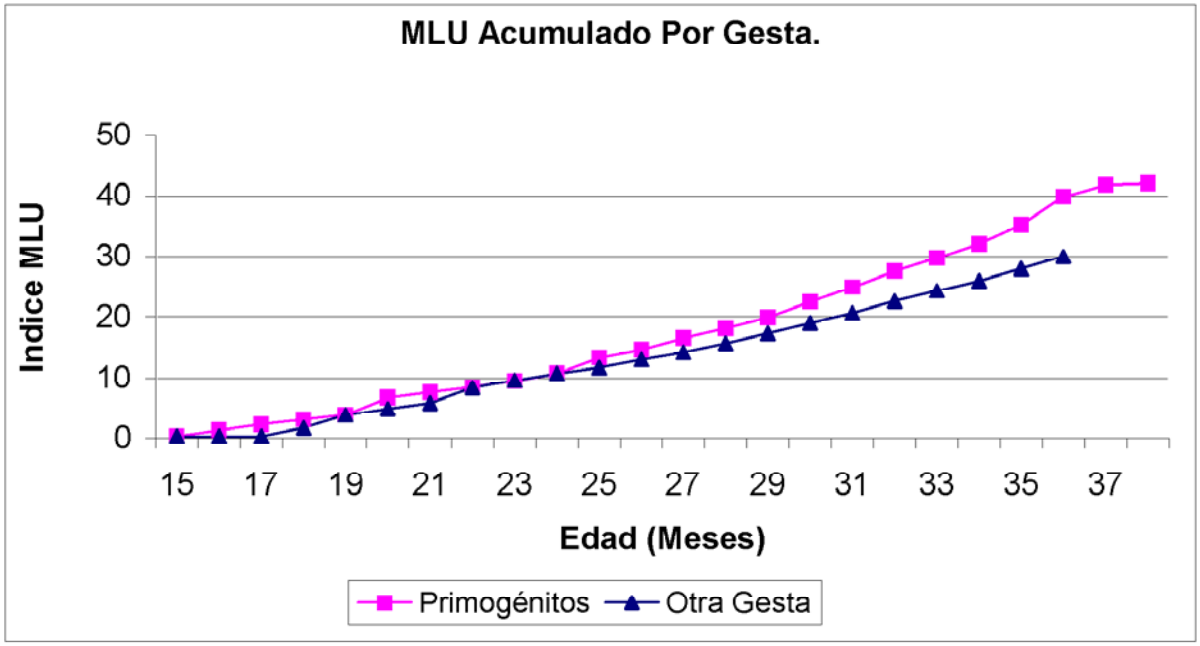

Figura 11. Comparación de MLU debidas a la gesta.

En la Figura 12 se observan los Promedios de Intervenciones de los infantes de Primera y Segunda Gesta. Donde los últimos muestran promedios mas altos que los de primera gesta, esto a lo largo de todo el estudio.

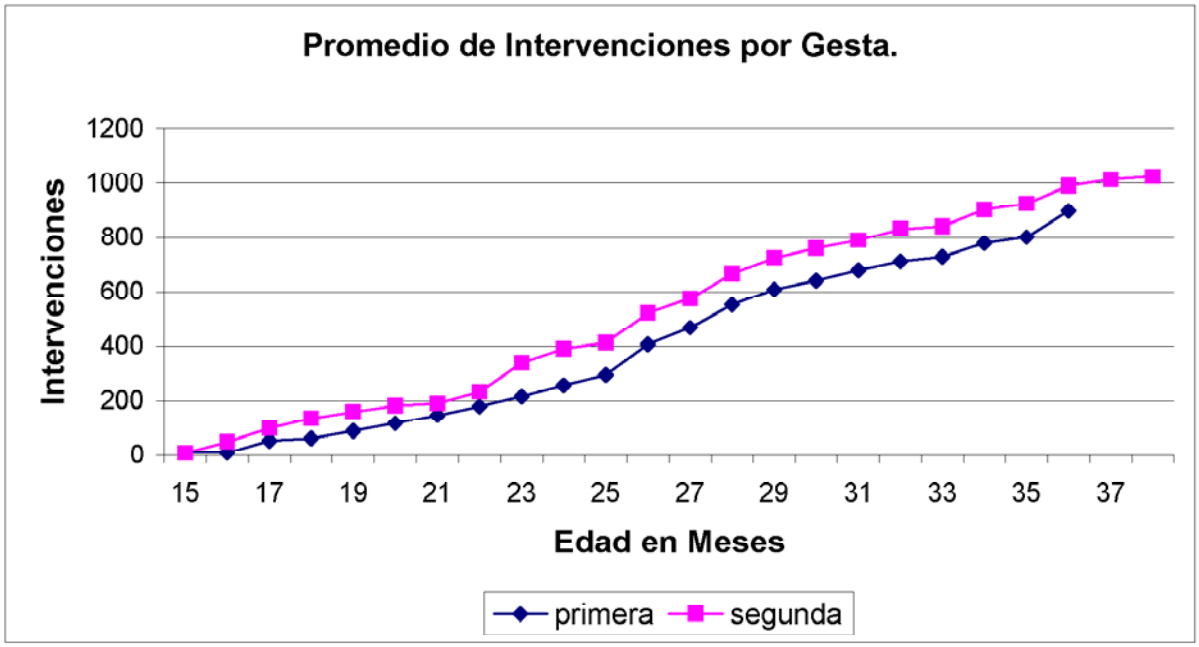

Figura 12. Promedio de Intervenciones debido a la gesta.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Para evaluar el desarrollo del lenguaje se deben emplear medidas especificas en cada lengua, ya que no se pueden extrapolar características entre una y otra de manera arbitraria (Ostrosky, 1999), ya que las particularidades de cada lengua son las que imponen restricciones y limitaciones a las unidades de análisis a través de las cuales se pretende estimar algún aspecto del lenguaje, tanto a nivel estructural, idiosincrásico y como consecuencia de la intervención de factores diversos (Alva & Hernández-Padilla, 2001)

Debido a esto, el objetivo del presente estudio fue evaluar dos unidades de análisis de desarrollo del lenguaje (vocabulario), aplicadas a nuestro idioma, las cuales ya han sido empleadas en otras lenguas, *Diversidad Léxica y La Longitud Media de la Emisión o MLU*. Se comparó la sensibilidad de ambas medidas para estimar el cambio en el desarrollo del lenguaje y la influencia de algunos factores sobre el mismo. El planteamiento inicial sugería que la *Diversidad Léxica* (con la definición de palabra otorgada por Nagy & Anderson (1984) y Alva & Hernández-Padilla (2001), resultaría una medida más plausible para evaluar el lenguaje infantil, en comparación con *MLU*, aún en su versión modificada, por su economía y sensibilidad.

Por lo anterior se compararon las estimaciones de estas dos unidades de análisis en el desarrollo del lenguaje de 8 infantes mexicanos provenientes de dos estancias infantiles (Privada y Pública), los cuales fueron videograbados semanalmente por un periodo de 18 meses.

En todas las estimaciones que se hicieron se observó que las dos medidas fueron sensibles a los factores influyentes en el desarrollo del lenguaje como puede observarse en la Figuras 7,8 y 9 principalmente. Donde se observó en cuanto a la variable edad, que ambas medidas fueron sensibles al presentar curvas de crecimiento conforme ésta incrementaba.

Cuando se formaron los grupos de niños basados en la institución a la que acudían, se observaron pocos cambios en la producción. En comparación a los resultados obtenidos en otros trabajos, en los que niños preescolares y escolares de instituciones privadas muestran habilidades lingüísticas superiores a sus contrapartes de instituciones públicas (Alva & Castro, 1996), en el presente trabajo los infantes procedentes de una Institución Pública emitieron un vocabulario semejante que los de Institución Privada, durante los registros realizados.

Aparentemente las diferencias con trabajos anteriores, como los de Alva y Arboleda,1985; Alva y Carrión, 1990; Alva y Castro, 1996, son debidas al nivel socioeconómico que estaba dado tanto por la institución como por el año de estudios de los padres, el cual era, para la Institución Pública nivel socioeconómico bajo y padres con menos de 9 años de estudios y, para la Institución Privada nivel socioeconómico alto y padres con mas de 15 años de estudio. En nuestra muestra los padres de ambas instituciones contaban con más de 15 años de estudio, lo que provocó que hubiera pocas diferencias entre los infantes de ambas instituciones, esto podría confirmar lo encontrado en otros estudios donde niños con padres de escolaridad alta muestran un vocabulario mas amplio (Alva y Castro, 2004), (Alva,2004) y (Alva y Carrión, 1990), así como una amplitud de vocabulario mayor.

En otro trabajo, Arboleda y Enríquez (1985), no encontraron diferencias en el total de palabras y la amplitud de vocabulario entre niños de diferente nivel socioeconómico, ellos al igual que nosotros, no tomaron en cuenta los años de estudio de los padres, esto podría confirmar que el nivel socioeconómico tomando en cuenta el grado de estudios de los padres es una variable influyente en el desarrollo del lenguaje.

Debemos tomar en cuenta también que la puesta en marcha de las fases del desarrollo del lenguaje se encuentra relacionada con el entorno y las características relevantes del mismo. Entre ambos tipos de instituciones las diferencias más notables no fueron solamente los tipos de programas educativos, sino la estructura y densidad

poblacional de los grupos de cuidado (cf. Hernández-Padilla y Alva, 2003). Una alta densidad demográfica y un reducido número de cuidadores, resulta en que los beneficios obtenidos de las interacciones verbales sean diferentes y limitados para el grupo de la Institución Pública, las mayores posibilidades de interacción vienen de coetáneos los que tienen el mismo desarrollo lingüístico no fomentando el aprendizaje de nuevos aspectos de la lengua; por su parte, los niños de la Institución Privada, se encuentran en un ambiente con menor densidad poblacional y sus posibilidades de interacción con un adulto son grandes, por lo que al tener a éste como modelo de hablante le plantea al niño mayores niveles de gobierno de la lengua.

Este efecto "institucional" también se aprecia en las diferencias del número de emisiones producidas por los infantes de cada grupo (ver Figura 9) donde se observa nuevamente mayores puntajes para los de Institución Pública. Esto podría explicarse tomando en cuenta que en la Institución Pública, al ser mas niños tienen menos supervisión del adulto y por lo tanto el turno del habla no es tan dirigida, lo que se traduce en un mayor número de intervenciones e interacciones niño-niño y en una mayor producción, sin embargo una menor calidad verbal, caso contrario a la Institución Privada en donde al haber menor cantidad de niños y más cantidad de cuidadoras, el turno del habla es más dirigido por el adulto y éste funge más como un modelo de lenguaje, lo que repercute en una mayor calidad verbal por parte de los niños de Institución Privada, pero con un menor número de intervenciones.

Con respecto al *MLU*, se observaron las mismas tendencias que en *Diversidad Léxica*, los niños de Institución Pública obtuvieron índices mayores en comparación con los niños de Institución Privada (ver Figura 7).

Ambas medidas demuestran también la amplia variabilidad individual en la adquisición de la lengua en esta edad y que no pueden establecerse patrones comunes de adquisición, tal como lo observaron Fenson y cols. en el 2000.

En cuanto a la variable gesta, en ambas medidas se observó que los primogénitos presentaron un mayor numero de palabras, lo que confirma el hecho de que ser hijo único o primogénito favorece la interacción con un hablante experto (Alva, Hernández, Carrión & Castro, 2000) lo que permite llegar a ser un hablante competente y eficiente (Alva, 2001).

Este trabajo es una aportación en el proceso de adquisición del lenguaje en niños mexicanos, desde la recolección de los datos que permitieron, gracias a las videograbaciones, observar las interacciones espontáneas de los infantes tanto con adultos como con coetáneos y un tiempo prolongado de registro (alrededor de año y medio) con observaciones semanales en un mismo grupo de sujetos, este tipo de estudio longitudinal, permite observar los cambios en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los infantes.

Esto es importante ya que un estudio tipo longitudinal como el nuestro, puede ganar generalidad por medio de la réplica sistemática de los hallazgos de las investigaciones (Castro,1975), así como, descubrir cambios evolutivos (Baltes & Nesselroade, 1981) y conocer la naturaleza compleja de los aspectos del desarrollo del lenguaje (Shum, Conde & Díaz, 1992) evitando con esto las debilidades de los estudios transversales. Además, es de valorar la aportación que hace a los trabajos sobre adquisición del lenguaje al ser pocos los estudios longitudinales y de mayor relevancia por ser en el idioma español, ya que la mayoría de los estudios son en habla inglesa.

Los resultados muestran que ambas medidas fueron sensibles a estimar los factores influyentes en el desarrollo del lenguaje. Si ambas medidas muestran el mismo tipo de sensibilidad la elección de una y otra no dependerá de su eficacia, exclusivamente.

En términos de economía *Diversidad Léxica* posee ventajas por encima de la versión modificada de *MLU*, ya que establecer su cálculo no requiere de una depuración de la misma, eliminando elementos que la conforman.

Debe considerarse también, que durante la infancia no hay un dominio apropiado de las formas del lenguaje (en el orden), de los usos sociales (pragmática) y de las formas convencionales (semántica); por lo que considerar eliminar los aspectos discursivos del mismo sería subestimar los valores reales que algunos de estos aspectos tienen en la construcción y desarrollo de un lenguaje cuasi-adulto.

Nuestra propuesta para estudios posteriores es que se debe ampliar la muestra en cortes transversales para que esta tenga mayor representatividad, mayor generalización de los resultados y un rango más amplio de edad.

Así también sugerimos, ampliar los tiempos de observación para tener el mismo coeficiente del *MLU*, en su versión redefinida, es decir observar a los niños hasta que lleguen a sus 100 primeras palabras, ya que en este estudio no lo lograron, y tomar en cuenta la variable de nivel socioeconómico con sujetos que asistan escuelas públicas y tengan padres con pocos años de estudios para nivel bajo y sujetos que asistan a escuelas privadas y padres con mas de 15 años de estudio para nivel socioeconómico alto (Alva,2004).

Finalmente se sugiere un análisis de elementos del discurso, los cuales se eliminaron en *MLU* en su versión modificada, así como compararlo con *Diversidad Léxica* para observar las diferencias de lo que mide cada uno.

R E F E R E N C I A S

Alva, E. A. (2004). *Modelos de desarrollo del lenguaje espontáneo en infantes y escolares: análisis de muestras masivas*. Tesis de doctorado. UNAM. México.

Alva, E. A. & Arboleda, D. (1985). Desarrollo de las interacciones verbales en niños de dos niveles socioeconómicos. IV Congreso Mexicano de Psicología, México D. F.

Alva, E. A. & Carrión R. (1990). Escolaridad de los padres como variable de desarrollo de lenguaje. II Reunión Nacional de Pensamiento y lenguaje, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

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

Alva, E. A. y Hernández-Padilla, E. (en prensa). ¿Cuántas palabras son producidas por infantes mexicanos?

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

Alva, E. A.; Hernández-Padilla, E. y Carrión, R. B. & Castro, B. L. (2000). Influencia de factores generacionales en el vocabulario emitido por preescolares mexicanos. *Revista Mexicana de Psicologìa.* 17 (1), 19-27

Alva, E. A.; Hernández-Padilla, E. y Carrión, R. B. (2001). Efectos del orden de nacimiento y del número de hermanos en el vocabulario de niños escolares. *Revista Mexicana de Psicología.*

Alva, E. A., Hernández-Padilla, E. y Carrión, R. B. (en prensa). Habilidades lingüísticas y diferencias de género: Análisis de vocabulario.

Alva, E.A., & Hernández-Padilla, E. (en revisión). The Self-reference as Index of Complexity in the Linguistics Interactions among Schoolers. *Journal of Child Language.*

Arboleda, R. D y Enríquez, V. M. (1985*). Estudio descriptivo del lenguaje espontáneo en dos muestras de niños preescolares.* Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología UNAM.

Barriga, Villanueva R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares*. Editorial. *Colegio de México, 302*.

Bloom, L. (1973). One word at time: the use of single-word utterances before syntax. The Hague: Mouton.

Baltes, P. B., & Nesselroade, J. R. (1981). *Longitudinal research in the study of behavior and development*. New York: Academic Press.

Bogaards, P. (2001). Lexical units and the learning of foreign language vocabulary.
Studies in Second Language Acquisition, 23, 321-343.

Bornstein, M. H., Painter, K. M. & Park, J. (2002). Naturalistic language sampling in typically developing children*. Journal of Child Language 29 (3*), 687-699.

Brown, R. (1973). A first language*.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Contreras, N. M. (2004). *Análisis de la adquisición de lenguaje en infantes Mexicanos: Un estudio longitudinal*. Tesis de licenciatura. UNAM. México.

Curtiss, S. & de Bode, S. (2003). How normal is grammatical development in the right hemisphere following hemispherectomy? The root infinitive stage and beyond. *Brain & Language* 86 (2), 193-206.

Chomsky, W. H. (1957). The eternal language, Philadelphia: Jewis publication society of America.

Dunn, M. & Flax, J. (2001). The use of spontaneous language measures as criteria for identifying children with specific language impairment: an attempt to reconcile clinical and research incongruence. *Journal of Speech and Hearing Research* (39) 3, 643-655.

Feldman, H. M., Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J. E. & Paradise, J. L. (2000). Measurement proprieties of the MacArthur communicative development inventories at ages one and two years*. Child Development (71)*2, 310-322

Fenson, L., Bates, E., Dale, P., Goodman, J., Reznick, J.S. & Thal, D. (2000). Measuring variability in early child language: don't shoot the messenger. *Child Development (71)*2, 323-328.

Gessel, (1969*). El niño de 1 a 5 años.* La habana: Instituto cubano del libro (edición
revolucionaria), 1969:13-5

Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2001). *Cómo hablan los bebés: La magia y el misterio del lenguaje durante los primeros tres años*. Oxford University Press México, México.

Grela, B. G. (2003a). Do children with Down syndrome have difficulty with argument
structure? *Journal of Communication Disorders 36*(4), 263-279.

Grela, B. G. (2003b). The omission of subject arguments in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics 17*(2), 153-169.

Hansson, K., Nettelbladt, U. & Leonard, L. (2000). Specific language impairment in Swedish : the status of verb morphology and word order. *Journal of Speech, Language and Hearing Research 43*(4), 848-864.

Hernández-Padilla, E. y Alva C. E. (2003). Etapas tardías en el desarrollo lingüístico de escolares mexicanos: especialización de la conjunción. Trabajo presentado en el XI Congreso Mexicano de Psicología, Campeche, Camp., México.

Hernández-Padilla, E., Alva, E. A. & Ramírez, L. E. (en prensa). Efectos de la representación del género en tópicos de conversación empleados por niños mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*.

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

Johnston, J.R. (2001). An alternate MLU calculation: magnitude and variability of effects. *Journal of Speech and Hearing Research (44)*1, 156-164

Karmiloff, K & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: from fetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Kimura, D. (1999). Sex and cognition. Cambridge, MA: MIT Press.

López, B., Regal C. & Domínguez P. (2000). Longitud de la oración en el desarrollo del lenguaje infantil. *Revista Cubana de Pediatría 2000; 72(1): 27-31.*

Leonard, L; Dromi, E., Adam, G. Zadunaisky-Ehrlich, S. (2000). Tense and finiteness in the speech of children with specific language impairment acquiring Hebrew. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 35 (3), 319-335.

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

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

Moraleda, M. (1989). Privación cultural, dificultades verbales y fracaso escolar. *Revista de Psicología general y aplicada, 42*(3), 357-366.

Miles, S. & Chapman, R. S. (2002). Narrative content as described by individuals with Down syndrome and typically developing children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research 45*(1). 175-189.

Nagy, W. & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly, 19(3), 304-301*

Nagy, W. & Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. In M. McKeown and M. Curtis (Ed.), The nature of vocabulary acquisition. Lawrence: Erlbaum Associates, Inc.

Ostrosky , F., & Ardila, A.,(1999). Cerebro y lenguaje. México. Trillas, 257.

Parisse, C. & Normand, M. (2002). Production of lexical categories in French children with SLI and in normally developing children matched for MLU*. Brain & Cognition 48(*2-3*), 490-494.*

Reissland, N., Shepherd, J. & Herrera, E. (2003). The pitch of maternal voice: a comparison of mothers suffering from depressed mood and non-depressed mothers reading books to their infants. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines 44(2), 255-261.*

Rescorla, L. & Roberts, J. (2002). Nominal versus verbal morpheme use in late talkers at ages 3 and 4. *Journal of Speech, Language and Hearing Research 45*(6), 1219-1231.

Rescorla, L., Dahlsgaard, K. & Roberts, J. (2000). Late-talking toddlers: MLU and IPSyn outcomes at 3;0 and 4;0*. Journal of Child Language* 27(3), 643-664.

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

Scott, C. M. & Windsor, J. (1999). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 43, 324-339.*

Schafer, G. & Plunkett, K. (1998). Rapid word learning by fifteen-month-olds under tightly controlled conditions *Child Development* , 2(2), 309-320

Schelletter, C. & Leinonen, E. (2003). Normal and language-impaired children's use of reference: syntactic versus pragmatic processing. *Clinical Linguistics & Phonetics 17(4-5), 335-343.*

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

Torres, A. (2005). *Efectos del sexo de infantes en los estilos de comunicación verbal de cuidadoras*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM.

Whittaker, J. O. (1987). Psicología. México. Interamericana. 281-283

ANEXO

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

I. DATOS DEL NIÑO.

Nombre:_____

1. Edad:_____ 2. Fecha de nacimiento:_____

3. Sexo: a). Femenino_____ b). Masculino_____

4. El niño habla otro idioma: a) si_____ b) no_____

5. ¿Cuál (es) de los siguientes?: a) Inglés _____ b) Francés_____ c) Italiano_____
d) Maya_____ e) Náhuatl _____ f) Otro_____

6 Lugar de Nacimiento que ocupa el niño entre sus hermanos:
a). Primero _____ b) Segundo_____ c) Tercero _____
d). Cuarto _____ e) Quinto _____ f). Otro_____

7. Número de hermanos (Hombres):
a). Uno_____ b) Dos_____ c) Tres_____ d) Cuatro ó más_____

8. Número de hermanas (Mujeres):
a) Uno_____ b) Dos_____ c) Tres_____ d) Cuatro ó más_____

9. ¿Familiares con quienes vive el menor?

10. ¿Quién es el principal cuidador del niño (a) en casa?
a) madre ____, b) padre ____, c) abuela ____, d) tía ____, e) otro____

11. ¿Con cuántos familiares mayores vive el menor?
a)tíos ____, b) abuelos ____, c) primos ____, d) otro ____

12. ¿Con cuántos adultos vive el menor?
Uno ____, dos ____, tres ____, cuatro o más _____

13. ¿Con cuántos niños y adolescentes vive el menor?
Uno ____, dos ____, tres ____ cuatro o más _____

14. ¿Ha estado anteriormente en otras guarderías? a) Sí_____ b) No_____

15. ¿En cuántas de ellas?
a) Una _____ b) Dos _____ c) Más _____

16. ¿Cuáles fueron las razones por las que cambió de guardería?
a) Cambio de Domicilio _____ b) Enfermedad Prolongada _____
c) Cambio de situación Laboral _____ d) Insatisfacción por la Guardería _____

17. ¿Cuánto tiempo ha permanecido su hijo en la actual guardería?
a) Hasta tres meses _____ b) Hasta 6 meses _____
c) Hasta nueve meses _____ d) Hasta un año ó más _____

18. ¿Asiste irregularmente su hijo a la guardería?
a) Sí _____ b) No _____

19. ¿Cuáles son las causas de la inasistencia?
a) Enfermedades _____ b) Situaciones imprevistas familiares _____
c) Situaciones imprevistas laborales d) Otras _____

II. DATOS DE LA MADRE.

Nombre:_____

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

20. Edad: a) hasta 18 años____ b) de 19 a 25 años_____ c) de 26 a 32 años____
d) de 33 a 39 años _____ e) 40 años ó más_____

21. Estado Civil: a) Soltera _____ b) Casada _____ c) Divorciada_____
d) Viuda _____ e) Unión Libre_____ f) Otro_____

22. ¿Habla otro idioma?: a) si____ b) no_____

23. ¿Cuál (es) de los siguientes? a). Inglés _____ b) Francés _____ c) Italiano_____
d). Maya_____ e) Náhuatl _____ f) Otro_____

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

24. Sabe leer y escribir sin haber cursado ningún año escolar: a) Sí _____ b) No_____

25. Aprendió a leer y escribir mediante un curso de alfabetización: a) Sí ___ b) No____

26. **PRIMARIA** a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

27. **SECUNDARIA** a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

28. **COMERCIAL O TECNICA.**
a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

29. **BACHILLERATO O EQUIVALENTE.**
a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

30. **LICENCIATURA**
a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

31. **MAESTRIA. O ESPECIALIDAD**
a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

32. **DOCTORADO**
a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

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

33. ¿Trabaja actualmente? a) Sí _____ b) No _____

34. Tipo de contratación:
a) Eventual _____ b) Por honorarios _____ c) De confianza _____
d) Definitivo _____ e) Otro _____

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

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

37. Trabajadoras manuales semicalificadas: recepcionista, obrera, telefonista, etc. _____

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

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

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

41. Profesionistas: médicos, profesoras, odontólogas, abogadas, contadoras, psicólogas, ó

estudios de alto nivel técnico. _____

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

III. DATOS DEL PADRE.

Nombre:_____

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

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

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

45. ¿Habla otro idioma?: a) Sí ____ b) No _____

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

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

47. Sabe leer y escribir sin haber cursado ningún año escolar: a). Sí _____ b) No _____
48. Aprendió a leer y escribir mediante un curso de alfabetización: a) Sí ____ b) No ___

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

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

51. **COMERCIAL O TECNICA**
a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

52. **BACHILLERATO O EQUIVALENTE.**
a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

53. **LICENCIATURA**
a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

54. **MAESTRIA. O ESPECIALIDAD**
a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

55. **DOCTORADO**
a) completa _____ b) incompleta _____ **No. de años** _____

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

56. ¿Trabaja actualmente? a) Sí _____ b) No _____

57. Tipo de contratación:
a) Eventual _____ b) Por honorarios _____ c) De confianza _____
d) Definitivo _____ e) Otro _____

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

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

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

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

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

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

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

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

GRACIAS