



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS Y DE ESTIMULACION
MATERNAS Y SU RELACION CON EL DESARROLLO
PSICOLOGICO INFANTIL



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
MA. DE JESUS GONZALEZ SANCHEZ
BERNARDO JIMENEZ SANTA CRUZ



LOS REYES IZTACALA

MAYO 1995

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADEZCO

A DIOS :

Porque si él no me hubiera proporcionado lo necesario para alcanzar esta meta, no habría llegado a ella.

A MIS PADRES Y HERMANOS :

Porque cuando caí me levantaron y cuando dudé sus palabras me infundieron confianza.

Porque si trasnoché sus desvelos con amor fueron mi compañía, mi fuerza de voluntad... mi alivio.

A cada uno de ellos mil gracias, porque con su invaluable ayuda he podido pisar un importante peldaño de mi formación profesional.

GRACIAS A FERNANDO:

Por hacer que sintiera tu seguridad también mía, por enseñarme a perseguir el éxito que tú has conseguido

Por haberme enseñado que la cautela es amiga de la inteligencia, que la perseverancia es madre del éxito, y que el conocimiento es fruto de la hermandad de estas cuatro niñas.

Más aun es mayor mi agradecimiento por haber constituido la más bella motivación en esta parte de mi vida, y por representar el respaldo seguro e incondicional tanto en lo profesional como en lo personal.

A MIS AMIGOS :

Con quienes he compartido sin reservas mis alegrías y tristezas especialmente a "Monillo", "Guanda", "Lupis", "Chiquis", Carmen y Francisco. Siempre guardarán un lugar muy especial en mí. MIL GRACIAS.

C H U Y .

A LA PROFESORA XOCHITL GALICIA:

No sólo por su valiosa ayuda y orientación profesional, sino por su gran calidad humana que compartió con nosotros dentro y fuera del trabajo de Tesis.

G R A C I A S por ser más que asesora, una verdadera amiga.

Agradecemos también a las profesoras Alejandra Sánchez V. y Lucina Jiménez V., por sus sugerencias para la mejora del presente trabajo.

CHUY Y BERNARDO.

A mis padres, quienes tomaron un momento de sus vidas para cambiar la mia.

A ti querida **Mamá** por ser el pilar más grande y fuerte de mi vida, siendo el mejor ejemplo de lucha y constancia que pude tener. TE AMO.

A ti **Papá** por haberme dado la oportunidad y la confianza luchar por alcanzar una meta. TE QUIERO.

A mis tres hermanos:

A **Everardo y Roberta** por quienes daría todo cuanto soy y -- cuanto tengo; inigualables seres humanos e inmejorables hermanos. DOS ORGULLOS EN MI VIDA.

A ti **Ariela** por soportar conmigo tantas cosas, pero sobre -- todo la soledad. GRACIAS.

A **PATRICIA** por estar siempre conmigo en las buenas y en las malas. MIL GRACAS.

A mi tía Carmen y a Lupita por su ayuda en momentos difíciles.

A la Familia Aguilar Peralta, y en especial a ti Jaime por --

tenderme la mano cuando lo he necesitado.

Un lugar muy especial a la Familia González Sánchez, quienes me acogieron como un miembro de la misma brindandome ayuda en los momentos más difíciles de mi carrera. MIL GRACIAS.

A la señora **Lupe** madre ejemplar y gran señora, gracias por todo su cariño y cuidado. ETERNAMENTE AGRADECIDO.

A ti **MI MEJOR AMIGA CHUY** por darme la oportunidad de ser -- parte de tu vida y brindarme la grata experiencia de compartir los mejores años de la mía con una persona como tú.
HASTA SIEMPRE.

Finalmente a todos mis amigos que han hecho de mi vida estu diantil algo inolvidable: Carlos, Diego, Alejandro, Roberto Oswaldo, Juan Ramon, Lupita H., Lupita L. Carmen, Lilliam, Claudia, Lety, etc.

A BERNARDO :

Porque en el mundo encontrarás que el éxito comienza con la voluntad del hombre, tienes que estar seguro de tí mismo antes de intentar llegar a una meta y ganar el premio que conlleva.

Porque la batalla de la vida no siempre la gana el hombre más fuerte o el más ligero, tarde o temprano comprenderás que el hombre que gana es aquél que creé poder hacerlo.

Porque espero que ese "tarde o temprano" para tí sea hoy, tengo la esperanza de oírte decir que has podido hacerlo, y que sabes que lo único que has necesitado es tu voluntad.

C H U Y .

INDICE

	PAG.
RESUMEN	3
INTRODUCCION	4
CAP. 1 EL DESARROLLO PSICOLOGICO DESDE LA PERSPECTIVA ECOLOGICA	10
CAP. 2 ELEMENTOS PARTICIPANTES EN LA EVO- LUCION PSICOLOGICA	17
2.1 El desarrollo psicologico y los factores de influencia.	
2.1.1 Contexto fisico y social.	19
2.1.2 Nutricion infantil.	25
2.1.3 Nivel educativo de los padres.	30
2.1.4 Estilos de crianza.	34
2.1.5 Calidad de interaccion madre- infante.	40
2.2 El lenguaje y el desarrollo psicologico.	56

CAP. 3 APRENDIZAJE DEL LENGUAJE Y ESTRATEGIAS LINGÜISTICAS ADULTAS.	65
CAP. 4 LIMITACIONES EN EL ESTUDIO DE LA INTERACCION ADULTO-INFANTE Y UN ENFOQUE ALTERNATIVO.	80
CAP. 5 INVESTIGACION.	
5.1 Introduccion.	98
5.2 Metodologia.	103
5.3 Resultados.	107
5.4 Discusion y conclusiones.	112
REFERENCIAS.	130
ANEXOS:	
- Categorias de codificacion.	137
- Entrevista.	143
- Registro.	147
- Evaluacion Guia Portage.	148

RESUMEN

La presente investigación parte de un enfoque ecológico en el que la concepción del desarrollo incorpora la participación activa e interdependiente del individuo y su ambiente y en la que se plantea la necesidad de contemplar datos de los aspectos objetivo y subjetivo del fenómeno que se estudia, considerándose al ambiente como promotor del desarrollo sólo en tanto que motive el involucramiento del individuo con otros en interacciones gradualmente más complejas. Bajo esta perspectiva se buscó abordar el proceso de adquisición del lenguaje en el infante, así como sus efectos en las otras áreas del desarrollo psicológico, teniendo como unidad de análisis la interacción madre-hijo. Para ello participaron 15 diadas en donde las madres tenían características homogéneas en edad, escolaridad, y ocupación (hogar), y los niños fueron lactantes de 8 a 15 meses y maternas de 17 a 36 meses de edad. Se obtuvieron datos generales de las condiciones de vida del infante, así como su nivel de ejecución en todas su áreas (medidas con la Guía Portage). Enseguida se filmaron a las diadas en su hogar en actividad de juego durante un lapso de 20', para luego codificar las filmaciones en intervalos de 5'' y proceder al establecimiento de correlaciones entre estrategias lingüísticas adultas y el nivel de ejecución de cada infante en la Guía Portage. El análisis mostró que las estrategias lingüísticas maternas se complejizan a medida que el niño crece a la vez que este toma una participación más activa en la interacción; el análisis estadístico no mostro correlaciones significativas entre el nivel de ejecución del niño y las estrategias lingüísticas maternas usadas con mayor frecuencia, a excepción del área de socialización en el grupo de maternas. A partir de esto se concluyó que las madres emplean las diferentes estrategias lingüísticas acorde a la edad del niño, con el fin de ir centrándolo en diferentes aspectos de una interacción, considerando siempre las capacidades que éste va mostrando.

INTRODUCCION

Un problema constante que enfrenta todo profesional de la conducta es conseguir una psicología que concilie los enfoques descriptivo y explicativo que deben estar presentes en todo análisis del comportamiento. Resulta evidente que aún cuando se han reconocido las limitaciones de esta disciplina en este sentido, las alternativas que se han generado caen en posiciones extremistas; las escuelas en Psicología (la Gestalt, la humanística, la conductual, la cognitiva, etc.) se apoyan en modelos y métodos propios que se estructuran y sistematizan de tal forma que se excluye una u otra parte del fenómeno que abordan, es decir, se constituyen bajo un enfoque reduccionista.

Considerando lo anterior, el presente trabajo busca partir de una orientación teórica originada en la década de los setentas y que es denominada Ecológica, en la cual se intenta lograr una Psicología descriptiva que no sólo contemple los datos objetivos y directamente observables sino también aquellos que constituyen la parte subjetiva del fenómeno que se analiza, esto a través de la combinación de métodos experimentales y descriptivos (Bronfenbrener, 1987).

Bronfenbrenner como uno de los fundadores de esta nueva orientación sugiere que la Psicología deje de producir "conocimiento" de procesos sin contenido y descripciones detallistas, y a cambio propone como alternativa que se centre en el estudio de las interacciones de las características de las personas y sus ambientes remotos e inmediatos, empleando aquellos parámetros que las psicologías experimental y descriptiva puedan dotar imponiendo con ello a la Psicología, por consiguiente, una reorientación en el análisis de los procesos psicológicos para evitar el reduccionismo en la producción de conocimientos.

Como consecuencia a esta situación se desprende la idea sobre la carencia de estudios del desarrollo natural, de los procesos que suceden en una persona en los diferentes ámbitos naturales en los que se desenvuelve, en tanto que hasta ahora se han limitado a la observación del ambiente inmediato y concreto, concentrándose en la conducta de una o dos personas, si acaso, y en un sólo ambiente omitiendo las interconexiones que existen entre éste y los demás (Bronfenbrenner, 1987).

Ahora bien, esto último nos plantea el compromiso de iniciar la labor de investigación bajo este enfoque (si congeniamos con él), centrándose en el análisis de un

fenómeno psicológico en uno de sus contextos naturales. Considerando precisamente este apremio es que se decidió llevar a cabo la investigación que aquí se ha desarrollado, ahondando en uno de los contextos más importantes para el desarrollo humano: la diada madre-hijo, en su contexto natural primario (el hogar), y tratando de identificar las relaciones que hay entre lo que sucede en este contexto y el nivel de desarrollo psicológico, y particularmente con su desarrollo lingüístico, siempre teniendo presente el enfoque con el que se decidió realizar este estudio.

Cabe la aclaración de que la estructura que en este trabajo se sigue tiene la finalidad de permitir apreciar la evidencia que existe en torno al desarrollo psicológico y sus factores de influencia, buscando rescatar la perspectiva Ecológica de tal manera que quede más clara como propuesta teórico-metodológica para la Psicología.

Como todo trabajo de investigación éste se constituye de una parte teórica y una aplicada. Dentro de la parte teórica, en el capítulo 1 se esboza la concepción que la perspectiva ecológica tiene acerca del desarrollo psicológico.

En el capítulo 2 se tratan de recopilar los factores de

mayor relevancia que intervienen en el desarrollo psicológico, yendo de aquellas que se consideran como variables más generales hasta las más específicas. El orden en que se abordan es: el contexto físico y social, la nutrición infantil, el nivel educativo paterno, los estilos de crianza y la calidad de interacción adulto-infante; de manera particular se trabaja el papel del lenguaje en el desarrollo psicológico, haciéndose referencia a algunas investigaciones que sustentan la importancia que tiene éste para el desarrollo integral del individuo.

Una vez destacado el papel especial del lenguaje en el desarrollo, en el capítulo 3 se trata de explicar la forma en que se da el proceso de aprendizaje del lenguaje y se dedica especial atención al lenguaje del adulto dirigido al niño, así como al tipo de estrategias adultas puestas en juego en el proceso de comunicación-enseñanza.

El último capítulo (4) de esta parte tiene la particularidad de citar cierta cantidad de trabajos que ponen de manifiesto algunas limitaciones (ya mencionadas con anterioridad) en el estudio de la interacción adulto-infante dentro del proceso de enseñanza del lenguaje, de tal modo que constituyan el marco que justifique como alternativa la orientación ecológica, resaltando las limitaciones teórico-

metodológicas que ésta rebasa.

En la parte aplicada (capítulo 5) se intenta rebasar las limitaciones metodológicas mencionadas por Bronfenbrenner, empleando el análisis estadístico (para la obtención de frecuencias de ocurrencia de las categorías de análisis y las correlaciones entre éstas y las puntuaciones que los niños obtuvieron en la Guía Portage en cada una de las áreas evaluadas) en combinación con un enfoque descriptivo. Los datos generados así revelan que entre los maternos el nivel de desarrollo lingüístico del niño correlaciona fuertemente con su desarrollo en el área de socialización; siendo la correlación para los lactantes y maternos de menor fuerza en el área motora, mientras que en las otras áreas el índice es relativamente bajo. En lo que respecta a las categorías de mayor ocurrencia, resulta que en ambos grupos igualmente el indicar y el observar aparecen con mayor frecuencia, sólo que además se observa que en el grupo de lactantes hay una mayor tendencia a cooperar y en el de maternos a solicitar información.

A groso modo, los resultados permiten sugerir que el desarrollo de una relación diádica de este tipo y en este contexto, se modifica conforme el niño va mostrando nuevos repertorios y demanda respuestas gradualmente más complejas a

la madre, influyendo de este modo diferencialmente las áreas psicológicas del niño, así mismo la tendencia en los cambios interactivos y el mayor desarrollo primero del área motriz y luego de socialización, conduce a plantear que la estimulación adulta es diferencialmente dirigida, en buena parte, para cumplir con los requisitos de normalidad dentro de su comunidad.

CAPITULO 1. EL DESARROLLO PSICOLOGICO DESDE LA PERSPECTIVA ECOLOGICA.

Como ya se ha planteado, el presente trabajo pretende hacer un análisis del fenómeno interacción adulto-infante, partiendo de una nueva perspectiva, la llamada "Ecológica", la cual, al igual que muy particulares enfoques al abordar algún tópico, emplea alguna terminología propia que permite caracterizarla como suficiente.

Frecuentemente nos hemos encontrado con el problema de que el uso indiscriminado de algunos términos y el significado de los mismos, dista un tanto de una orientación teórica a otra para la explicación de un fenómeno. Es por ello que se considera pertinente mencionar y definir algunos conceptos básicos que son propios de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, tratando de prevenir el ya mencionado problema y tratando de que el significado de un término no sea explicado desde un simple sentido común; aclarando de antemano que lo que enseguida será desarrollado es sólo una breve síntesis de las concepciones ecológicas desarrolladas por el mismo Bronfenbrenner en su libro "La ecología del desarrollo humano" (1987, Cap. 2).

Un señalamiento que puede hacerse a las ciencias de la

conducta es la concepción común del desarrollo humano como producto de la interacción del hombre con su ambiente, ya que de ella sólo se desprende que la conducta surge en función del intercambio de la persona con su ambiente, dando una diferencial importancia a los dos elementos que constituyen este paradigma determinando así un análisis asimétrico y limitado de los fenómenos psicológicos que se estudian. Esto es evidenciado por la cantidad de datos que vierten una gran cantidad de información sobre las morfologías de los ambientes y de las características de personalidad, tendiendo a pasar por alto aspectos fundamentales del ambiente no social o la interacción de éstas con la naturaleza real de las actividades, limitando el concepto de ambiente a un entorno inmediato.

Del mismo modo se ha dejado de lado que el desarrollo humano se estructura a partir de la influencia de diversos factores que provienen no sólo del entorno, sino que se encuentran en todos y cada uno de los contextos con los que tiene contacto el individuo. Por consiguiente aquí cabe la aseveración de Bronfenbrenner (1987, p.p. 37): "No es frecuente que se preste atención a la conducta de una persona en más de un entorno, o a la manera en que las relaciones entre entornos pueden afectar a lo que ocurre dentro de ellos. Resulta aún más extraño que se reconozca que los

hechos y las condiciones ambientales que se producen fuera de cualquier entorno inmediato que incluyen a la persona, pueden tener una profunda influencia sobre la conducta y el desarrollo de las relaciones dentro de ese entorno. Estas influencias internas pueden desempeñar un papel crítico en la definición del significado que la situación inmediata tiene para la persona, si no se tiene en cuenta esta posibilidad, en el modelo teórico que guía la interpretación de los resultados, los descubrimientos pueden llevar a conclusiones engañosas..."

Partiendo de estas delimitaciones, se puede concluir que la mayoría de los estudios generan información acerca de un desarrollo humano "fuera de un contexto". Contrariamente la perspectiva ecológica plantea que una comprensión del desarrollo humano requiere examinar sistemas multipersonales de interacción no limitados a un sólo entorno, considerando no sólo los ambientes más inmediatos sino también los remotos en los que se involucra la persona, constituyendo de esta forma una visión ecológica del desarrollo humano que Bronfenbrenner define de la siguiente forma:

"La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de

los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos" (1987, p.p. 40).

De esta definición se rescatan tres concepciones: la primera de ellas es acerca de la persona en desarrollo como una entidad creciente y dinámica, que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive. La segunda se refiere al ambiente, en la que se le considera dentro de un proceso de acomodación mutua con la persona, dada la interacción bidireccional entre ambos (reciprocidad). Y la tercera que también se refiere al ambiente, en la cual se amplía su definición de un entorno único inmediato a una en la que se incluyen las interconexiones entre entornos inmediatos y las influencias externas que provienen de entornos más amplios.

De esta manera se elabora una concepción del ambiente ecológico como "una disposición seriada de estructuras en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan micro-, meso-, exo- y macrosistemas" (Bronfenbrenner, 1987, p.p. 41) y a continuación serán definidas:

"Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares" (Bronfenbrener, 1987, p.p. 41).

El término "experimentan" nos remite a la importancia de la significación de un ambiente, no sólo para quien lo estudia sino para la persona que en él se desenvuelve. La importancia de este señalamiento reside en que en función del significado que tenga para la persona una situación determinada afecta o no de manera significativa su conducta y su desarrollo.

Ahora bien, un mesosistema "comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente" (Bronfenbrener, 1987, p.p. 44), esto es, un mesosistema es un sistema de microsistemas que se forma o amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno.

Sin embargo la persona en desarrollo también se ve afectada por entornos en los que no está incluida activamente, ya que de alguna manera los hechos que ahí se producen afectan a lo que ocurre en los entornos en los que

sí participa activamente; a estos entornos se les denomina exosistemas. Por ejemplo, en el caso de un niño de corta edad podría ser el lugar de trabajo de sus padres (Bronfenbrener, 1987).

Finalmente el macrosistema "se refiere a las correspondencias en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro-, meso-, y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustenten estas correspondencias" (Bronfenbrener, 1987, p.p. 45)

Como se puede ver, la aportación de esta nueva perspectiva nos permite reubicar el papel que puede jugar cada uno de los elementos que participan dentro del desarrollo humano, posibilitándonos elaborar una interpretación de los fenómenos psicológicos tratando de dirigirnos hacia una nueva revaloración de cada uno de los elementos que forman un complejo de interacciones, y más específicamente a los que afectan directamente el desarrollo humano en su contexto primario: la diada adulto-infante.

Así pues, una vez desarrollados los conceptos básicos para la comprensión de la orientación de la que aquí se parte se procede al desarrollo de la parte teórica de esta

investigación.

CAPITULO 2. ELEMENTOS PARTICIPANTES EN LA EVOLUCION PSICOLOGICA.

Durante los primeros años de vida, el crecimiento físico y el desarrollo del sistema nervioso central (S.N.C.) posibilitan el aprendizaje de una manera más acelerada que en cualquier otra etapa de la vida, debido a que los efectos fundamentales del ambiente sobre la estructura y funcionamiento del S.N.C. no terminan en el período fetal, sino que continúan en los primeros años de vida durante la proliferación dendrítica (Alarcón, 1983).

Para que efectivamente se de un crecimiento físico óptimo y el S.N.C. se desarrolle integralmente, se requiere no sólo de alimentación y condiciones físicas adecuadas sino de una estimulación rica, variada y oportuna de los canales sensoriales, brindando la posibilidad de ejecutar diversidad de repertorios ante tal estimulación; así, el contacto con personas y objetos en cantidad y oportunidad adecuadas, y en contextos situacionales de complejidad variada, posibilitan la maximización de las capacidades físicas y psicológicas del niño (Bralic y Lira, 1980; Alarcón, 1983).

La concepción del desarrollo como un producto de un proceso generado a partir de la interacción gradualmente

cambiante entre individuo y ambiente, nos ha comprometido a identificar los factores de afectación en la evolución psicológica. A través de numerosas investigaciones se han señalado diversos factores de influencia y se han asociado a déficits o niveles de ejecución en áreas específicas; se habla de variables como la nutrición, nivel socioeconómico, escolaridad, creencias maternas, la historia clínica pre y postnatal del infante; el ambiente físico; etc. Un análisis minucioso indica que algunos de estos factores constituyen variables molares que contienen variables más específicas que son las causantes de las particularidades en el desarrollo infantil. La variable molar que aparece constantemente en investigaciones de este tipo es el nivel socioeconómico, de ahí que frecuentemente en el análisis de variables más finas se establezcan relaciones con él.

A continuación se abordarán brevemente algunas variables finas que se consideran como factores importantes para el desarrollo infantil, destacando finalmente el rol del desarrollo lingüístico en la evolución de cada una de las instancias psicológicas.

2.1 El desarrollo psicológico y los factores de influencia.

2.1.1 *Contexto físico y social.*

El ambiente material y social en el que el niño nace y crece es de vital importancia, en tanto que constituye la fuente de estímulos y experiencias que darán determinada dirección al desarrollo psicológico.

En lo que respecta a los estímulos físicos, Bralic y Lira (1980) señalan que éstos posibilitan las funciones sensoperceptivas, y que en caso de ocurrir una subestimulación los efectos son nocivos para el desarrollo perceptivo, la conducta exploratoria y consecuentemente para la capacidad de aprendizaje. Dichos señalamientos se fundamentan en numerosos experimentos con animales, en los que se demuestra la relación entre el tipo de estímulos proporcionados tempranamente y las características de su desarrollo posterior.

Yarrow, et al. (1972, en Bralic y Lira, 1980) afirman que las características del ambiente físico son relativamente independientes de las del ambiente social, esto es, aunque el nivel socioeconómico y el nivel educativo paterno pueden

determinar la cantidad, variedad o cualidades de los objetos circundantes al niño, la forma en que éstos son empleados para la estimulación puede ser muy diversa en cuanto a la cantidad, variedad y contingencia.

Paralelamente a los hallazgos de Bradley y Cadwell en 1976, en los que encontraron una fuerte asociación entre desarrollo cognitivo y organización del medio ambiente (en tanto que provee oportunidades de estimulación apropiadas al niño), Risley en 1977 subraya la importancia de un ambiente rico en oportunidades de estimulación (con materiales y personas) para el desarrollo sano del niño (Barranco, 1988).

Henry (1990) apunta que el uso de recursos del ambiente físico cobra una gran importancia, ya que en función de esto los eventos que en él ocurran, los objetos o las cosas adquieren un papel destacado para poder calificar ese contexto como "bueno" o "malo". Indudablemente el uso que el adulto haga de los recursos que tiene a su alrededor dentro de un ambiente en el cual está interactuando con el infante, hará que éste sea favorable o no para posibilitar un óptimo desarrollo psicológico en este último.

Gottfried en 1984 (en Hart y Risley, 1992) encontró una asociación ente logros cognitivos óptimos en niños y los

ambientes que ofrecen muchas y variadas oportunidades de aprendizaje a través de la interacción con adultos y materiales acordes a su edad.

Pese a que pueden citarse más trabajos en torno a este tópico, y reunir un listado amplio, cabe resaltar la necesidad de considerar una relación que hasta aquí ha sido relativamente soslayada, y que debe ser contemplada para un análisis satisfactorio. Dicha relación es la que se refiere a la interconexión que existe entre el ambiente físico y el ambiente social. Es evidente que para que un ambiente físico sea rico en estimulación requiere de quien o quienes optimicen los recursos que éste ofrece, sin embargo también es notorio que generalmente las conductas tanto del adulto como del niño, se ven influenciadas por los factores físicos que el ambiente les impone. Así pues, el realizar un análisis satisfactorio del papel de un tipo de ambiente es inevitable considerar a la vez al otro tipo de ambiente.

Yarrow (en Bralic y Lira, 1980) sugiere que el ambiente social, con respecto a los factores físicos, cumple la función de aumentar y conducir el nivel de reactividad general del niño frente a su ambiente, sobre todo en lo que se refiere a las conductas sociales y al lenguaje. Ejemplificando de alguna manera este señalamiento se debe

considerar que en la medida que los elementos físicos sean utilizados por el adulto para mediar la interacción con el infante, éste responderá de alguna manera al ambiente, éste sería el caso de la madre que pregunta a la niña:

Madre: Dónde está el pájaro?

Niña: Ahí

Madre: Dime dónde

Niña: Ahí (señalando y acercándose a un árbol)

Aquí se puede ver cómo la madre emplea los elementos del ambiente para producir una respuesta en el niño, ya sea una conducta social o lingüística.

Según McCandless (1981) las características del ambiente social del niño, tales como la estructura y el tamaño de la familia, tienen efectos en la atención, estimulación, oportunidades de interacción y en el tipo y cantidad de modelos a los que éste es expuesto. El sostiene que una familia numerosa influye negativamente en el desarrollo individual, siendo mucho mayor dicha influencia en los grupos socioeconómicos inferiores.

De acuerdo con Yarrow (en Bralic y Lira, 1980), Hart y Risley (1992), señalan que el ambiente social del niño afecta

diferencialmente sus competencias. Según ellos, el IQ del niño no es afectado negativamente por el tamaño de la familia, debido a que la escasa estimulación paterna dirigida al niño es compensada por la interacción entre éste y los otros miembros de la familia; pero que en consecuencia a esto los padres participan en menos de la mitad de las actividades de sus hijos.

Henry (1990), sugiere que para que un ambiente físico sea propicio para el aprendizaje, el ambiente social debe proporcionar instancias de actitud conjunta entre adulto y niño con un habla paterna responsiva, fomentar la autoconfianza del niño, emplear los recursos del hogar para el juego, propiciar más interacciones con el niño y aumentar su duración.

Tizard y Hughes (1984; en Henry, 1990) mencionan algunos aspectos importantes que enriquecen a los ambientes y proporcionan oportunidades de aprendizaje al niño: permitir que éste participe en una gran variedad de actividades cotidianas, fomentar la exploración física, permitir la dirección mutua en los diálogos con el adulto, auxiliando en sus avances lingüísticos e intelectuales, etc. Todo contemplado desde la perspectiva de la significación de las actividades mutuamente dirigidas.

Así pues es claro que la riqueza tanto del contexto físico como del social para el desarrollo infantil está en función de la coparticipación de ambos, la existencia de abundancia en uno y la carencia en el otro no conduce sino a una serie de limitaciones en oportunidades de estimulación y, por ende, de aprendizaje. Luego entonces, la combinación y el uso coordinado de los elementos físicos y sociales de cada entorno es lo que permite identificarlo como un medio rico y adecuado en estimulación para el aprendizaje de las experiencias básicas del ser humano.

2.1.2. *Nutrición infantil.*

No obstante a que la importancia de la alimentación ha sido reconocida desde los orígenes de la medicina, sólo se había considerado la relación entre alimentación y salud física. Hasta hace poco fue que se aceptó el concepto de la necesidad de una alimentación adecuada para estimular y sostener el desarrollo integral, y que con ello se inició la identificación de los elementos nutritivos de los alimentos y la generación de una serie de conceptos que girarían en torno al de nutrición (Icaza, 1980).

Actualmente el término nutrición tiene distintas acepciones, puede ser visto como "un estado de los seres vivos", "un proceso" o "una ciencia". Sin embargo para referirse a la relación nutrición-desarrollo psicológico de debe considerar la acepción que considera a la nutrición como un estado de los seres vivos; así una persona puede estar bien nutrida si su organismo está en estado de equilibrio, es decir, su gasto energético es repuesto con regularidad y en cantidad suficiente para que mantenga reservas que en momentos de stress o de mayor desgaste, le permitan cumplir sus funciones eficientemente. Contrariamente si una persona esta mal nutrida su organismo no cuenta con una alimentación regular y en cantidad suficiente para reponer su gasto

energético, impidiéndole al organismo cumplir con eficiencia sus funciones y generándole con el tiempo algún grado de desnutrición (por ejemplo el marasmo), la cual se caracteriza por la excesiva pérdida de peso (Icaza, 1980).

Así pues como se acaba de mencionar la nutrición constituye un factor de importancia para explicar, en parte, el nivel de desarrollo infantil. La nutrición deficiente por si sola no actúa en detrimento del desarrollo físico y psicológico; la estimulación física y, sobre todo la social deficientes, en interacción con la nutrición insuficiente conforman una combinación que pone en peligro el desarrollo infantil, tanto física como psicológicamente (OMSS, 1974; en Bralic y Lira, 1980).

Cabe aclarar que la desnutrición proteico-calórica severa, durante la primera infancia causa retardo en el crecimiento físico y alteraciones biológicas que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central, ocasionando con ello disminución en la capacidad de aprendizaje (Eichenwald y Fry, en Bralic y Lira, 1980). Así pues, las consecuencias más importantes de la nutrición deficiente son aquellas que afectan su funcionamiento integral y su comportamiento como un todo.

El problema de la desnutrición normalmente es asociado con problemas de retardo, y es vinculado predominantemente a familias de escasos recursos. No obstante como ya se mencionó, el nivel de desarrollo infantil no es consecuencia directa del grado de nutrición. Bralic y Lira (1980) señalan que en familias de bajo nivel socioeconómico frecuentemente existen condiciones físicas, sociales y biológicas particulares que al interactuar producen un "círculo vicioso", situación que entonces sí es la responsable de los problemas de retardo. Por ejemplo, un niño inmerso en el ambiente con condiciones lingüísticas deficientes, expuesto a una mayor frecuencia y cronicidad de influencias, con pocos recursos económicos, un bajo nivel educativo, etc, consecuentemente será un niño mal alimentado, recurrentemente enfermo y, por consiguiente, con un bajo nivel reactivo ante la estimulación sensorial y social que de por sí es precaria.

En congruencia con estos datos, Lewin (1975, en Bralic y Lira, 1980) menciona que existe evidencia que muestra que un ambiente pobre en estímulos y experiencias para el niño, afectará el desarrollo psicológico de éste independientemente del grado de desnutrición que tenga, dado que se ha observado que los niños expuestos a ambientes ricos en estimulación y experiencias muestran mejores niveles de desarrollo, estén o no desnutridos.

Un trabajo que aborda con mayor especificidad el efecto de la desnutrición sobre el desarrollo psicológico, es el realizado con Chávez y Martínez (1979) con familias de bajo nivel socioeconómico en México. Sus hallazgos reafirman lo señalado anteriormente, sus observaciones acerca de los niños desnutridos indican que:

- Durante sus primeros meses de vida tienden a dormir más y posteriormente a llorar más debido al apego extremo que desarrollan hacia su madre.

- No incrementan substancialmente su actividad física con la edad, muy probablemente debido a que desde temprana edad realizan pocas actividades físicas y reciben poca estimulación, dado que demandan poca atención del adulto.

- Inician actividades de juego tardíamente y éstas tienen menor duración.

- Muestran preferencia por permanecer dentro de la casa y miedo de explorar nuevos ambientes, quizá porque desde un principio su bajo nivel nutricional les produjo una temperatura basal más baja conduciéndoles a preferir estar dentro de la casa y abrigados, y de este modo sus capacidades exploratorias son afectadas.

- Otros rasgos de comportamiento son afectados posteriormente. Son niños pasivos, tímidos, inseguros,

de conductas más simples, poco reactivos a los estímulos físicos y sociales, y con relativas limitaciones para comunicarse.

- Como consecuencia, y a su vez antecedente, de estas características comportamentales, se genera una menor participación materna, y sobre todo paterna, en el cuidado y educación del niño (lo que a la vez implica que reciba menos estímulos y que su desarrollo psicológico se vea afectado negativamente).

Contrariamente, los niños mejor nutridos demandan desde un principio más atención debido al aporte calórico que proporciona más energía, y por lo tanto pueden realizar una mayor actividad, piden ser bañados, aseados, y cambiar de ambiente de vez en cuando, es decir, propician que los adultos los expongan a variadas oportunidades de estimulación que favorecen su desarrollo psicológico, según los cambios evolutivos que muestran: mayor interés por explorar su medio e iniciativa y curiosidad por explorar nuevos ambientes, incrementan substancialmente su actividad física, inician tempranamente actividades de juego, alrededor de los 8 meses buscan comunicarse con su madre a través de sonidos, son más independientes y tratan de comunicarse con otros, inducen incluso la participación paterna para su cuidado.

2.1.3. Nivel educativo de los padres.

Debido a que el nivel educativo de los padres, al igual que otras variables, es determinado por el nivel socioeconómico y está coparticipando estrictamente con otros factores en el desarrollo psicológico, es una variable fácil de aislar para su análisis. A pesar de ello ha sido señalada como una variable que puede actuar positivamente en la configuración psicológica de los individuos.

A partir de diversas investigaciones se ha reunido evidencia suficiente para subrayar la importancia de esta variable en el desarrollo infantil. Byrne, Williamson y Fletcher (1975; en Tough, 1982) señalan que al evaluar los patrones de variación en los logros educativos de niños de diferente clase social, encuentran que el origen de las diferencias en los logros es básicamente el nivel educativo de sus padres.

Por su parte Tough (1977, en Tough, 1982) al comparar longitudinalmente el desarrollo lingüístico en dos grupos de niños de diferente clase social, cuyos padres de un grupo habían tenido un mínimo de educación escolar y los de otro grupo tenían concluida una profesión, encontró que los niños con padres profesionistas registraban las puntuaciones más

altas en las medidas de complejidad de estructuras lingüísticas (longitud de las expansiones, uso de las cláusulas y complejidad en el uso de verbos y sustantivos), y una mayor frecuencia en el empleo del lenguaje para analizar y hacer referencia a experiencias presentes y pasadas, para realizar y justificar, para predecir y considerar posibilidades alternativas, para hablar sobre eventos en el futuro, para referirse a sentimientos propios y de otros, y para construir escenas, eventos e historias en la imaginación. Así mismo observó que los niños con padres educacionalmente desarrollados usaban con menor frecuencia estructuras lingüísticas complejas y el empleo del lenguaje estaba más dirigido a referirse a experiencias y eventos presentes y concretos.

Lo significativo de esta evidencia empírica reside en que permite vincular el nivel educativo paterno con la presencia de elementos lingüísticos en el niño que son potencialmente favorecedores a su desarrollo psicológico. Es claro que el empleo diferencial de estructuras lingüísticas complejas y de propositivos en el uso del lenguaje en el niño, determinado de manera fundamental por el nivel educativo paterno, conllevan al desarrollo de diversas habilidades que fomentan el avance psicológico infantil. Por ejemplo, el hecho de que el niño se encuentre en una continua

práctica lingüística empleando verbos, sustantivos, palabras descriptivas de diversa complejidad e intentando referirse a eventos ausentes o no concretos/intangibles, para comunicarse o realizar creaciones propias (juego imaginativo), es esencial para el aprendizaje en la construcción y expresión de ideas así como para el mismo desarrollo lingüístico, pero que este hecho es determinado básicamente por el conocimiento que el adulto tiene acerca del uso del lenguaje, dado que a partir de ello es que el niño se orienta hacia un uso particular del mismo y se ve beneficiado o no.

Desde otra perspectiva el nivel educativo paterno también juega un importante papel en el desarrollo del niño, Elizabeth Sestini (1975, en Tough, 1982) al entrevistar a madres de niños de 7 1/2 años sobre estrategias de control, la educación y el progreso escolar de éstos, observó una tendencia de las madres educacionalmente aventajadas a creer que sus hijos están sujetos a vivir cambios y presentar dificultades en su desarrollo, y que por eso ellos tenían un rol importante en su educación ayudando a superar tales dificultades y a colaborar en su aprendizaje. Contrariamente, las madres con un mínimo de educación tendían a pensar a sus hijos dentro de un estereotipo y que si había dificultades a lo largo de su desarrollo educativo era responsabilidad del profesor el solucionarlas. Estos datos

reflejan la manera en que el nivel educativo paterno se relaciona con un sistema particular de creencias, mismas que regulan su comportamiento en los distintos momentos del desarrollo de su hijo, condicionando tipos de interacción con éste que bien pueden fomentar su evolución psicológica o actuar en detrimento de la misma.

Así pues, estas investigaciones permiten entrever la estrecha relación entre el nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres y desarrollo infantil, también sugieren la consideración de una cooparticipación estrecha de estas variables con otras. Por ejemplo, podemos aventurarnos a suponer que cuando un infante pertenece a un nivel socioeconómico determinado, es posible inferir sobre el tipo de creencias paternas que pueden existir en torno al desarrollo del niño, los estilos interactivos que posiblemente se efectúen, el nivel educativo de los padres, una determinada estructuración del ambiente físico y social (interno o externo), entre otras, todo ello influyendo en la configuración psicológica del niño; sin embargo debe recalcar la necesidad de analizar separadamente la aportación de cada una de ellas al desarrollo infantil (Rondal, 1981).

2.1.4. Estilos de crianza.

Diversos estudios han confirmado la asociación que existe entre las actitudes paternas durante la crianza del niño, y el desarrollo psicológico de éste. En este sentido, las prácticas de crianza paternas han sido consideradas como factor de influencia para las competencias ejecutivas del niño. Cabe añadir que también se ha esclarecido una fuerte correlación entre este factor y el nivel socioeconómico a través de diversos trabajos, esto a partir de observar que en investigaciones de este tópico, el nivel socioeconómico se ha encontrado parcialmente relacionado con algún tipo de crianza y, a su vez, con el coeficiente de desarrollo infantil, como a continuación podrá observarse.

Willams y Scott en 1953 (en Bralic y Lira, 1980), al estudiar las correlaciones entre el coeficiente de desarrollo infantil y las prácticas de crianza de los padres, registraron una mayor cantidad de frecuencia de patrones de conductas permisivas en familias de bajos recursos: mayor libertad para explorar y manipular objetos, mayor tolerancia ante hábitos socialmente rechazados, menos exigencias en la adquisición de los avances motores, etc.

Contrariamente, Beckwith en 1971 (en Bralic y Lira,

1980) concluye, a partir de una revisión, que la mayoría de estudios reportan que el nivel socioeconómico bajo se asocia con patrones de crianza más restrictivos e inhibitorios, caracterizados por una menor oportunidad de exploración y manipulación de objetos.

Ante esta aparente contradicción, Bralic y Lira (1980, p.p. 66) realizan un planteamiento conciliador después de una exhaustiva revisión: "...La proporción de familias rígidas o permisivas es significativamente distinta en los diferentes estratos sociales". Este mismo investigador añade posteriormente: "... la información disponible hasta la fecha es tan heterogénea que impide una caracterización global de los diversos estratos sociales..." (pp. 70), consecuentemente, la posibilidad que queda es la de exponer algunos de los hallazgos sobre este tópico y tratar de conformar un juicio propio.

Según Mussen (1972), alrededor de los dos años de edad, el niño adquiere muchas habilidades nuevas e importantes, aprende a caminar, su capacidad de hablar aumenta y sus habilidades manuales también, debido a que su coordinación motriz progresa. Le gusta explorar, probar sus nuevas habilidades e investigar sus alrededores. En este momento es cuando las actitudes paternas tienen una especial relevancia

frente a las reacciones de curiosidad e independencia creciente del niño, influyendo en el fomento o inhibición de su curiosidad, autonomía, competencia, dominio, etc.

De manera más clara Osterrieth (1974) establece relaciones entre estilos de crianza y desarrollo infantil. De acuerdo con él, los padres liberales y tolerantes le permiten a su hijo investigar y explorar, estimulando y premiando su curiosidad e independencia, por consiguiente el niño estará eventualmente en condiciones de seguir explorando y manipulando su medio, favoreciendo con ello su autoconfianza, espontaneidad e iniciativa, competencia y dominio de sus alrededores. De este modo, los niños que gozan de una disciplina más liberal son mucho más aptos para afrontar y resolver problemas, más sociables y menos dependientes del adulto. Así mismo, particularmente señala que hay algunos padres a quienes les resulta difícil atender a niños muy activos, y que tienden a desalentar la exploración de éste mediante contingencias punitivas (castigo positivo y negativo), y otros excesivamente sobreprotectores que en general limitan el campo de acción del niño, desalentando su independencia, tornándolo incapaz o temeroso de practicar exploración, tímido y muy vulnerable ante el fracaso.

Más recientemente, Greenbergen y Goldberg (1989; en Hart y Risley, 1992), en un estudio sobre las prácticas de crianza, plantean que es mejor que los padres promuevan la comprensión de las reglas familiares que obligar a seguir órdenes, ya que si tienden a obligar obediencia hay una gran probabilidad de que conciban menos positivamente la conducta de su hijo.

En el estudio de Crockenberg y Litman (1990, en Hart y Risley, 1992) se señala que las prácticas de crianza descritas como autoritarias, asociadas al uso de métodos de control punitivos, suscitan conductas "desafiantes" en los niños de aproximadamente 2 años, y que con el paso del tiempo pueden llegar a conformar conductas antisociales, y entonces limitar al niño en oportunidades para el aprendizaje de conductas socialmente aceptables.

Un trabajo que aporta datos análogos al de Crockenberg y Litman, es el de Lewis (1993). A partir de éste se infiere que en función de la cualidad afectiva en la interacción adulto-infante durante los primeros meses de vida, el niño puede o no encontrar en la interacción un buen espacio que le proporcione oportunidades de aprendizaje de diversas conductas; incluso este investigador establece que las emociones negativas pueden reducir la competencia cognitiva a

los 4 años.

Bajo esta misma perspectiva, Hart y Risley (1992) a partir de los resultados de su investigación, indican una asociación negativa muy significativa entre prohibiciones paternas en el IQ de los niños, señalando así que las prohibiciones cumplen una función tóxica en el desarrollo. Según ellos, una interacción con prohibiciones es poco propicia para el aprendizaje cuando menos por dos causas:

a) Las prohibiciones son inhibidoras de diversidad de conductas (exploratoria, adaptación social, independencia, etc) y b) El hecho de que el adulto prohíba induce a que el niño no tienda a beneficiarse (preguntando o respondiendo, por ejemplo) de la presencia de aquél, debido a la cualidad afectiva que priva en la interacción.

Finalmente, Henry (1990) sintetizando los trabajos de algunos investigadores, sugiere que en lo que se refiere a las estrategias de control disciplinario, las más adecuadas a seguir en beneficio del desarrollo psicológico infantil son las siguientes:

- a) Ser consistente en el uso de estrategias regulatorias.
- b) Para el uso de estrategias regulatorias es más apropiado explicar que actuar arbitrariamente.
- c) Puntualizar las consecuencias de la conducta del niño,

evitando el uso de castigo físico.

d) Fomentar las conductas de independencia del niño.



U.N.A.M. CAMPUS
IZACALA

2.1.5 Calidad de interacción madre infante.

Uno de los predictores más importantes del nivel de desarrollo infantil, también asociado al nivel socioeconómico, es la calidad del cuidado materno. Diversidad de autores convergen en la opinión de que las características particulares de las interacciones entre madre e hijo son las responsables más directas del curso que toma el desarrollo psicológico, de este modo gran parte de la investigación se ha centrado en la relación que hay entre distintos aspectos del comportamiento materno y la competencia del niño en las diferente áreas, contemplando generalmente la variable del nivel socioeconómico.

La importancia que reviste el papel materno no está dada por la presencia de la madre en sí misma, sino de la amplitud de comportamientos que ésta despliega al interactuar con el niño. A través de ella el infante es expuesto a experiencias básicas para el desarrollo de habilidades: su presencia, sus movimientos faciales, su tono de voz, la frecuencia de sus miradas, la forma en que lo toma en sus brazos y satisface sus necesidades, el hecho de que le muestre objetos y se los proporcione, el contacto físico durante el juego, etc,. Toda esa gama de conductas maternas introducen al niño en el mundo de las significaciones, a los procesos de aprendizaje.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

2.1.5 *Calidad de interacción madre infante.*

Uno de los predictores más importantes del nivel de desarrollo infantil, también asociado al nivel socioeconómico, es la calidad del cuidado materno. Diversidad de autores convergen en la opinión de que las características particulares de las interacciones entre madre e hijo son las responsables más directas del curso que toma el desarrollo psicológico, de este modo gran parte de la investigación se ha centrado en la relación que hay entre distintos aspectos del comportamiento materno y la competencia del niño en las diferentes áreas, contemplando generalmente la variable del nivel socioeconómico.

La importancia que reviste el papel materno no está dada por la presencia de la madre en sí misma, sino de la amplitud de comportamientos que ésta despliega al interactuar con el niño. A través de ella el infante es expuesto a experiencias básicas para el desarrollo de habilidades: su presencia, sus movimientos faciales, su tono de voz, la frecuencia de sus miradas, la forma en que lo toma en sus brazos y satisface sus necesidades, el hecho de que le muestre objetos y se los proporcione, el contacto físico durante el juego, etc.,. Toda esa gama de conductas maternas introducen al niño en el mundo de las significaciones, a los procesos de aprendizaje.

Consecuentemente la concepción de la figura materna descansa sobre una valorización de las significaciones e implicaciones de su conducta interactiva, ubicándola de esta forma como la fuente de estimulación más importante para el niño (Bralic y Lira, 1980; Shaffer y Dunn, 1982; Stern, 1983).

Los estudios que parten de esta concepción han aportado un vasto cúmulo de datos sobre la interacción madre-hijo permitiendo identificar aquellos aspectos que son vitales para la comprensión de las diferencias en el desarrollo psicológico infantil, así como diseñar estrategias de acción para favorecer y/o suavizar los efectos de una interacción madre-hijo negativa o deficiente (Alarcón, 1983).

La responsividad materna como uno de los aspectos más importantes que constituyen la variable de "calidad del cuidado materno", ha ido ocupando un papel central en la investigación del desarrollo infantil, debido a que como a continuación se verá existen evidencias que permiten suponer una fuerte relación entre esta variable y el desarrollo psicológico. Cabe mencionar que el concepto de responsividad en general ha sido utilizado indistintamente en dichas investigaciones, incluso en ocasiones no es definido; no obstante existen elementos en común en todas ellas (tales como involucramiento, cuidado, facilitación/ayuda,

contestación a señales, relaciones afectivas cálidas y adaptación a las características del niño) que permiten concebir la responsividad materna como una serie de comportamientos por parte de la madre encaminados a responder oportuna y adecuadamente a las señales y necesidades de ayuda del niño; implicándole así una cierta sensibilidad a la aparición de dichas señales.

Fajardo, Caldwell y Bradley (1977; en Barranco, 1988), sin definir lo que es la responsividad y el involucramiento materno, afirman que se relaciona significativamente con el desarrollo lingüístico.

Henry (1990) a partir de una revisión exhaustiva encontró que aún cuando en los diversos trabajos se hace referencia a diversidad de conductas maternas (como: asistencia al niño en diferentes actividades, fomento de la conducta exploratoria y la manipulación del medio ambiente, consistencia en las estrategias regulatorias, entre otras) como fomentadoras del desarrollo psicológico infantil, en dichos trabajos se reúne suficiente evidencia para inferir que el comportamiento materno puede dimensionarse en conducta responsiva, conducta de involucramiento y estrategias de control materno, y que cada una de estas dimensiones pueden ser consideradas como variables directamente asociadas con

el desarrollo psicológico.

Datos recientes han derivado en la suposición de que ciertamente la responsividad y el involucramiento maternos, deben contemplarse como los factores ambientales asociados más frecuentemente al desarrollo infantil. Borsnstein, Bradley, Coates, Dunham y Dunham, entre otros (en Lewis , 1993) especifican que la emergencia de la competencia cognitiva infantil está directamente asociada a la responsividad, reciprocidad y estilo de interacción verbal maternos, adquiriendo especial importancia durante los tres primeros meses de vida del niño.

Brody (1987) al estudiar el grado de sensibilidad materna a las necesidades y conductas de sus hijos lactantes, observa que los hijos de las madres hipersensibles (afecto muy constante y sobreprotección) muestran un desarrollo adecuado en las áreas motora y adaptativa, pero en lenguaje y adaptación interpersonal no maduran adecuadamente, los hijos de madres sensibles tienen una ejecución apropiada en todas las áreas, los hijos de las madres hiposensibles muestran retardo en el desarrollo de todas las áreas y padecen más trastornos emocionales y de conducta.

Ahora bien, pese a la aceptación de la responsividad

como uno de los aspectos más importantes que constituyen la variable que llamamos "Calidad del cuidado materno", es insuficiente referirnos sólo a ella para describirla por completo debido a que hay más elementos involucrados, así pues es pertinente hacer referencia a algunos de ellos.

La importancia de la afectividad como uno más de los aspectos de la calidad del cuidado materno, ha sido señalada con énfasis en las últimas décadas al analizar la competencia ejecutiva en los niños. En Estrada (1987) se cita que en trabajos de White (1959), Bowlby (1969), Scroufe (1979), Cowan (1982), Wachs y Gruen (1982), Bretherton (1985), entre muchos otros, se ha sugerido que los aspectos afectivos en la edad temprana influyen en el funcionamiento cognitivo infantil, y que tal influencia puede ayudar a inhibir los intentos del infante para manipular el ambiente y de esta forma fomentar o estancar el desarrollo de habilidades sociales e intelectuales.

Wenar (1976; en Barranco, 1988) investigó algunos patrones de la conducta materna con respecto a la competencia infantil, y encontró que el afecto materno negativo reducía el nivel de complejidad y la autosuficiencia de las conductas ejecutivas infantiles, mientras que el afecto materno positivo aumentaba la autosuficiencia. Esto lo llevó a

concluir que la calidad afectiva en la interacción diádica temprana es un factor fundamental en el desarrollo psicológico del niño.

Bretherton (1985; en Estrada, 1987) indica que los niños a edad temprana establecen relaciones afectivas positivas caracterizadas por la calidez, responsividad, flexibilidad y sensibilidad maternas, en edad preescolar muestran mayor iniciativa en tareas cognitivas tales como reconocimiento de letras, habilidades aritméticas, relación de tamaño, posición y forma, etc. y su estilo de resolver problemas está caracterizado por una mayor curiosidad, persistencia y entusiasmo, y menos frustración. Este investigador plantea que esto quizás es debido a que los niños emplean la atención y dirección del adulto para promover sus inquietudes cognitivas y sociales, mostrando así habilidad para beneficiarse de la asistencia materna.

Estrada (1987), partiendo del supuesto de que las relaciones afectivas madre-hijo tienen importantes consecuencias a largo plazo en las funciones cognitivas de este último, lleva a cabo una investigación para reportar datos longitudinales al respecto, y para ello observa las relaciones afectivas entre las diadas madre-hijo en distintos tiempos, cuando el niño tenía 3.8 años, 4-6 años y finalmente

a los 12 años durante la realización de otras tareas: juego libre y la enseñanza de clasificación de bloques. Las relaciones afectivas medidas fueron responsividad, flexibilidad, calidez, aceptación, demostración de afecto y castigo (previamente definidas); y la competencia cognitiva fue medida a través de los test CFI de Palmer, PPVT de Dunn, Wisc-R de Wechsler, School readiness y el ITBS de Hieronymus.

Sus hallazgos señalan que la influencia de las relaciones afectivas durante los primeros años de vida se refleja principalmente a los 4 años, en tanto que afectan fundamentalmente la tendencia del adulto a apoyar al niño en la solución de problemas, el flujo de información entre ambos, las tendencias exploratorias y la persistencia del niño en tareas, así como sus habilidades sociales. Según sus observaciones, las relaciones afectivas y las habilidades cognitivas medidas se asocian progresivamente en el tiempo, es decir, las relaciones afectivas continúan contribuyendo de forma única a las funciones cognitivas más allá de la infancia en los primeros años, aunque no es del todo clara la forma en que se relacionan debido a que el diseño de la investigación no responde a tal cuestionamiento.

Lewis (1993) en un intento por esclarecer los efectos interactivos de las funciones cognitivas, la afectividad y

las conductas maternas, realiza un estudio longitudinal que replica fundamentalmente el trabajo de Estrada (1987) excepto por el empleo de test, ya que este estudio sólo se basa en el test de 5 escalas de McCarthy y el General Cognitive Index. Los resultados pusieron de manifiesto que sólo las manifestaciones afectivas negativas anteriores al cuarto mes de vida del niño tienden a reducir su competencia cognitiva a los cuatro años, sugiriendo con ello la posibilidad de una vulnerabilidad disposicional en el niño alrededor de esa edad, que interfiere en el subsecuente desarrollo cognitivo. En resumen, concluye que los efectos interactivos de estos factores no son estables a lo largo del desarrollo psicológico, y que las relaciones afectivas más bien pueden influir en las competencias cognitivas diferencialmente, de acuerdo con la edad, el contexto, apoyos sociales, etc, es decir, los avances cognitivos sólo son influenciados por los factores afectivos en ciertos momentos del desarrollo.

La calidad de la interacción madre-hijo ha sido analizada en términos de conducta verbal, estrategias de enseñanza y motivaciones, contacto físico, hábitos de crianza, etc; y en todos ellos se coincide en señalar que una buena calidad de interacción correlaciona positivamente con la competencia ejecutiva. No obstante, otros investigadores han sugerido que esta interacción es influenciada tanto por

las conductas del niño como por sus características, conduciendo a una calidad interactiva particular (Barranco, 1988). Por ejemplo, Plomin, DeFries y Loehlin y Searr (en Estrada, 1987) mencionan que los padres se involucran diferencialmente con el niño a partir de las habilidades o rasgos de éste (por ejemplo la inteligencia, el sexo, el orden de nacimiento y la capacidad de respuesta del niño). Así pues consecuentemente un análisis interactivo respecto a la calidad del cuidado materno, no debe considerar el repertorio conductual materno aisladamente de las características que afectan dicha interacción.

Un elemento más por considerar para comprender las diferencias individuales en el desarrollo psicológico infantil, y que constituye un aspecto más de la calidad de interacción madre-hijo, es la habilidad con que cuenta la madre para estructurar el medio ambiente y explotar al máximo el potencial estimulante de éste (Bronfenbrenner, 1987; Hart y Risley, 1992).

Con anterioridad se mencionó que el papel de la figura materna cobra relevancia por las implicaciones de su conducta interactiva con el niño, por significarle la principal fuente de estimulación. Recientemente se ha retomado su importancia en términos de sus habilidades para estructurar el medio

ambiente, ya sea creando u optimizando las oportunidades para que los niños se involucren en la interacción, proporcionando los elementos (objetivos o actividades, por ejemplo) adecuados a las capacidades de éstos (Bronfenbrener, 1987).

Gottfried (1984; en Hart y Risley, 1992) indica que los logros cognitivos óptimos han sido asociados con ambientes de hogar que ofrecen al niño muchas y variadas oportunidades para el aprendizaje a través de la interacción con el adulto y con materiales apropiados a su edad tales como el aprendizaje de las reglas en actividades de pareja o grupo, seguimiento de instrucciones, conocimiento de características concretas y funcionales de objetos que son propios del hogar, etc., lo cual sirve como indicador de la dirección que el adulto puede dar al desarrollo del niño.

Hart y Risley (1992), sin especificar cómo, plantean que las habilidades para estructurar el ambiente del hogar para brindar oportunidades de aprendizaje al niño, están asociadas al desarrollo cognitivo del niño. Mencionan que si el adulto provee al niño de materiales adecuados a su edad, entonces tendrá pocas ocasiones de prohibirle conductas inapropiadas y más oportunidades para colaborar con él; y que si además le proporcionan materiales atractivos fomentará la atención del niño sobre éstos, favoreciendo con ello su conducta

exploratoria.

Así pues, el cúmulo de evidencia ya expuesto permite subrayar la importancia de que el adulto establezca una interacción de calidad con el infante, dado que ésta se ha identificado, desde varios aspectos, como un factor que propicia el desarrollo integral y que puede prevenir deficiencias o retardo en el desarrollo.

Como pudo apreciarse, las explicaciones que se dan en torno al desarrollo psicológico involucran complejas interconexiones de diversos factores, mismas que deben considerarse al analizar el desempeño del niño en cualquiera de sus áreas, sin embargo debe considerarse que la complejidad que envuelve el desarrollo de cada una de las áreas ha conducido a analizar su participación separadamente, ventaja que ha permitido distinguir cuáles factores tienen una intervención más directa sobre un área en particular. En el presente trabajo se destacan dos factores, uno se refiere a la calidad del cuidado materno, pues como se observó los indicios en torno a este factor indican que la responsividad materna, las relaciones afectivas cálidas y la habilidad de la madre para estructurar el ambiente físico y social son las variables más directamente responsables de los niveles de ejecución cognitiva y motora; de esta forma este factor de

influencia destaca entre los otros por su intervención directa y por la importancia de las áreas con las que guarda estrecha relación.

El otro factor que adquiere importancia especial debido a las áreas que afecta es el nivel educativo paterno, esta variable incide directamente sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo a partir del tipo de creencias y estilos interactivos que son orientados a partir del nivel escolar de los padres, específicamente de la madre.

Hasta aquí hemos revisado los factores que intervienen en forma directa con el desarrollo psicológico, los cuales forman en su conjunto un complejo sistema al que nos referiremos con el nombre de macrosistema.

A pesar de que todos y cada uno de estos factores tienen una clara importancia e incidencia en el desarrollo psicológico de las personas, no a todos ellos les reviste el mismo grado de relevancia ya que hemos considerado que algunos de ellos (contexto físico, nutrición y el nivel educativo de los padres) juegan un papel de segundo orden al tener un carácter más molar, debido a que puede considerarse

que contienen elementos más específicos que son los que realmente se hayan involucrados de forma directa con el desarrollo psicológico, quedando en un primer plano los estilos de crianza y la calidad de interacción adulto-infante.

Estos factores se hayan colocados dentro del presente estudio en un orden de mayor a menor incidencia o repercusión para el desarrollo psicológico, es decir, de un macro- a un microsistema, pasando por los diferentes niveles que constituyen al primero.

Para clarificar este punto de vista tendremos que explicar de una manera general el lugar que ocupa cada uno de estos factores dentro del macrosistema, en donde tiene lugar el desarrollo psicológico.

En primer lugar el contexto físico y social al igual que la nutrición vendrán a constituir la parte más molar del macrosistema en el que habita una persona, el cual definirá en gran medida la estructura cualitativa y cuantitativa de los elementos que en ellos se encuentren, además de la disposición de los mismos para ser utilizados durante una interacción adulto-infante; así como la forma en que pueden conjuntarse el contexto físico con el social y la nutrición

del infante. De esta manera identificamos a estos dos factores como las partes que debido a su complejidad comprenden aspectos más específicos que se involucran de forma directa con el desarrollo psicológico,

El nivel educativo de los padres es uno de los factores que está determinado en gran parte por la estructura del macrosistema y forma parte del mismo, en tanto que también tiene una marcada influencia en la configuración de los estilos de crianza de una familia o de un grupo social. Dadas las características de este factor se asume que el nivel educativo de los padres sirve como conexión entre las partes macro- y micro- del sistema, ya que enmarca los elementos propios del macrosistema e influye en el ambiente de la persona en desarrollo, produciendo hechos que repercuten en el ambiente inmediato de la persona, aunque ésta no tenga nada que ver con él. Esto queda más claramente explicado al imaginarnos a un niño que no tuvo nada que ver con el nivel educativo adquirido por sus padres, pero que es afectado por las expectativas que ellos tengan hacia su desarrollo a partir de la escolaridad con que cuentan. Factores como este se ubican en un segundo nivel del sistema al que Bronfenbrener (1987) define como exosistema.

Anteriormente se mencionó a los estilos de crianza como

parte del sistema y que se ve ampliamente influenciado por el nivel educativo de los padres. Dentro de este factor se ven enmarcados tres elementos que determinan la cantidad y calidad dentro de la diada madre-hijo: relaciones interpersonales, el rol de cada una de las partes y las actividades molares que se dan dentro del sistema. Estos tres elementos determinan en gran parte las expectativas que se tienen acerca del desarrollo del infante, así como la forma en que se establecen relaciones con él y la dirección que toman éstas, en donde el adulto asume y otorga roles dentro de algunas actividades específicas con el infante. Como podemos observar esta es una parte del macrosistema en donde la persona en desarrollo participa de una manera directa y los elementos que en él se encuentran afectan directamente su entorno, por lo cual consideramos que los estilos de crianza constituye un vínculo entre el exosistema y el mesosistema.

Finalmente la calidad de interacción se ubicará dentro de lo que se denominó como microsistema, en el cual sólo tienen una participación activa un número determinado de personas como de elementos del entorno inmediato a la persona en desarrollo, con los cuales entrará en interacción en una determinada actividad. Esto permite identificar a este factor como la parte con mayor peso dentro en el desarrollo

psicológico, ya que es la parte del macrosistema con una influencia directa dentro del entorno inmediato en la persona en desarrollo.

Como podemos ver todos y cada uno de los factores que hemos considerado de influencia en el desarrollo psicológico interactúan de una manera organizada dentro de lo que llamamos macrosistema, pero cada uno de ellos ocupa un nivel jerárquico dentro del mismo, dependiendo del grado de influencia y cercanía a la parte que consideramos como la más importante y central del evento psicológico estudiado en nuestra investigación: la diada adulto-infante dentro de una situación determinada en el microsistema.

Ahora bien si se está destacando la cualidad del cuidado materno y el nivel educativo es por que han sido relacionados más fuertemente con dos instancias de máximo interés para la psicología: el lenguaje y la cognición, de ahí que bien valga la pena ahondar en estas relaciones para justificar la distinción que aquí se hace y que en el siguiente apartado se desarrolla.

2.2. Lenguaje y desarrollo psicológico.

Hablar de las relaciones existentes entre las diversas instancias psicológicas del ser humano constituye una dificultad tal, que cabe aceptar que aún cuando se intentan analizar cuidadosamente diversos conocimientos originados en torno a este tópico, las ideas que aquí se expresan presentan complicaciones inherentes a cualquier discurso teórico que ha pretendido dar cuenta del desarrollo psicológico. No obstante en el siguiente desarrollo, sin buscar salvar tales dificultades, se trata de exponer sintetizadamente un análisis sobre las relaciones que se sugiere existen entre las instancias que conforman el aspecto psicológico del ser humano para el desarrollo del mismo.

Todas y cada una de las áreas (lenguaje, motora, cognitiva y social) del desarrollo psicológico se interrelacionan entre sí de forma no estable a lo largo del tiempo, obligando por consiguiente a considerar que una depende variable y diferencialmente de las otras para poder desarrollarse; por consiguiente sería aventurado señalar con exactitud cuál de estas áreas tiene una mayor repercusión o incidencia sobre las otras a lo largo de la conformación psicológica de los individuos. Pese a ello, como a continuación se verá, hay una marcada tendencia a apuntar al

lenguaje como central para el desarrollo psicológico, enfatizando tal importancia en la contribución que el desarrollo lingüístico hace a la cognición.

Concebir al lenguaje como un instrumento que permite cambiar ideas, transmitir normas culturales a través de las generaciones, trascender en el espacio y el tiempo, no significa en lo absoluto que sea necesario esperar a que el niño de indicios de habla, ya que cuando ésta aparece (alrededor del segundo año) no cumple sino la función de reforzar la red de interacciones con su medio físico y socio-cultural en la que ya se movía desde meses atrás con auxilio de sus capacidades psicológicas tales como gesticulaciones y movimientos corporales (Mckenna, 1978).

Investigadores como Sinha y Walkerdine (1978), French (1981), Tough (1982) y Velasco (1991), han desarrollado investigación en torno a la contribución del lenguaje al desarrollo cognitivo, y han coincidido en señalar que este último es determinado a partir de una interacción compleja del individuo con el contexto socio-cultural en el que él existe, interacción que se haya mediatizada por conductas interactivas que básicamente se despliegan gracias al lenguaje.

Pese a que inicialmente las investigaciones sobre la relación entre lenguaje y cognición partieron del enfoque piagetiano en el que se minimiza el papel del primero, recientemente se ha modificado esta concepción. De concebir el lenguaje sólo como un modo de representación entre otros a manera de un apoyo más de la cognición, ahora se le otorga un estatus central no sólo para el desarrollo cognoscitivo sino para el desarrollo psicológico en general. Por ejemplo, Sinha y Walkerdine (1978) señalan que al estar interactuando el lenguaje con el aparato perceptual y actuando como una herramienta de enfoque desde una etapa parcialmente temprana, le da la posibilidad al niño de una codificación lingüística de términos relacionales que le introducen a la organización de su orientación perceptual, es decir, desde edad temprana el niño empieza a establecer relaciones perceptuales a partir de los términos relacionales codificados lingüísticamente y a actuar en función de ellos.

Por su parte, French (1981) ha sugerido que las relaciones sociales desplegadas por los individuos son organizadas y mantenidas gracias al uso del lenguaje; para este investigador el dominio progresivo del lenguaje permite al niño ir ganando gradualmente un estatus de conversador competente y le brinda la posibilidad de participar en un proceso de socialización, poniendo a prueba sus destrezas en

comunicación y experimentar nuevos modos de interacción verbal, y por consiguiente manejar progresivamente habilidades interactivas cada vez más complejas, siendo ejemplo de ello las estrategias que los niños desarrollan para conseguir "derechos" en la práctica conversacional con los adultos, originadas por los derechos conversacionales asimétricos que caracterizan la relación interactiva entre adulto e infante.

Con la sugerencia de French se rescata la relación que tiene el lenguaje en el desarrollo de la conducta social, misma que Bralic y Lira (1980) comparten aunque sin desarrollar o fundamentar su posición. Ellos literalmente escriben sobre el lenguaje: "Nos parece importante destacarlo separadamente, por la relevancia que tiene para el desarrollo de la inteligencia, especialmente a partir de los dos años de edad, y para el desarrollo social posterior" (p. 48). Quizás causa de esta falta de fundamentación sea que generalmente el énfasis de la investigación sobre el lenguaje se centra, como en la anterior cita se aprecia, en la relación que guarda con el desarrollo cognoscitivo.

En lo que se refiere a la relación lenguaje-cognición, los intentos por comprenderla tienen su origen entre la década de 1950 y 1960, en la cual al creer que el lenguaje

funge como un sistema de representación de la cognición, se hipotetiza que un entrenamiento lingüístico a niños que aún no alcanzan la etapa de operaciones formales (de acuerdo a la postura piagetiana) puede acelerar el desarrollo cognitivo, sin embargo la evidencia posterior pone de manifiesto el equívoco de tal suposición dando paso a una nueva concepción del desarrollo psicológico como una compleja red de interacciones entre sus diferentes instancias, luego entonces el vínculo del lenguaje y la cognición no son la excepción, aunque aún no es clara la forma en la que dentro de esta red se vinculan. No obstante las tentativas en torno a ello permiten asomarnos a algunas particularidades de tan importante relación.

Diversidad de trabajos convergen ante la afirmación de que en un primer momento el lenguaje del infante se desarrolla cuando busca satisfacer sus necesidades básicas y enseguida para expresar otro tipo de emociones y sensaciones, y conforme va dotándose de un código lingüístico, primero rudimentario y finalmente preciso, éste viene a convertirse en un instrumento que le permite regular sus propias operaciones mentales y sus relaciones cotidianas (Mckenna, 1978). Es decir, a medida que su código lingüístico se perfecciona en relación al sistema convencional de la comunidad en la que se desarrolla, éste viene a regular sus

"operaciones mentales" y su conducta interactiva. En este sentido, vemos que no sólo entran en juego el lenguaje y la cognición, sino también los criterios de ajuste que son provistos por el grupo social al que pertenece, ya que en función de éstos pone a prueba sus habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales y recibe información que regula no sólo su ejecución lingüística, sino también los significados que está confiriendo a su realidad, y de esta manera va apropiándose de aquellas construcciones conceptuales que no puede abstraer directamente de sus experiencias concretas.

En congruencia con este punto de vista, French (1981) y Tough (1982) mencionan que gracias al uso del lenguaje el individuo constituye y despliega sus relaciones sociales, mismas que sirven de contexto para que aprenda a conferir significados y a participar en la construcción de orden y significado a su ambiente. Así, esta forma de conceptualizar la relación entre lenguaje y cognición se encuentra en correspondencia con la óptica de Vigotsky, en la cual dicha relación es concebida como un proceso interactivo que sufre cambios en el sentido funcional, y en el que el intercambio verbal entre el adulto y el niño es un poderoso factor, en tanto que la palabra es el eslabón que mediatiza de manera central el desarrollo psicológico de los individuos (en Velasco, 1991).

Bajo un enfoque distinto se incorporan conceptos como "técnicas de distanciamiento" y "competencia representacional" para explicar la relación lenguaje-cognición, al enfoque que se hace referencia es al de Siegel (1982, en Pineda, 1989) en el cual se plantea que los niveles de desarrollo cognoscitivo del niño son producto del tipo de estrategias de enseñanza del lenguaje (tales como solicitar información, pedirle que interprete eventos y describa situaciones, entre otras) y de corrección disciplinaria. Para Siegel dentro de las estrategias de enseñanza del lenguaje existen las que posibilitan el distanciamiento, es decir que promueven en el niño la habilidad para referirse a eventos ausentes y a características no perceptuales de los objetos, atrayéndolo a un nivel de abstracción más complejo aumentando así su competencia representacional. Así pues, el hecho de relacionarse con el niño mediante el empleo de tales estrategias implica involucrar a éste en una doble tarea, entender lo que se le pide que haga, y emitir una respuesta acorde a la petición o cuestión; tal situación le implica al niño someterse a una compleja cadena de eventos, por un lado debe responder centrándose en propiedades íntimamente ligadas al sistema convencional lingüístico y no en las directo-perceptuales de los eventos; por otro lado, debe esforzarse por encajar lingüísticamente con dicho sistema convencional,

además de ser receptivo a las diferentes estrategias correctivas que se le dirijan.

Como es posible apreciarse, este enfoque no sólo recupera aspectos que los anteriores enfoques consideran, sino que también enriquece el campo del conocimiento al introducir conceptos que permiten ver con mayor claridad la relación que aquí nos ocupa.

El tema de la relación entre lenguaje y desarrollo psicológico es difícil de tratar, más aún si se reconoce que a pesar de que se admite que el rol del lenguaje es central no hay suficiente evidencia que apoye tal suposición. Es claro que la atención es puesta principalmente en la relación entre lenguaje y cognición, y en su defecto se trabaja un poco su repercusión en el desarrollo de la conducta social, pero no se encuentran trabajos que conduzcan a esclarecer las relaciones que puede tener con las otras áreas psicológicas. Luego entonces aquí cabe el compromiso de tratar de rescatar algo de lo que apenas se ha señalado, es decir, tratar de que en la presente investigación se establezcan algunos nexos entre las diferentes áreas psicológicas con el nivel de desarrollo lingüístico de los niños.

No obstante, el breve desarrollo que se ha hecho en este

capítulo nos deja entrever la importancia del lenguaje para la evolución psicológica, ha dejado apreciar el papel que juega la interacción social con los adultos, y específicamente la importancia que tiene el saber de qué manera el adulto promueve el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños desde su infancia temprana y cómo es el proceso por el que atraviesan éstos para llegar a desempeñarse óptimamente dentro del sistema convencional lingüístico del mundo adulto.

CAPITULO 3. APRENDIZAJE DEL LENGUAJE Y ESTRATEGIAS LINGÜISTICAS ADULTAS.

Si se ha reconocido el rol que juega el adulto en el desarrollo psicológico infantil, y la relevancia que tiene la adquisición del lenguaje en el mismo, entonces debe considerarse a ambos en íntima relación, es decir, el lenguaje infantil como una manifestación del desarrollo del niño y como un elemento que influye fuertemente en las otras áreas en las primeras etapas de la vida, y que sólo es constituido como tal en la medida que el niño se vea integrado gradualmente al sistema lingüístico convencional de la comunidad a la que pertenece, y ello únicamente es logrado por la intervención de un "otro", generalmente el adulto cuidador.

Luego entonces, las experiencias del habla desde el nacimiento son fundamentales para el desarrollo lingüístico del niño. Todo niño normal tiene el potencial para aprender el lenguaje durante sus primeros cinco años de vida, principalmente a través de la interacción con el adulto, siendo crucial la que tiene con su madre. Esta contribuye al desarrollo lingüístico del niño básicamente de dos formas: a) al someter al niño a eventos contingenciales a lo largo de su desarrollo lingüístico, lo introduce al sistema del lenguaje

convencional imperante en su cultura; y b) ella viene a constituir el primer y más importante modelo en cuanto a las reglas gramaticales y estructuras básicas del lenguaje. De esta forma, el aprendizaje del lenguaje queda encuadrado originalmente en la interacción madre-hijo, específicamente en la práctica conversacional que lleven a cabo con el niño mientras éste adquiere el dominio del lenguaje.

La práctica conversacional es crucial para el desarrollo lingüístico en tanto que a través de ella ocurren dos hechos: el niño tiene la oportunidad de expresarse lingüísticamente y recibe información acerca de sus producciones, ya sea explícita o implícitamente. Esta oportunidad que le brinda la práctica conversacional le da la posibilidad de modificar gradualmente sus expresiones lingüísticas, y eventualmente sus significados hasta hacerlo acorde con el sistema adulto.

Para explicar el aprendizaje del lenguaje satisfactoriamente habría que partir de una perspectiva que contemple la participación progresivamente más activa del niño en su propio desarrollo. No deben mermarse las observaciones hechas de algunos investigadores acerca de las intervenciones del niño en su propio aprendizaje. French (1981) lleva a cabo toda una demostración de cómo el niño va desarrollando estrategias para involucrarse en las

conversaciones con el adulto, y cómo actúa proporcionándole más oportunidades para desplegar sus habilidades lingüísticas y recibir retroalimentación sobre ella. Por su parte, Rondal (1981) hace referencia al papel activo del niño en su propio aprendizaje al mencionar que el niño debe comparar el lenguaje receptivo y sus producciones lingüísticas, lo que lo obliga a darse cuenta de las diferencias que hay entre el lenguaje que le es dirigido y el que él produce.

En este contexto se intentará describir el lenguaje del adulto dirigido al niño, así como el tipo de estrategias que comúnmente emplean para llevar a cabo el proceso de comunicación-enseñanza.

Dentro de este capítulo nos enfocaremos a revisar y describir, así como a tratar de identificar la importancia de lo que llamaremos "Estrategias Lingüísticas" las cuales son utilizadas por el adulto para llevar a cabo el proceso de comunicación-enseñanza del lenguaje dirigido al infante.

Las estrategias lingüísticas maternas no son otra cosa que características muy particulares del lenguaje adulto dirigido al niño, el cual guarda una estrecha relación con las expectativas del adulto hacia el niño y de los estilos de crianza propios del primero, generalmente estas

características del lenguaje adulto se pueden observar dentro de los contextos como el hogar, la guardería, la escuela, etc., en donde existen actividades que permiten establecer la interacción adulto-infante, emisor-receptor, etc.

El lenguaje que utiliza un adulto al dirigirse a un niño presenta características propias, por lo que algunos autores le han denominado como "Lenguaje Bebé" (baby talk) o como lo llamara Wyatt (1969, en Hernández-Pina, 1987) "Regresión Positiva". No importando el nombre que a éste se le de, es evidente que la mayoría de los padres realizan modificaciones lingüísticas cuando se dirigen al niño, como el utilizar un lenguaje más simple (en términos fonológicos, semánticos, y sintácticos), en donde se tiende a imitar más, repetir, y preguntar (solicitar información) con mayor frecuencia en comparación al modo de hablar que utilizan cuando se dirigen a una persona adulta; también utilizan correcciones tanto a la fonética como a la sintáxis y semántica del habla del niño; además recurre a las expansiones para explicar algunos vocablos o eventos, y para responder a algunas preguntas.

Estas modificaciones del habla arrojan a la probablemente más común de las estrategias lingüísticas: la simplificación; la cual tiene como principal objetivo permitir al niño una mejor comprensión del habla adulta.

Esta simplificación obliga a un lenguaje más pausado, repeticiones más seguidas, brevedad de las oraciones, sencillez de los términos, entre otros; siendo la brevedad de las oraciones y la sencillez de los términos utilizados por el adulto características fundamentales de esta habla para dirigirse al niño, según una consideración de Ferguson y Snow (1977, en Hernández-Pina, 1984).

La simplificación lingüística como la ha analizado Hernández-Pina (1984) afecta a todos los niveles de lenguaje: fonológico, lexico-semántico y sintáctico. Desde el punto de vista fonológico los adultos suelen expresarse cuidando la pronunciación, aunque debe de considerar que el hablar despacio no garantiza de ningún modo que se realice una pronunciación correcta, pero en este caso el propósito fundamental consiste en emitir lo mejor posible aquello que se quiere decir al niño, lo cual consecuentemente proporciona la comprensión por parte del infante y la presentación de un modelo fácil de imitar. En un nivel lexico-semántico los padres suelen recurrir a aquellas palabras que consideran más sencillas. Sintácticamente, el lenguaje adulto parece caracterizarse por una reducción en la complejidad del lenguaje, se vuelve considerablemente más simple que la que se distingue en el habla entre los adultos, pero que las frases que se utilizan son más breves y gramaticalmente

correctas, como lo señala Villers (en Hernández-Pina, 1987).

La modificación del modo de habla adulta no se mantiene constante, sin embargo, a lo largo de los primeros años de vida del niño, la complejidad de las producciones lingüísticas sufrirán variaciones con el aumento de la edad y el desarrollo lingüístico infantil (Rondal, 1990)

Para puntualizar la importancia que tiene la simplificación del habla adulta, Villers y Villers (en Hernández-Pina, 1987, p.p.27) realizan la siguiente consideración: "Es preciso, al menos, cierta exposición mínima a las interacciones verbales con personas que hablen correctamente con cierto grado de simplificación del lenguaje que el niño escucha, para su adquisición normal". En el mismo sentido de la importancia que tiene la simplificación del habla, es el grado de atención que el infante pueda prestar a un lenguaje con un nivel accesible a su nivel de comprensión, con lo cual su atención aumentará, facilitando de algún modo el aprendizaje del lenguaje.

Aunque para algunos autores la simplificación del habla debe girar prioritariamente en torno a la brevedad y la sencillez de los términos utilizados, no se puede dejar de lado la importancia que tienen las repeticiones en el

desarrollo del lenguaje, ya que ellas obedecen al deseo de una mejor comprensión por parte del pequeño, en donde el adulto probablemente utiliza la repetición como un instrumento para resaltar lo que considera más importante para lograr que su mensaje llegue de una forma más clara, que finalmente es a lo que se pretende llegar con la simplificación del habla.

Una segunda estrategia lingüística es aquella que comúnmente conocemos como una "Imitación", la cual aparece fundamentalmente en situaciones conversacionales, situaciones de intercambio, en donde el adulto y el infante establecen una interacción en la que comúnmente comparten un mismo objetivo, como la atención a un objeto. Un ejemplo de éstos es la situación de lectura de libros o cualquier otra en donde el adulto o el infante recurren a la designación o señalamiento de eventos presentes dentro de un contexto y que sirven de apoyo para la realización de la actividad, facilitándose así un mejor entendimiento entre el adulto y el niño.

Es muy probable, que se le reste de alguna manera importancia al papel que juega la imitación en el aprendizaje del lenguaje. En un estudio realizado por Elgstrom (1987, Rondal, 1990) se identifica que la imitación es empleada para

mantener y regular los intercambios conversacionales, esta observación tuvo lugar cuando la madre de un infante creaba un contexto discursivo basado en la imitación, en donde el niño la empleaba para adecuarse al habla del adulto y obtener así una mayor cantidad de "Input" lingüístico. Esto en el sentido de que dicha actividad parecería ser un tanto simple, pero que en realidad implicaba más que una repetición de una palabra u oración.

Además del papel "mediador" que tiene la imitación dentro de la interacción adulto-infante, la imitación es bien reconocida por autores como Richelli, Slobin, Wyatt, y otros (en Hernández-Pina, 1987), quienes coinciden en la importancia de la imitación que los padres hacen del habla de sus hijos y sobre el desarrollo del lenguaje. Las imitaciones lejos de ser negativas para el lenguaje infantil propician que el niño consolide, modifique e incremente sus comportamientos verbales.

A pesar de lo que hasta hasta aquí se ha mencionado respecto a la imitación, ésta cuenta con una limitante como estrategia lingüística para la adquisición del lenguaje, ya que si ésta no cuenta con una intención implícita como la de establecer un vínculo de comunicación entre el adulto y el niño, la de corregir alguna emisión verbal mal realizada por

el infante, un modelamiento, etc, se podría incurrir, de esta manera, en la realización de una simple repetición, que podría funcionar como un modelo inadecuado de fonética, sintáctica o semántica, lo cual quedaría a consideración dependiendo de factores como el contexto y el carácter funcional bajo el cual se realice esta actividad.

Ahora bien, la corrección no es una estrategia lingüística que tenga como objetivo principal el enseñar la forma correcta de pronunciar una palabra (corrección fonológica), sino que también tiene otras funciones de carácter correctivo. Hernández-Pina (1984) en uno de sus estudios distingue tres diferentes tipos de corrección: a) Fonética, la cual se realiza con el fin de que lleve a cabo una pronunciación correcta de una palabra; b) Sintáctica, con esta corrección se pretende ordenar los elementos de una oración que se había realizado de manera incorrecta; y c) Semántica, con este tipo de corrección el adulto pretende un uso correcto de los términos por parte del infante. Cabe mencionar que la corrección más común por parte del adulto es la de tipo fonético, la cual muy probablemente ocurre debido a dos razones: 1) los defectos de pronunciación resultan más evidentes para los padres y 2) los padres dan menor importancia a la gramática y semántica que a la fonética, ya que algunos piensan que las dos primeras se corregirán cuando

el niño se vea dentro del sistema escolarizado, lo cual no es del todo cierto ya que muchas veces el niño no llega a este medio con la madurez necesaria del lenguaje que requiere el sistema, lo que quizá provocará un deterioro en el aprendizaje.

Hasta aquí hemos revisado las estrategias lingüísticas que son más frecuentemente utilizadas en los primeros meses de vida, debido a que el repertorio lingüístico del niño apenas se encuentra en desarrollo y ampliando. Pero a partir de que ha madurado este repertorio se hace necesario incursionar en nuevas estrategias lingüísticas por parte del adulto que promuevan aún más este desarrollo. De igual manera estas estrategias deberán corresponder a las exigencias que plantea el infante a partir de su nuevo repertorio y al tipo de interacción que éste le permita, ya que él también juega un papel activo en la interacción.

Una de estas estrategias son las expansiones en el lenguaje infantil, las cuales son las ampliaciones de las expresiones del lenguaje infantil por parte del adulto y éstas pueden ser de dos tipos: a) Expansiones sintácticas y b) Expansiones semánticas (Hernández-Pina, 1987). Para Rondal (1987) las expansiones tienen una función de retener o de llamar la atención del niño. Los padres realizan expansiones

del lenguaje que oyen a sus hijos lo cual es de gran importancia. Numerosos trabajos han demostrado que las ampliaciones y repeticiones del lenguaje infantil proporcionan una importante experiencia de aprendizaje para el niño.

Investigadores como Brown y Bellugi (en Hernández-Pina, 1987) que han estudiado el papel de estas expansiones en la interacción, y han concluido que dicha interacción es un círculo de reducciones y expansiones continuas entre ambos, han derivado en señalamientos como el siguiente:

"Hasta ahora no se ha demostrado que las expansiones sean necesarias para el aprendizaje de la gramática o la construcción de la realidad. Incluso, tampoco se ha demostrado que las expansiones contribuyan a tal aprendizaje. Todos nosotros sabemos que algunos padres expanden y sus hijos aprenden. Es perfectamente posible, sin embargo, que los niños puedan aprender, y de hecho lo hacen, oyendo a sus padres o a otros hacer oraciones bien en conexión con circunstancias verbales y no verbales" (p.p. 49).

En investigaciones realizadas por Slobin (en Hernández-Pina; 1987) y Rondal (1990) entre otros, han estudiado los intercambios verbales madre-hijo, han coincidido en la importancia que tiene el uso de expansiones por parte de los

adultos al lenguaje de los niños, quienes en la mayoría de los casos responden a dichas expansiones mostrando un nivel gramatical siempre más avanzado.

Correspondiendo a este mismo nivel de estrategias lingüísticas se encuentran muy íntimamente relacionada la forma en que los padres responden a algunas preguntas que les hacen sus hijos y la exploración de vocablos. En primera instancia los adultos responden a preguntas formuladas por los infantes, la cual podría ser de manera correcta o general y que dependerá en gran parte del nivel de comprensión que el niño tenga, además del grado de complejidad que presente la pregunta del niño; esto estará en función de qué tan desarrollado esté el repertorio lingüístico del pequeño. Clark (en Hernández-Pina, 1987) señala que en cuanto más pequeño sea el niño su semántica será más general, dado que durante los primeros años el infante presenta una tendencia a clasificar conjuntamente todos aquellos objetos que de algún modo comparten una serie de rasgos y que son términos ordinarios.

Haciendo un análisis de lo mencionado por Clark (en Hernández-Pina, 1987) tendremos que pensar, en que conforme a la edad del niño y el grado de complejidad que éste utilice en sus preguntas, los padres deberán modificar el modo de

responder a éstas, yendo de un nivel general hasta uno que contenga ejemplos concretos que sean explicativos y exactos. Esto último tendrá mucho que ver con el grado de preparación con el que cuenten los padres y su habilidad para poder definir y explicar de una manera clara para el niño una situación o un término.

Otra de las estrategias lingüísticas que comúnmente utiliza el adulto es la solicitud de información, que al igual que las otras estrategias son empleadas (en muchos de los casos) sin tener plena conciencia de la intención de éstas. La solicitud de información es una de las formas más comunes y sencillas de tratar de establecer un puente de comunicación basándose en un evento interactivo como es el diálogo, en donde el instrumento principal será la utilización de preguntas (por parte del adulto), para buscar una respuesta en donde se instigue al niño a la producción de ésta.

Ahora bien, existen diversos grados de complejidad de preguntas, dependiendo del tipo de respuestas que éstas requieran. El responder a una pregunta implica de algún modo un proceso cognitivo que tendrá que ser llevado a cabo por la parte respondiente. De este modo podríamos suponer que existen diferentes grados de complejidad dentro de las

preguntas, lo cual dependerá del tipo de respuesta que la primera obligue.

Las preguntas que menos requieren de la elaboración de una respuesta, son las que solicitan una respuesta simple como las que cita en un ejemplo Mckenna (1978, p.p.63) "La pregunta: ¿No hay? plantea una sola respuesta: si o no", y otras preguntas que requieren de un número mayor de elementos para dar respuesta a ella, para explicar esto citaremos otro ejemplo de la misma Mckenna (1978, p.p.64) "la pregunta: ¿porqué? (en inglés << why? >>) plantea una respuesta más detallada"; este tipo de respuestas exige que se de una descripción, una definición, una narración, etc., en donde se requiere más que la pronunciación de una palabra monosílaba en la que la única opción es una afirmación o negación de un evento. No con esto queremos decir que el primer tipo de preguntas sea insuficiente o inadecuado para el proceso de adquisición del lenguaje, ya que no podemos negar que en determinado momento éstas han sido funcionalmente adecuadas para que el adulto se dirija al infante, sino que al igual que otras de las estrategias lingüísticas deberá de modificarse en cuanto a su dirección e intención, ya que la solicitud de información deberá dirigirse a promover que el infante, dentro de su papel activo del proceso de adquisición del lenguaje, elabore respuestas más detalladas y explícitas

a partir de la utilización de su repertorio lingüístico.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

CAPITULO 4. LIMITACIONES EN EL ESTUDIO DE LA INTERACCION ADULTO INFANTE Y UN ENFOQUE ALTERNATIVO.

A partir de la información de los capítulos precedentes se desprenden básicamente tres nociones. Por una parte, es claro que la concepción sobre el desarrollo psicológico incorpora la participación del individuo y el ambiente como elementos activos e interdependientes, considerando las características inherentes al niño en relación continua con factores ambientales como los que ya han sido mencionados además de algunos otros, y que consecuentemente debe considerarse al potencial evolutivo del ambiente y las características subjetivas del ser humano de manera conjunta para el análisis de sus entidades psicológicas (ya sea del lenguaje, la afectividad, la sociabilidad, la cognición, etc.).

Por otra parte, también ha sido evidente que diversidad de autores reconocen la relevancia de la adquisición del lenguaje para el fomento conjunto de las distintas instancias psicológicas, y por ende, un análisis del desarrollo psicológico debe contemplar la interrelación individuo-ambiente pero auxiliándose de un análisis detenido y minucioso del nivel lingüístico en el que se ubica el individuo.

Finalmente, debe señalarse que estas dos nociones requieren necesariamente de la existencia de procesos interactivos, ya que ambas constituyen los contextos que proporcionan desde un inicio las experiencias básicas que favorecen el desarrollo integral y lingüístico, respectivamente.

Así pues, al articular estas tres nociones se tiene que un análisis del desarrollo psicológico requiere una evaluación diferencial del potencial evolutivo de diversos ambientes, en procesos interactivos diferentes, y las capacidades potenciales del individuo que participan en los procesos interactivos y que pueden identificar la estructuración ambiental.

Ahora bien, debido a las implicaciones de esta última afirmación bien vale la pena señalar algunos aspectos que caracterizan a la mayor parte de la investigación que hay en torno al desarrollo psicológico.

Dentro de la gran mayoría de las investigaciones que existen sobre el desarrollo lingüístico, se encuentran las que sólo miden aspectos formales del habla infantil y/o adulta en busca del tipo de modificaciones que el adulto

realiza para dirigirse al niño que está aprendiendo a hablar (Mahonery y Seely, 1976; Moerk, 1977; Snow, 1977; Rondal, 1987; Chapman, 1981; en Rondal 1990), otras que analizan el tipo de estrategias en la enseñanza implícita del lenguaje (Cross, 1977 y 1980; Wedell-Monning y Westerman, 1977; Cramblit y Sigel, 1977; etc, en Rondal,1990), aquellas en las que buscan establecer relaciones entre el input adulto y el desarrollo lingüístico infantil (Cross, 1978; Newport, 1977; Furrow y cols, 1979; y otros, en Rondal, 1990), etc; pero en general ellas coinciden en que evalúan la contribución del potencial evolutivo de los ambientes específicos en los que estudiaban la interacción, y su concepción del desarrollo lingüístico ignora el rol de las capacidades potenciales del niño en su propio desarrollo. A manera de ejemplo puede citarse a Garvey (1978), quien a pesar de reconocer la importancia de la interacción de un niño con el adulto, al concebir que las pautas básicas de intercambio son aprendidas principalmente a partir de la pareja madre-hijo, y de señalar la situación de juego con el contexto principal para dicho intercambio, su análisis sólo se dirige a buscar vinculaciones entre el juego y desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

De forma general la información generada de la investigación sobre el desarrollo infantil, puede concebirse

como válida pero incompleta en tanto que la perspectiva desde la que se analizan los datos empíricos se caracteriza por hallarse segmentada. Con esto se pretende dar a entender que los fenómenos psicológicos son descompuestos, en sus partes componentes, pero sólo se terminan estudiando parte de esos componentes; el problema no radica ahí, sino que continúa por esa misma línea evaluando los mismos componentes bajo distintas metodologías buscando nuevas relaciones sin considerar los otros componentes del fenómeno que desde un inicio fueron minimizados en sus efectos. Luego entonces, tenemos fenómenos muy trabajados en algunos de sus componentes y minimizados en otros.

Rondal (1981) aún cuando cita diversidad de estudios en relación a la interacción adulto-infante y la construcción del lenguaje y describe numerosas variables de influencia en el desarrollo lingüístico (estilos interactivos específicos, estilos de crianza, nivel educativo paterno, estructuración del ambiente físico y social, etc.), sólo logra rescatar el papel que el niño juega en su propio desarrollo mientras crece, así como el potencial evolutivo del ambiente en su aspecto social, ya que en su aspecto físico es totalmente ignorado.

Este investigador integra los hallazgos de varios

estudios sobre desarrollo lingüístico y realiza señalamientos precisos en torno a éste; plantea en general que el habla adulta dirigida al niño se va ajustando a las capacidades lingüísticas del mismo a la vez que éste va intentando reducir la brecha que hay entre el habla que escucha y la que reproduce, de ahí que el habla clara, lenta, simple, lexicamente menos diversa y repetitiva del adulto aumente de manera gradual sus emisiones conforme los logros que va mostrando el niño, y por consiguiente considera la construcción del lenguaje desde una perspectiva interpersonal que contempla los efectos de los logros progresivos del niño en los procesos interactivos que son escenarios de su desarrollo.

Así pues, aquí cabe la crítica de Bronfenbrenner (1987) que alcanzaría a la generalidad de fuentes de información sobre desarrollo psicológico, y que se cita a continuación: "la conducta del individuo se clasifica sin tener en cuenta su relación con la conducta de las demás personas que están presentes en la relación, no se examinan en su contexto interpersonal... el entorno se concibe en términos puramente conductistas, sin hacer referencia a la conducta social, ni el ambiente inmediato ni el más remoto... En suma, ni las propiedades de la persona, ni las del ambiente se conceptualizan en términos de sistemas" (p.p. 69).

Adicionalmente, explicita la carencia de conceptos, métodos y datos que den cuenta del comportamiento que los individuos despliegan en los entornos de la vida cotidiana, en distintas etapas del desarrollo, y que respondan a estas limitaciones.

A partir de lo anterior se deduce entonces que bajo esta orientación no se ha analizado el desarrollo psicológico en su contexto interpersonal en ninguna de sus etapas. En este sentido habrá que reconsiderar el papel que el adulto ha tenido en el desarrollo psicológico infantil en diversas investigaciones, (más específico aún, el adulto encargado del cuidado del niño, ya que es con éste que se constituye la interacción diádica básica en la que se asimilan las experiencias fundamentales para el arranque del desarrollo psicológico) para de esta manera tener elementos que nos permitan validar o no la idea desprendida de la mención de Bronfenbrenner.

En prácticamente toda la literatura sobre desarrollo infantil se ha conceptualizado al adulto-cuidador como "fuente de estimulación" para el niño, sólo que como tal su influencia ha sido diferenciada hasta el punto de que ahora existen adultos-cuidadores que afectan distintamente el desarrollo del niño, es decir, éste tomará cierta dirección en función de si el adulto-cuidador es la madre, la abuela,

el hermano, un canguro, o la niñera. Esta diferenciación hace aún más difícil la tarea que aquí se ha emprendido, en tanto que se complejiza la demostración de que el análisis del desarrollo psicológico en la interacción básica (cuidador-niño) no ha sido realizado en ninguna de sus etapas. Sin embargo, se hallaría una solución si se alude a que comúnmente en nuestra sociedad el niño en sus primeras etapas de vida está bajo el cuidado de la madre o de la institución de cuidado infantil; luego entonces la atención se centrará en los cuidadores madre y educadora.

Ahora bien, si el centro de atención son dos cuidadores cualitativamente diferentes, es necesario subrayar que la literatura en el campo de la investigación infantil ha conducido a cuestionar a qué efectos diferenciales en el desarrollo del niño se conducen si en etapas tempranas éste es dejado la mayor parte del tiempo a cargo de uno u otro cuidador.

En tal situación pues, la demostración también proporcionaría elementos para definir si hay o no efectos diferenciales en el desarrollo infantil en función del tipo de cuidador con quien pase sus primeros años de vida.

En primera instancia cabe hablarse sobre la conocida

influencia positiva del ambiente físico y social de las guarderías en el desarrollo psicológico del niño, aludiendo al cuidado "personalizado" y "profesional" que éste recibe con miras a una evolución optimizada, así como la puesta en marcha de programas de estimulación temprana que abarcan las principales áreas del desarrollo: motriz, cognitiva, lingüística y social. Sin embargo hay evidencias que permiten poner en duda tales suposiciones, Huitrón y Alvarado (1989) encontraron que hay un escaso cumplimiento de las actitudes programadas, y que realizan otras que no son las adecuadas para promover el desarrollo psicológico del niño.

Shaffer y Dunn (1982) concuerdan con esta postura en tanto que enfatizan en relación a las guarderías: "El problema de las sociedades occidentales es que mientras les resulta relativamente fácil proporcionar al niño un ambiente perceptivo potencialmente estimulante y rico, les parece imposible proporcionar continuidad de los cuidados..., esta es una de las principales razones de preferir que el niño continúe con la familia..." (p.p. 283). Desde esta perspectiva, Hayne y Lewis (1975), y Mckeachie (1978) coinciden en que en general las instituciones proporcionan ambientes menos estimulantes que el que existe en los hogares, ya que en éstos hay más oportunidades de entablar relaciones personales con un adulto único.

Contrariamente Robinson y Robinson (en Fitzgerald, 1981) sostienen que la guardería tiene efectos positivos como el logro de niveles más elevados en rendimiento escolar, de actitudes cognitivas, lingüísticas, etc., mejores que los de los niños citados en el hogar, argumentando que dado que se les ofrece un ambiente controlado en el que puede poner a prueba sus competencias, aprenden el dominio de si mismos, a resolver sus propios problemas, a hacer preguntas, a compartir experiencias, y hasta dirigir ciertas actividades. Del mismo modo, algunos proyectos experimentales han probado hasta cierto punto que los niños que asisten a la guardería no sufren ningún retraso en su desarrollo ni sufren efectos negativos por la ausencia materna.

A primera vista se aprecia la contradicción en los hallazgos, no obstante antes de dar crédito a una u otra afirmación debe reflexionarse si las diferencias observadas pudieron deberse al tipo de metodología seguida en cada estudio, al manejo de diferentes variables (tipos de conductas observadas, edad de los niños, clase social, etc.), a la carencia o inadecuación de grupos de comparación entre otros aspectos. Probablemente los hallazgos no sean divergentes o contradictorios, sino más bien complementarios si se equiparan en cuanto a los parámetros de evaluación.

Swarz y Winn (1971, en Bronfenbrenner, 1987) al cuestionarse sobre la forma en que las diferencias entre el hogar y la guardería afectan el desarrollo emocional del niño, evaluaron la reacción emocional de los niños a su llegada a una nueva guardería y compararon las de aquellos niños que habían sido criados en el hogar con las de aquellos que ya habían tenido una experiencia previa en otra guardería. Observaron que estos últimos eran menos aprehensivos ante la partida de la madre que los niños criados en el hogar, y manifestaron una tendencia a estar más contentos con sus coetáneos que los niños de hogar. Sus observaciones los indujeron a suponer que las experiencias previas en una guardería tienen más impacto en el terreno social que en el emocional.

Cochran y Gunnarson (1978; en Bronfenbrenner, 1987) realizaron un estudio longitudinal comparativo entre niños criados en el hogar y en guarderías. Hicieron comparaciones para describir las actividades que se realizaban en cada contexto, la naturaleza de las interacciones sociales entre niños y adultos, y entre los mismos niños. Descubrieron que aún cuando las guarderías tenían una mayor cantidad de materiales para jugar, equipo y espacio que en el hogar, la proporción de cuidados al niño, la cantidad de interacción

social y emocional positiva fue mucho mayor en el hogar. Estos autores mencionan que las interacciones que distinguían al hogar de la guardería tenían una naturaleza cognitivo-verbal y exploratoria: en el hogar los niños tenían mayores posibilidades de explorar objetos que en la guardería no había, de ahí la frecuencia mayor en el uso de sanciones y restricciones en el hogar.

Ya con anterioridad Cochran (1974; en Bronfenbrenner, 1987) había observado estas diferencias, y las atribuyó a que en estos dos entornos se realizan patrones de actividades molares diferentes. Las actividades en el hogar son de tipo cognitivo-verbales y exploratorias, por ejemplo la "lectura" de etiquetas, verbalización cara a cara y jugar con plantas, ollas, cacerolas, lápiz labial, etc., en tanto que en las guarderías el ambiente físico es bien controlado y delimitado con la finalidad de cumplir objetivos y por consiguiente las actividades son programadas, de ahí que el potencial de estimulación del ambiente (incluyendo la naturaleza de las actividades) se vea delimitada.

Después de realizar un análisis exhaustivo de los efectos de la guardería, Bronfenbrenner (1987) concluye que las investigaciones sobre este tópico presentan algunas limitaciones que hacen difícil validar sus hallazgos, dichas

limitaciones residen en que se concentran fundamentalmente en los efectos sin dar cuenta de las actividades molares, las estructuras interpersonales y los roles que ahí se juegan, por otra parte, las medidas de evaluación (test) son insuficientes para el trato de los datos pues dejan al margen información sobre el desarrollo de las conductas adulto-niño en interacción, se observa el comportamiento de uno solo de los participantes constituyendo un modelo de estudio no-interactivo.

Como es posible observar, no hay investigaciones que hayan analizado completamente el desarrollo psicológico infantil en su contexto interpersonal a partir de la relación cuidador-niño, los trabajos de Cochran (1974) y Cochran y Gunnarson (1978) son los que más se aproximan a una conceptualización de las personas y del ambiente en términos de sistemas, analizando el carácter de cada uno de los componentes de dicho sistema y de su participación en el desarrollo infantil. Se consideran sólo como una aproximación debido a que están poco desarrollados a nivel de orientación teórica.

Sin embargo, Bronfenbrenner (1987) es quien trabaja el desarrollo de tales concepciones y formula una serie de ideas que intentan responder a las limitaciones en un inicio ya

mencionadas. Al hacer explícita la necesidad de realizar estudios comparativos bajo un nuevo enfoque que contemple, teórica y metodológicamente, datos referidos no sólo a cómo el niño actúa sobre su ambiente, sino que analice adecuadamente cuáles son las interacciones que propicia un adulto con el infante y la forma en que repercuten en el desarrollo de este último, y por consiguiente que estudie cómo el adulto hace propicio el ambiente en el que se desenvuelve conjuntamente con el niño (de qué manera optimiza el potencial estimulante del entorno en el que se halla interactuando con el niño), propone una orientación "ecológica" (nombre con el que etiqueta su sistema de ideas) en la que son básicos tres elementos: las actividades molares, las estructuras interpersonales y el cambio de roles (mismas que serán desarrolladas en el capítulo siguiente).

Según este autor los estudios sobre el desarrollo deben centrarse en las interacciones entre los diferentes entornos en donde se desenvuelve el niño, ya que dependiendo de las interacciones entre estos entornos se pueden generar y mantener actividades molares (que son el índice principal e inmediato del nivel de desarrollo) progresivas y relaciones interpersonales estables, indispensables para el desarrollo del niño. Del mismo modo, plantea la concepción del ambiente como promotor del desarrollo sólo que en la medida que la

estimulación FISICA y SOCIAL de éste motive al niño a involucrarse en interacciones con las personas que le rodean y en actividades molares cada vez más complejas, planteamiento que reafirma la relación interdependiente y dinámica entre individuo y ambiente en relación con el desarrollo psicológico.

El hecho de aceptar la idea de que se carece de un análisis del desarrollo psicológico desde una perspectiva interpersonal como la que propone Bronfenbrenner, implica consiguientemente suponer que:

- No existe evidencia suficientemente válida que proporcione conceptos, métodos y datos que correspondan a la totalidad de los fenómenos psicológicos que estudian, debido a que sólo se tienden a extraer los fenómenos de los contextos en los que ocurren, a despojarlos de los escenarios que les dan el carácter de humanos: los procesos interactivos.

- Como consecuencia de la suposición de lo anterior se acepta entonces que el papel del adulto-cuidador apenas empezaría a ser evaluado tanto en el ambiente del hogar, como en la guardería y otros entornos, y que las diferencias de las que se hablan en los estudios precedentes no pueden considerarse como suficientes para emitir un juicio sobre lo positivo o negativo de los efectos de dichos entornos.

- Dado la carencia de conceptos, métodos y datos que guíen y regulen con certeza y precisión las investigaciones que incursionen bajo la orientación ecológica, los datos que puedan originarse estarán sujetos a reestructuraciones conforme dicha orientación vaya nutriéndose de datos empíricos.

Considerando las suposiciones anteriores, en particular la última, se decidió emprender una investigación en torno a la relación del comportamiento materno con el desarrollo lingüístico del niño, bajo un orientación ecológica en el hogar.

La investigación que a continuación se llevó a cabo parte de la consideración que la gran mayoría de los autores citados en los capítulos anteriores manifiestan básicamente una misma idea, que los factores ambientales predisponen algún tipo de riesgo en el desarrollo del niño. Luego entonces para poder identificar dichos factores se tiene que atender al comportamiento materno en interacción con el infante y al potencial estimulante del medio (hogar).

Como propuesta para emprender una investigación acerca de este tema con la orientación ecológica, se planteó un análisis que tuviera las características de que contemplara datos sobre los eventos que se producían en el hogar: El

juego como actividad molar, las estructuras interpersonales (en donde además de los miembros de la diada se podían incluir a terceros que se encontraron en la misma situación, en donde se manifestaran relaciones afectivas, emociones, etc.) y los roles (que podrían variar de emisor-receptor a receptor-emisor en función de la situación).

El proceso de adquisición del lenguaje se intentó considerar desde una perspectiva que también fue pensada para dar cuenta de los efectos del desarrollo psicológico del niño en sus diferentes áreas, intentando rebasar las limitaciones teórico-metodológicas de otras investigaciones.

Así pues, el análisis realizado a la interacción madre-hijo intentó dirigirse a identificar el tipo de estrategias lingüísticas utilizadas por la madre, así como señalar en qué medida proporcionan una interacción lingüística más activa por parte del niño, y posteriormente analizar su repercusión directa en su desarrollo lingüístico y cognitivo.

La importancia de estudiar la interacción diádica madre-hijo en el hogar se apoya básicamente en los siguientes señalamientos teórico-metodológicos:

1. El hogar es el primer y más importante contexto, en donde el infante se inserta debido a que ahí es donde

recibirá una amplia gama de estímulos que favorecerán o no su desarrollo integral, por tanto conocer los fenómenos psicológicos que ahí se producen sin despojarlos de su escenario natural (físico e interactivo) es el primer paso a dar en este intento por identificar el papel de cada uno de los participantes primarios en el desarrollo psicológico.

2. Metodológicamente el contexto del hogar permite una mejor detección y manejo de las variables que otros entornos como el de la guardería u otro similar.

3. El contexto del hogar por ser un medio conocido en detalle por la madre, permite a ella disponer de él de una manera más efectiva, haciendo uso de todas las herramientas que se encuentran en él y en sus espacios, como juguetes, muebles, libros, etc.

4. El estudiar la interacción madre-hijo dentro del hogar facilita en gran medida que el infante se adapte más fácilmente a la presencia de un observador; en cambio si se estudiara este evento fuera del hogar se vería obstaculizado por dos razones: 1) la madre no estaría familiarizada con el entorno y 2) el niño tendría que pasar por un proceso de adaptación tanto al entorno como a una tercera persona.

5. El estudio de este entorno puede facilitar el abordaje del entorno de la guardería, mismo que se reviste de importancia en tanto que ahí se identifica a un adulto cuidador que gradualmente está adquiriendo relevancia en el desarrollo psicológico del niño, debido a la creciente necesidad de la mujer por incorporarse a la vida productiva y el dejar el cuidado de un hijo a este tipo de institución. Así pues, el estudio de este entorno, o aquellos que se supone tienen funciones semejantes, es un paso necesario a dar bajo este enfoque para esclarecer los hechos que ahí se dan y la relación que guardan con el desarrollo infantil.

CAPITULO 5. INVESTIGACION.

5.1 INTRODUCCION

La concepción sobre el desarrollo psicológico incorpora la participación del individuo y el ambiente como elementos activos e interdependientes, de ahí que conciba el potencial evolutivo del ambiente de manera conjunta con las subjetividades del ser humano para el análisis de las entidades que lo conforman: el lenguaje, cognición, motricidad, socialización, etc.

Diversidad de autores consideran que a partir del establecimiento de relaciones interpersonales, gradualmente más complejas, el individuo es sometido a procesos de aprendizaje de sistemas simbólicos (principalmente el lenguaje hablado y escrito) facilitándosele de esta forma la asimilación de experiencias que forman en gran medida el desarrollo conjunto (aunque diferencial) de las áreas cognitiva, social, afectiva y motora (De Villiers, 1980; Biber, 1984).

Es necesario considerar que la adquisición y desarrollo del lenguaje se da básicamente a partir de las interacciones que el niño establece con el adulto y en sus inicios guarda

la particularidad de desarrollarse en el contexto de juego; por lo tanto es menester identificar la actividad lúdica como aquella que permite poner en contacto al niño con procesos simbólicos y que a su vez fomenta el desarrollo de repertorios básicos. De hecho se ha encontrado que una vinculación directa del lenguaje adulto dirigido al niño con el aprendizaje del lenguaje, la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo de papeles sociales y otros fenómenos cognitivos y sociales (Garvey, 1978).

Así pues, si se concibe al lenguaje como una instancia sobresaliente para el desarrollo psicológico (en tanto que es necesario, aunque no suficiente, para el desarrollo conjunto de las áreas cognitiva, social, afectiva y motora) y el contexto de juego como escenario básico para su adquisición y desarrollo, entonces se justifica el interés de estudiarlo en este entorno.

Por otra parte, al reconocerse la importancia de la interacción de un niño con el adulto considerando que los repertorios básicos de intercambio son aprendidos principalmente a partir de la pareja madre-hijo, se ha dado paso a importantes hallazgos referentes a posibles factores que dan origen a diferencias en el desarrollo lingüístico de los individuos. Por ejemplo se ha encontrado que el habla

adulta dirigida al niño (input lingüístico, Rondal, 1981) es determinada por el nivel socioeconómico, ya que en función de éste se hace referencia implícitamente a estilos interactivos específicos, a una determinada estructuración del medio ambiente físico y social, a cierto nivel educativo de los padres, entre otros, mismos que revisten dicho input. Así mismo de manera más específica, se ha evidenciado que las cualidades de los cuidadores maternos y el ambiente postnatal son los predictores más fiables asociados con el nivel de desarrollo del infante en cada una de sus áreas (Huitrón y Alvarado, 1989).

Ahora bien, si la concepción del desarrollo psicológico parte de la relación activa e interdependiente entre el individuo y su ambiente, cabe el cuestionamiento del papel que en las investigaciones se ha conferido al niño en su propio desarrollo y del significado que se le ha asignado al ambiente. Según Bronfenbrenner (1987) las investigaciones pretenden abordar los efectos de diferentes entornos en el desarrollo psicológico del niño presentan limitaciones que hacen difícil validar sus hallazgos. Por ejemplo, no se dan datos sobre el mismo entorno o los hechos que ahí se producen dado que sólo se concentran en los efectos (es decir se concentran en el producto y no en el proceso), se limitan a la observación de la conducta del niño descuidando la del

adulto (no se estudia en términos de interacción), y las medidas de evaluación (test) son insuficientes para el trato de los datos pues dejan al margen información sobre el desarrollo de las conductas adulto-niño en interacción. Bajo esta perspectiva se aprecia entonces que no se parte de una conceptualización activa e interdependiente entre individuo y ambiente para el análisis del desarrollo psicológico.

En respuesta a dicha situación, el enfoque ecológico plantea la necesidad de contemplar no solamente datos referentes a cómo el niño actúa sobre su medio ambiente, sino también analizar adecuadamente cuáles son las interacciones que propicia un adulto con el infante y la forma en que repercuten en el desarrollo de este último; y consecuentemente que se preste atención también al "cómo" el adulto hace propicio el ambiente en el que se desenvuelve conjuntamente con el niño. Así mismo bajo esta perspectiva se plantea la concepción del ambiente como un promotor del desarrollo sólo en la medida en que la estimulación física y social de éste motive al niño a involucrarse en interacciones con las personas que los rodean y en actividades molares gradualmente más complejas. Esto conjuntamente reafirma la relación dinámica e interdependiente entre individuo y ambiente en relación con el desarrollo psicológico.

Con este enfoque se debe considerar el proceso de adquisición del lenguaje así como sus efectos en las otras áreas del desarrollo psicológico, analizándose la interacción adulto-infante cualitativa y cuantitativamente en función de categorías lingüísticas adultas y señalándose en qué medida propician una interacción lingüística más activa por parte del niño para posteriormente analizar su repercusión directa en su desarrollo.

Así pues, a partir de lo planteado se formula el siguiente objetivo: Identificar las prácticas lingüísticas maternas y establecer las correlaciones de éstas con el nivel de desarrollo de los niños criados en el hogar (evaluados con la Guía Portage) en diferentes áreas, particularmente con su desarrollo lingüístico.

5.2 METODOLOGIA

Debido a que se desea conocer sobre cómo se desarrolla la interacción adulto-niño en su contexto natural y obtener medidas fiables cuantitativas y cualitativas, se establecieron los siguientes lineamientos metodológicos:

1. El diseño utilizado fue correlacional (Arnau, 1984).
2. La metodología para la recolección de los datos fue de tipo observacional, no participante y de campo.

A) Sujetos.

Se trabajó con 15 diadas madre-hijo con las siguientes características:

1. Las madres eran mujeres de 22 a 35 años, de escolaridad media básica (secundaria) o con estudios técnicos, dedicadas al hogar, esposas de hombres cuyas edades eran de 25 a 35 años, de escolaridad media básica o con estudios técnicos.

2. Las características de los niños fueron las siguientes:

- a) 5 lactantes de 8 a 15 meses de edad (4 niños y una niña).

- b) 10 maternas de 17 a 36 meses de edad (5 niños y 5

niñas).

B) Material y aparatos.

Se realizaron videgrabaciones para las 15 diadas con un equipo de video Sony Handicam y una videgrabadora VHS. También se emplearon hojas de registro (de intervalo de 5'') y lápices.

Para la aplicación de la Guía Portage se emplearon los materiales especificados en ésta acorde a las edades de cada niño en particular.

C) Escenario.

Las videgrabaciones se llevaron a cabo en el propio hogar de las diadas, específicamente en el sitio que cada una de ellas eligió para realizar la actividad de juego libre.

* Los juguetes utilizados en cada caso durante la videgrabación fueron elegidos a criterio de la madre del niño o de ambos.

D) Procedimiento.

Se realizaron tres visitas a cada diada:

- En la primera se realizó una entrevista para obtener datos generales de las condiciones de vida de la familia del niño (ver apéndice).

- En la segunda visita se aplicó la Guía Portage con la finalidad de obtener el nivel de ejecución del niño en las áreas motriz, cognitiva, lenguaje y socialización (ver apéndice).

- Con la última visita se realizó la videograbación de la diada en la situación de juego libre.

Para identificar las prácticas lingüísticas maternas se filmó a cada diada en interacción durante una situación de juego libre por un lapso de 20', mencionándoseles con anticipación a las madres de los niños que sólo éstos iban a ser objeto de observación y que por tanto ellas se desarrollaran con la mayor naturalidad posible (esto para evitar en la medida de lo posible que éstas modificaran su comportamiento hacia su hijo durante la filmación).

Una vez hechas las filmaciones se procedió a la codificación en función de las categorías elaboradas por la Línea de Interacciones tempranas del Proyecto de Aprendizaje Humano, en las hojas de registro de intervalo de 5'' (ver apéndice).

Se identificaron los siguientes aspectos:

a) Puntajes de la Guía Portage para cada uno de los sujetos en ambos grupos.

b) Frecuencia de las categorías.

c) Correlaciones entre estos datos y los puntajes obtenidos en la Guía Portage, empleando el coeficiente de correlación "r" Pearson.

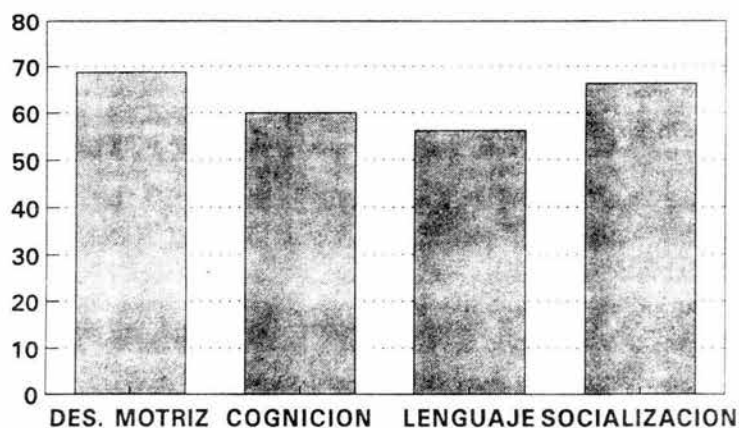
El análisis de estos datos se realizó a dos niveles: general e individual; en el general se contempló de manera global la situación de estimulación en el hogar, y en el individual se hizo la exposición de casos que sirvieran de apoyo a lo descrito en lo primero.

5.3 RESULTADOS.

Después de la aplicación de la Guía Portage se observó que la ejecución promedio por área dentro de los dos grupos de la población fue de un nivel medio, siendo el área motriz la que presentó los puntajes más altos, y la ejecución más baja en el área del lenguaje en donde se alcanzó un promedio por grupo de 56.2 % en lactantes y 57.89 % en maternas (ver gráficas 1 y 2). Todos los sujetos fueron evaluados tomando como parámetro el 100% dependiendo del sujeto que mayor cantidad de ítem cubriera correctamente; para el grupo de lactantes en todas las áreas fue el sujeto 5 (ver gráfica 3) y para el grupo de maternas fue el sujeto 12 a excepción del área de cognición, en donde el 100 % fue alcanzado por el sujeto 13 (ver gráfica 4).

Una vez obtenidos los porcentajes de la Guía Portage se realizó una operación estadística utilizando la prueba "r" de Pearson, buscando si existía o no una correlación entre el área de lenguaje y las demás del desarrollo (motricidad, cognición y socialización). Se encontró que el lenguaje guarda una fuerte correlación con dos de estas tres áreas; con relación a la cognición se obtuvo una $r=.962 > r_{tab}=.8785$, con un nivel de significación de 0.05; de igual forma ocurrió con el área de desarrollo motriz en donde el

DESARROLLO PSICOLOGICO GUIA PORTAGE (LACTANTES)

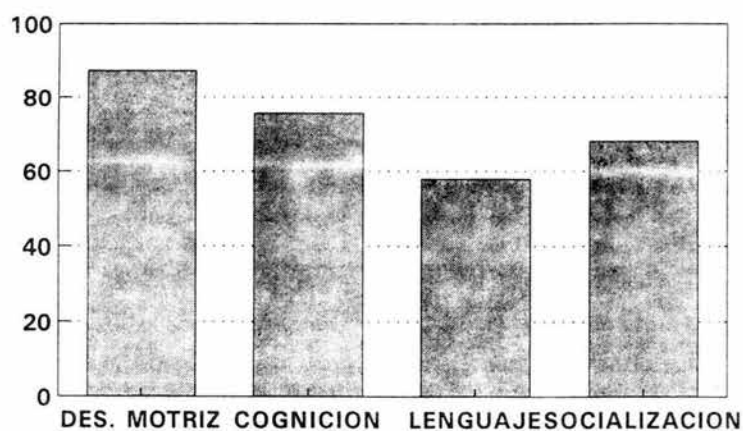


Gráfica No. 1

PUNTAJES PROMEDIO POR AREA

Series 1

DESARROLLO PSICOLOGICO GUIA PORTAGE (MATERNALES)



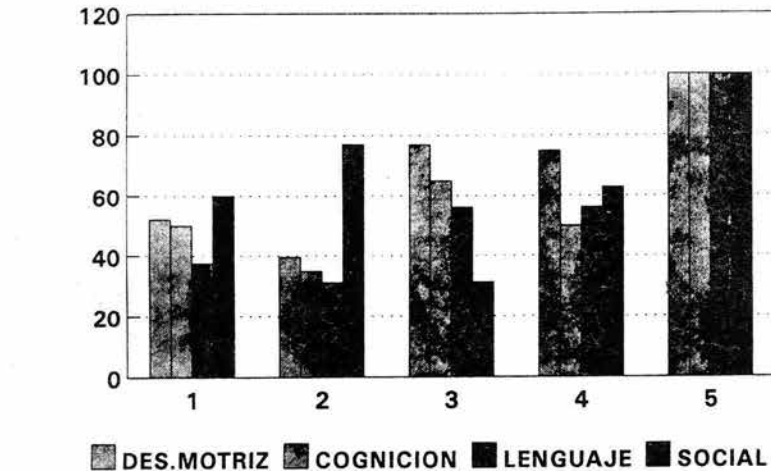
Gráfica No. 2

PUNTAJES PROMEDIO POR AREA

Series 1

DESARROLLO PSICOLOGICO

GUIA PORTAGE (LACTANTES)

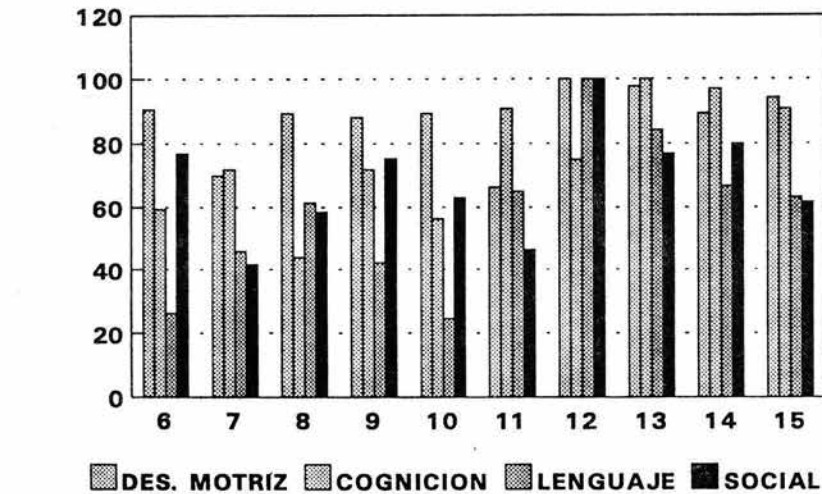


PUNTAJES POR AREA DE CADA SUJETO

Gráfica. No. 3

DESARROLLO PSICOLOGICO

GUIA PORTAGE (MATERNALES)



PUNTAJES POR AREA DE CADA SUJETO

Gráfica No. 4

valor obtenido fue $r=.956 > r_{tab}=.8785$, con un nivel de significancia de 0.05. La única área que mostró una correlación positiva moderada pero no significativa fue la de socialización que obtuvo una $r=.487 < r_{tab}=.8785$, con un nivel de significancia de 0.05.

Durante la codificación de los videos se observó que las categorías que aparecían con una mayor frecuencia en cada una de las diadas del grupo de lactantes eran las categorías: indicar (1), observar (7) y cooperar (12); en donde al sumar las tres categorías alcanzaron más del 50 % de probabilidad de ocurrencia. Dentro del grupo, en la diada no. 3 se alcanzó un 63.32 % , en la diada no. 4 se alcanzó un 64.16 %. En este grupo se observó una mayor tendencia por parte de las madres a presentar una conducta observadora, esto en comparación con las conductas de indicar y cooperar, a excepción de la madre de la diada no. 5 quien presenta una mayor frecuencia en la categoría de indicar (ver gráfica 5). Por lo que respecta al grupo de maternales, las categorías con mayor frecuencia fueron las de: indicar (1), observar (7) y solicitar información (11), en donde sumadas alcanzaron en ocasiones más del 50 % de probabilidad de ocurrencia. En la diada no. 9 se alcanzó un 50.41 %, en la diada no. 14 un 56.66 % y las otras diadas se encontraron por debajo del 50 % como la diada no. 6 con 44.54 % y la diada no. 13 con un

47.08 % (ver gráfica 6).

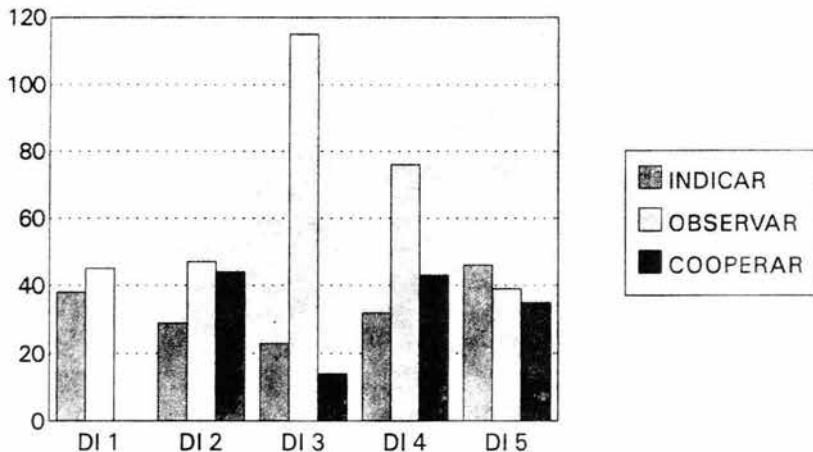
A partir de estos resultados cabe realizar algunos señalamientos:

a) Dentro del grupo de lactantes se observó una diferencia marcada entre las categorías de observar y cooperar, en donde existe una diferencia que va desde un 12.91 % (diada no. 4) hasta un 42.08 % (diada no. 3).

b) A diferencia del grupo anterior, en las diadas de los sujetos maternas la categoría de observar siempre estuvo por debajo de cualquiera de las otras categorías, a excepción de las diadas 11 y 15.

El anterior análisis nos haría pensar en dos cosas, por un lado parece ser que la edad que presenta el infante es determinante en la conducta que la madre presenta hacia él, ya que como se mencionó anteriormente las madres de los lactantes presentan una conducta más pasiva hacia sus hijos, a diferencia del grupo de maternas, lo cual nos habla de una diferente forma de interacción adulto-infante dependiendo de la edad de este último. Y, por otro lado, el guardar una misma posición por parte del adulto favorece diferencialmente los distintos repertorios con los que cuenta el niño, como se puede observar en la gráfica 1, en donde el

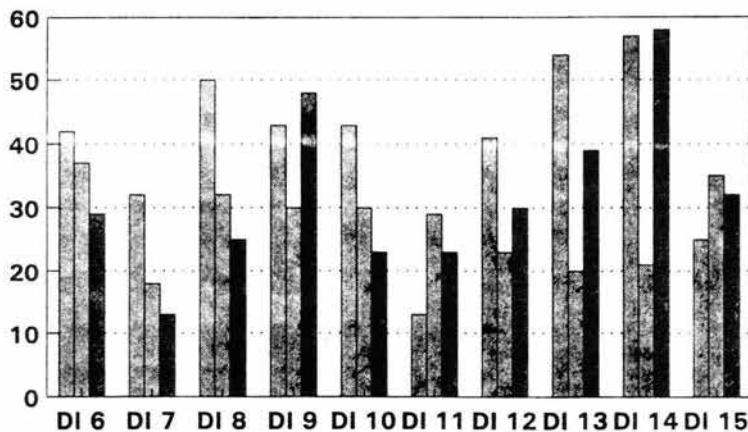
FRECUENCIA DE LAS CATEGORIAS 1, 7 Y 12 POR DIADA



Gráfica No. 5

1 INDICAR; 7 OBSERVAR; 12 COOPERAR

FRECUENCIA DE LAS CATEGORIAS 1, 7 Y 11 POR DIADA MATERNALES



1 INDICAR; 7 OBSERVAR; 11 SOL. INFORMACION

Gráfica No. 6

niño está expuesto a este tipo de interacción con el adulto, en donde apenas llega a tener un desarrollo de un rango de medio a bajo en las áreas ahí representadas.

Ahora bien, al realizar esta primera parte del análisis de resultados se encontraron algunos datos interesantes con respecto a las conductas que manifiestan los infantes de ambos grupos dentro de la interacción con la madre.

Como se observa en la tabla no. 1, dentro del grupo de lactantes aparecen dos sujetos (2 y 5) que presentan la categoría no. 14 con una probabilidad de ocurrencia hasta del 5.2 % (sujeto no. 5). Y dentro del grupo de maternas también se encontraron dos sujetos que presentaron esta conducta, pero sólo uno de ellos lo hace de manera "significativa" con un 3.6 % de probabilidad de ocurrencia.

Para realizar de una manera más completa nuestro análisis de resultados tendríamos que hablar de cómo cambia la probabilidad de ocurrencia de las categorías lingüísticas que las madres utilizaron en la interacción de un grupo a otro. Se observó que las madres del grupo de maternas aumentaron el uso de las siguientes categorías en relación a las utilizadas por las madres de los niños lactantes: Solicitar información (11) en un 3.4 %, calificar (5) en un

SUJETOS	CATEGORIAS		
	9	11	14
2			4.58
5			5.2
7			3.6
11	2.9	.41	.41
12		1.25	
14	1.66	1.66	

TABLA NO. 1. Categorías mostradas por los infantes durante el periodo de observación, expresadas en porcentajes de probabilidad de ocurrencia. Sólo se contemplan los sujetos que mostraron categorías con porcentajes significativos.

1.8 % y otras (15) en un 1.2 %; así mismo de alguna manera disminuyeron el uso de algunas estrategias de manera más "significativa": Observar (7) en un 47.1 %, Cooperar (12) en un 15.94 %, ayudar (3) en un 12.27 %, mostrar (2) en un 9.47 % e indicar (1) en un 7.07 %.

Estos datos nos hacen pensar en la necesidad que tiene el adulto de modificar el uso de estrategias lingüísticas conforme el niño va desarrollando su repertorio conductual y principalmente lingüístico.

Para llevar a cabo la parte final del análisis se realizó la búsqueda de correlación entre alguna de las categorías (las de mayor probabilidad de ocurrencia) y cada una de las áreas del desarrollo psicológico evaluadas con la Guía Portage. Para los lactantes las categorías elegidas fueron las 1, 7 y 12 y para los maternas las 1, 7 y 11. Para ello se empleó la prueba de correlación "r" de Pearson para escalas de intervalo.

Dentro de los resultados se puede observar que de todos los cálculos realizados sólo uno demostró una correlación significativa, este dato correspondió al área de socialización en el grupo de maternas. En lo que respecta a las demás áreas se observó un índice de correlación

	LACTANTES	MATERNALES
AREAS	CATEGORIAS 1,7,12	CATEGORIAS 1,7,11
MOTRIZ	r= 0.4026	r= 0.5893
COGNICION	r= 0.0742	r= 0.2173
LENGUAJE	r= 0.2256	r= 0.0651
SOCIALIZACION	r= 0.3456	r= 0.7268

TABLA NO. 2. Tabla de correlaciones entre las categorías de mayor frecuencia en cada grupo y las puntuaciones de cada área en la Guía Portage.

relativamente bajo, a excepción del área de desarrollo motriz en ambos grupos, en donde se observaron índices de 0.4026 y 0.5893 pero sin que fueran estadísticamente significativos (ver tabla 2).

5.4 DISCUSION Y CONCLUSIONES.

Entre los factores que se consideraron tenían una importante incidencia en el desarrollo infantil, se señaló el nivel educativo paterno, el cual puede actuar positivamente en dicho desarrollo (Tough, 1982; Rondal, 1981). Pese a que este factor no fue considerado en esta investigación como variable independiente y sólo se contempló para homogeneizar la población, se asume que influyó fundamentalmente en el estilo interactivo materno y la forma en que se estructuró cada ambiente; esto se menciona porque aún cuando formalmente la evaluación de esta variable quedó sentada en la entrevista no se retomó en el momento de reportar los datos, no obstante aquí se hace debido a que se observan diferencias en los estilos interactivos y en la actividad de juego elegido.

Es interesante ver que aún cuando las diadas eran homogéneas en esta variable los estilos interactivos y la forma en que la madre estructuró el ambiente eran muy

distintos, esto lleva a considerar si dentro del mismo nivel educativo se generan diferentes formas de estimulación, y si es así definir qué aspectos de esta variable son los responsables directos de las diferencias en el desarrollo. De cualquier modo esta observación no impide analizar otros aspectos importantes de la interacción madre-hijo.

Los hallazgos importantes a resaltar pueden ser discutidos básicamente en torno a la relación existente entre la edad del niño y las estrategias lingüísticas maternas. Ha sido evidente que las características interactivas difieren de lactantes a maternas, y que a medida que los infantes son mayores los datos son más abundantes y complejos.

Al iniciar el análisis del proceso interactivo madre-lactante se observan dos aspectos relevantes de la interacción:

1) Las madres con niños de esta edad tienden más a comenzar las actividades, aunque permiten al niño decidir si llevarlas a cabo o no, o bien, dejan que él mismo las inicie espontáneamente; y

2) En los niños se puede apreciar un número reducido de comportamientos relativamente simples, como el indicar y el mostrar pero caracterizados por ser prácticamente motores acompañados por vocalizaciones ininteligibles, proporcionando cierto grado de complejidad a la interacción.

En cuanto al desarrollo de las actividades se refiere, puede apreciarse básicamente una mayor tendencia de las madres de los lactantes a observar, indicar y cooperar (citadas por orden de ocurrencia), y en menor medida muestran, ayudan y solicitan información. Esto hace suponer que en un inicio las estrategias lingüísticas maternas con niños de esta edad están dirigidas fundamentalmente a promover el interés de éstos por explorar su medio ambiente y a involucrarse en una interacción con otro cualquiera más adelante.

Aún cuando comportamientos maternos como el observar, indicar y cooperar por definición parecieran implicar una interacción relativamente "pasiva" y "simple" con el niño (quien también da señales de conductas "simples"), cabe señalar algunos aspectos relevantes de dicha interacción que la vienen no sólo a explicar sino a derribar su aparente "simplicidad":

a) Pese a que en un inicio las estrategias maternas principales se ajustan al escaso repertorio del infante, éstas generalmente le brindan en la interacción un espacio para poner en práctica cada una de sus habilidades, principalmente del área motriz y de socialización (según se

observa en la Guía Portage). Esto se plantea a partir de reflexionar sobre lo que implica a la madre interactuar en una situación de juego, con un niño cuyo repertorio se manifiesta principalmente a través de actos motores y con la intención de involucrarlo en dicha actividad. Dada la descripción de esta situación en su conjunto es entonces factible explicar porqué la madre principalmente observa, indica y coopera ante las manifestaciones motoras del niño, favoreciendo de esta forma el desarrollo del niño.

b) Lo anterior permite asumir que las estrategias maternas que median una interacción en esta etapa infantil, propician que ésta se torne realmente activa y compleja, en tanto que se exige de la madre cierta sensibilidad y creatividad para involucrar al niño en la actividad acorde a las capacidades que éste manifiesta; y no sólo para ello, sino para mantener la atención de éste por un lapso de tiempo en dicha actividad, lo cual también le impone estar atenta a cada una de las manifestaciones del niño que bien pueden ser de aceptación o de rechazo. La interacción vista de este modo se torna activa y recíproca, pero no sólo entre madre-hijo sino también con el entorno, que potencialmente cuenta con los recursos de los que la madre puede echar mano o que despiertan directamente la atención del niño, conduciendo a que en ese caso sea ella quien se involucre con el niño y la actividad que el haya elegido. De cualquier

forma, la madre seguirá siendo la responsable de mediar y optimizar lingüísticamente la interacción entre ella, el niño y el entorno, haciendo de esta forma que el ambiente sea un verdadero promotor del desarrollo psicológico.

c) Por último, se considera que si se observa que las madres de los lactantes además de desplegar sus comportamientos ya señalados, permiten que estos inicien actividades de su interés o decidan si realizan las propuestas por ellas, abren la posibilidad de que se vean interesados en explorar su ambiente (y beneficiarse de ello), que deseen involucrarse en más procesos interactivos, y comiencen a desarrollar un sentido de iniciativa e interés por lo que les rodea auxiliándose y aprovechando la asistencia adulta.

Lo inferido hasta el momento guarda correspondencia con lo sostenido en la literatura más reciente sobre el desarrollo infantil. Ya Bornstein, Bradley, Coates, Dunham, etc. (en Lewis, 1993), Henry (1990) y Lewis (1993), entre otros, habían señalado acertadamente la influencia positiva que tiene la responsividad, el involucramiento y la asistencia maternas para el fomento del desarrollo psicológico del niño, particularmente en el lingüístico y cognitivo. Sin embargo su perspectiva se ve limitada al no

considerar el rol activo del pequeño en su propio desarrollo, ya que como se puede apreciar estos comportamientos ocurren en una relación interdependiente, donde las características comportamentales del mismo niño vienen a dar cierto matiz a la interacción. De aquí que se compartan las perspectivas de Bronfenbrenner (1987) y Barranco (1988) en las que se rescata la participación de las características del niño en los procesos interactivos, y como quedó aclarado intervienen importantemente en la determinación de la estructuración del ambiente físico y de la interacción misma en su aspecto social.

Ahora bien, en lo que se refiere al grupo de maternales se observan diferencias con respecto al otro grupo debidas a las transformaciones y adiciones en la interacción, que son congruentes a los cambios generados en el niño por el aumento de edad. En relación al comportamiento de estos niños debe señalarse que se observa una mayor variedad (aunque cabe aclarar que esto se aprecia particularmente en los niños más grandes, de 2 a 3 años), ya no sólo indican y muestran como los lactantes, ahora describen objetos, describen relaciones y solicitan información a sus madres bajo una combinación de actos motores y lingüísticos. En cuanto a inicios, la situación es descrita en términos semejantes, a diferencia del grupo de lactantes en el grupo de maternales se aprecia

la introducción de dos nuevas categorías "E" y "G", mismas que implican que el niño sea capaz de indicar la actividad que desea realizar o de preguntar a la madre lo que se va hacer, respectivamente.

Los cambios realizados a la interacción por parte del niño conducen a que ésta sea mediada por distintas estrategias maternas que se ajusten a dichos cambios; el indicar, solicitar información y observar (citadas por orden de ocurrencia) son las principalmente utilizadas por la madre, aunque también se aprecia que la madre continúa mostrando, cooperando y ayudando sólo que en menor medida que cuando están en el período de lactancia. Como es posible recordar estas son las mismas estrategias que se emplean con lactantes, sólo que la frecuencia con que se usa cada una de ellas es distinta, ahora las madres solicitan información más frecuentemente y ayudan, muestran y cooperan menos; aunada a estos cambios es la introducción de estrategias que implican un mayor involucramiento del niño en la interacción con ella y su entorno, así como una mayor exigencia para el niño de procesamiento de información sobre su ambiente, por ejemplo, se observa más el empleo del corregir, describir relaciones, calificar y repetir vocalizaciones del niño.

En relación con esto último habría que destacar que, si

bien, las conductas que se presentan de manera más clara son muy pocas, su aparición entre uno de los grupos es considerablemente más evidente que dentro del grupo de lactantes solamente aparecen con mayor claridad las categorías de indicar, mostrar y no responder a los intentos de la madre para involucrarlo en la actividad, mientras que dentro del grupo de maternas además de éstas se observan las de describir objetos, describir relaciones y solicitar información. Esto nos remite a un incremento en el uso de conductas notoriamente observables por parte del niño dentro de la interacción, pero lo más significativo de esto no sólo es debido al incremento en lo cuantitativo de las conductas, sino también a la calidad de éstas, es decir, para su realización requieren de una mayor elaboración dado que el niño tiene que hacer uso de sus habilidades lingüísticas y cognitivas.

De este modo los datos de este grupo nos conducen a plantear que la madre no sólo responde a las habilidades del niño, sino también a las exigencias que le implican los avances del mismo. Ahora el niño no continúa una actividad iniciada por la madre si no es de su interés, él prefiere comenzar otra en la que puede o no incluirla, y es ella la que ahora busca nuevas maneras de involucrarse, obligándola a elegir otro tipo de estrategias de estimulación. Es decir,

conforme los niños son mayores y presentan nuevos repertorios promueven que la madre despliegue comportamientos más complejos, incrementa el uso de estrategias más complejas y variadas e inicie la disminución de aquellas que estructuran una interacción más "simple" y sin que por ello deje de emplearlas por completo.

Por otra parte, como puede apreciarse los datos de este grupo permiten visualizar con más claridad que los del primero (lactantes), la forma en que los niños van tomando un papel gradualmente más activo en su propio desarrollo, así mismo posibilitan describir el tipo de estrategias de que echan mano para definir cómo desean interactuar con el adulto y su medio ambiente, y apreciar como ellos mismos hacen propicio el potencial de su entorno para una interacción.

Lo descrito hasta aquí conduciría a suponer que el nivel de desarrollo lingüístico (y psicológico en general) logrado por los maternos se mostraría muy superior al de los lactantes, sin embargo, los promedios de ejecución lingüística en la Guía Portage no muestran diferencias grandes entre grupos. No obstante, esto puede deberse no a un pobre desarrollo lingüístico, sino a la disparidad de edades dentro del segundo grupo. Es claro que no puede esperarse igual ejecución en porcentaje en un niño de 1,5

años a la de otro de 3 años al tomar como referencia para el 100 % el puntaje de este último. De hecho, se supone que esta situación fue la responsable de los bajos porcentajes para este grupo, ya que la mitad de los niños tenían de 1,5 años a 1,9 años y los otros de 2,6 años a 3 años.

El señalamiento anterior da pie a pensar que consecuentemente este es el motivo de que las correlaciones, entre las principales estrategias lingüísticas de cada grupo y los puntajes de cada una de las áreas de desarrollo evaluadas, hayan resultado tan bajas; por tal razón no se abandona la idea de la existencia de una correlación fuerte entre las estrategias que más emplean las madres con algunas de las áreas del desarrollo infantil. De ahí que se sugiera que con estos mismos datos se agrupen los sujetos para conformar tres grupos: lactantes, maternas 1 (1,5 años a 1,9 años) y maternas 2 (2,6 años a 3 años), calculando nuevamente los porcentajes de ejecución de la Guía Portage, y sus respectivos índices de correlación.

Es interesante observar cómo se da un cambio cuantitativo y cualitativo en la interacción para los mismos del segundo grupo, posiblemente debido a que, como Mussen (1972) y Osterrieth (1974) indican, los niños alrededor de los dos años se encuentran en un momento particularmente

importante para su desarrollo ya que su comportamiento está más enfocado a la exploración de su medio, lo cual exige del adulto una mayor diversidad de actitudes en este momento haciendo más activa su relación.

Ahora bien, la gradual intervención del niño en su propio desarrollo no es sólo en esos términos, French y Woll (1981) y Rondal (1980) han hecho mención de las dificultades que el niño debe afrontar en una práctica conversacional (comprender las diferencias entre su lenguaje y el que escucha, y desarrollar estrategias para establecer un status en dicha práctica) y los beneficios que de ello obtiene. En el estudio aquí llevado a cabo no es posible identificar directa y fácilmente estos elementos, sin embargo se consideran los tipos de inicio realizados por el niño como equivalentes a estrategias para ganar status en la interacción, ya que se observa que es la madre quien define la situación cuando el niño es un lactante, y que cuando el niño llega a la edad de los maternos ésta ya empieza a tomar en cuenta lo que él desea realizar, y él mismo comienza a definir la situación de interacción. Así pues, aquí pueden concebirse estos cambios como las primeras estrategias (básicamente no verbales) para ganar un status en una interacción y beneficiarse de ello al poner a prueba sus expresiones lingüísticas y recibir retroalimentación.

Rondal (1980) plantea que el niño debe reducir una brecha entre el lenguaje que produce y el que escucha en una práctica conversacional, y que el adulto debe auxiliarle en esta labor. Entre las categorías lingüísticas que se utilizaron en la realización de la investigación, sólo las de ayudar, corregir y repetir las vocalizaciones del niño podrían concebirse como comportamientos orientados a ayudar a reducir dicha brecha, sin embargo se necesitaría un análisis que extraiga sólo las que son expresiones lingüísticas distinguiéndolas de otras que van encaminadas a asistir el desarrollo motor, para verificar en qué medida la madre colabora con el niño de edad maternal a reducir dicha brecha.

Otro elemento importante a recuperar es la concepción que se está teniendo del ambiente, y que está en proceso de transformación. En esta investigación se entiende que la importancia de éste como promotor del desarrollo se fundamenta en tanto la madre realiza los ajustes pertinentes a la edad e interés del niño. Ya se había mencionado que la habilidad materna para estructurar el ambiente con objetos (material adecuado) y actividades acorde a las capacidades del niño beneficiaba la exploración del medio ambiente por parte del niño (Gottfried, 1984; en Hart y Risley, 1992; Bronfenbrener, 1987; Henry, 1990); luego entonces su

significatividad para los progresos del niño está estrechamente vinculada a los otros elementos que entran en juego en la interacción, es decir, al tipo de actividad, si se realiza de manera conjunta o paralela para ambos integrantes de la diada, si hay diálogo quien lo dirige, si brinda verdaderas oportunidades de aprendizaje, etc. (Tizard y Huges, 1984; en Henry, 1990).

En este sentido cuestionamos la supuesta independencia de los aspectos físico y social del ambiente de la que habla Yarrow (1972; en Bralic y Lira, 1980), pues más bien se debe hacer referencia a una fuerte interdependencia de ambos aspectos para analizar su relación con el desarrollo de cualquier proceso interactivo.

Esto mismo nos remite a destacar que aspectos muy relacionados con la subjetividad humana se vierten cada vez que éste entra en interacción, ya sea propiciando situaciones claras para el aprendizaje o denegándolas (tales como la permisividad y flexibilidad maternas) y que en este estudio no se manejaron formalmente. Sin embargo las categorías de inicios maternos (por ejemplo si propone o inicia la actividad) pueden permitir establecer si es sensible a los intereses y cambios del niño, si es flexible o no a éstos. Así pues, considerando esto nos atreveríamos a plantear que

si en general las madres son permisivas y sensibles ante los intereses del niño, permitiéndole decidir si realiza la actividad o no, o buscando involucrarse ellas en la emprendida por el niño (como se observó en este estudio), entonces es factible dar crédito a lo señalado por Williams y Scott (1953; en Bralic y Lira, 1980), Estrada (1987) y Lewis (1993) en cuanto a que la flexibilidad y sensibilidad maternas conducen a que el niño muestre mayor iniciativa, curiosidad y persistencia debido a que están siendo apoyados en sus intentos por explorar y manipular su ambiente, tal y como se pudo apreciar en los respectivos puntajes en el área de motricidad de la Guía Portage.

Ahora bien, un compromiso también hecho en este estudio fue el tratar de establecer nexos entre el desarrollo lingüístico del niño con sus otras áreas de desarrollo. Dado que no se pudieron establecer correlaciones significativas entre la mayoría de las estrategias lingüísticas y el desarrollo de cada área, el análisis de las correlaciones queda restringido únicamente a la relación entre desarrollo lingüístico con dichas áreas sin considerar la posible participación de las estrategias maternas que se observan con mayor frecuencia en las interacciones.

Resulta claro que el papel del nivel lingüístico del

lactante guarda una estrecha relación básicamente con su desarrollo motriz y cognitivo, esto es, a pesar de la relativa escasez en el repertorio lingüístico manifiesto por el infante a esta edad, la interacción entre éste y su sistema perceptual le permite desarrollar sus habilidades motoras en tanto le brinda un sistema de codificación lingüístico que le sirve para la orientación perceptual. En este sentido se asumiría que ciertamente, como señalaron Sinha y Walkerdine (1978), el lenguaje en los primeros momentos de nuestra vida tienen básicamente la función de fomentar el desarrollo motriz mediante la orientación de nuestro sistema perceptual, y ponernos en contacto con nuestro medio físico y social estimulando a su vez con ello el área cognitiva, cuyo desarrollo en dicha etapa depende esencialmente de los contactos con el medio.

En el caso del grupo de maternas se observa un cambio importante, ahora la correlación más fuerte entre el desarrollo lingüístico es primeramente con cognición y enseguida con socialización (en la que si se encontró una correlación significativa con respecto a las estrategias maternas). Esta nueva situación permite suponer que durante la lactancia el principal rol del desarrollo lingüístico es regular la interacción del sistema perceptual y el lenguaje (su recepción y emisión), afectando por consiguiente el

sistema cognitivo; pero conforme el niño crece el rol del nivel lingüístico de éste se diversifica debido a que ahora son más los objetivos que él persigue conjuntamente con el adulto, al parecer una vez que demuestra un mayor dominio sobre sus actos motores el objetivo a seguir es reforzar su red de interacción con su medio físico y cultural, a través del aprendizaje de otras conductas interactivas en donde su lenguaje le permitirá desplegar una serie de comportamientos sociales prerequisites para poder llevar a cabo dicho objetivo y regular sus operaciones mentales (Mckenna, 1978; Sinha y Walkerdine, 1978; French y Woll, 1981; Tough, 1982; Velasco, 1991).

Así pues, es factible pensar que el rol del desarrollo lingüístico del niño está determinado en gran medida por los ajustes que tanto el como el adulto buscan que se haga para adecuarse al sistema lingüístico convencional, y que por tanto, tales ajustes son los que le permitiran entrar en contacto de un modo determinado con ciertos aspectos de su realidad, afectando ello en su conjunto pero diferencialmente cada una de sus instancias del desarrollo.

No obstante el estudio de estos dos grupos permiten especular que la generalidad de madres centran su atención a estimular primeramente la motricidad y enseguida la

sociabilidad del niño, repercutiendo involuntariamente de manera directa en el área cognitiva, con el fin de conducir al niño a adecuarse a la normalidad de su comunidad.

Luego entonces, aquí queda abierta la posibilidad de replicar este estudio que no sólo salve los problemas ya señalados, sino que también se dote metodológicamente de herramientas que permitan evaluar los objetivos (o expectativas) que las madres van persiguiendo durante los primeros años de su hijo, y tratar de establecer relaciones entre éstos y las estrategias que emplean, y entre estas últimas y los niveles del desarrollo en cada área. Sin embargo, éstas no son las únicas posibilidades a estudiar, bien vale la pena elaborar categorías de registro no verbales, ya que no obstante que aquí la atención se centró en la interacción verbal se observó la presencia de grandes intervalos en los que hubo interacciones no verbales y que sólo quedaron considerados a manera de anotación sin ser registradas formalmente.

Del mismo modo pueden irse eligiendo algunas de las variables que se mencionaron en la parte teórica de este trabajo, e ir reuniendo evidencia sobre esa compleja red que conforman bajo esta orientación (ecológica), ya que como se ha visto proporciona una visión más completa sobre los

elementos participantes en el desarrollo, individuo y ambiente, vertiendo datos no aislados sino en términos de interacción activa e interdependiente.

Falta página

Nº 130

REFERENCIAS.

1. ALARCON A. (1983), La estimulación temprana como una forma de prevención del retardo en el desarrollo. Diseño de un Centro. Tesis de Lic. en Psicología, ENEP-I, UNAM, México.
2. ANGUERA A., M. (1985), Manual de prácticas de observación. Trillas, México.
3. ARNAU G., J. (1984), Diseños experimentales en psicología y educación. Vol. 2, Trillas, México.
4. BAKEMAN R. Y GOTTMAN J. (1989), Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial. Morata, Madrid.
5. BARRANCO M. (1988), La interacción adulto-niño en Centros de Desarrollo Infantil (Un estudio exploratorio). Tesis de Lic. en Psicología, UNAM, México.
6. BIBER B. (1984), Educación preescolar y desarrollo psicológico. Gernika, México.
7. BRALIC Y LIRA (1980), "*Experiencias tempranas y desarrollo*

infantil". En: Bralic, Estimulación temprana: Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. UNICEF, Chile.

8. BRODY S. (1987), De la lactancia a la edad escolar. Morata, Madrid, 11-41
9. BRONFENBRENER U. (1987), La ecología del desarrollo humano. Paidós, México.
10. CHAVEZ Y MARTINEZ (1979), Nutrición y desarrollo infantil. Interamericana, México, Cap.8
11. COOPERATIVE EDUCATIONAL SERVICE AGENCY 12 (1978), Guía Portage de Educación Preescolar. Manual, Wisconsin, E. U.
12. DE VILLIERS S. (1980), Primer lenguaje. Morata, Madrid.
13. ESTRADA P. (1987), "*Affective quality of the mother-child relationships: longitudinal consequences for childrens school-relevant cognitive functioning*", Developmental Psychology, Vol. 23, No. 2, 210-215
14. FITZGERALD H. (1981), Psicología del desarrollo. El

lactante y el preescolar. El Manual Moderno, México.

15. FRENCH P. (1981), Aprendizaje a través de la interacción. El estudio del desarrollo del lenguaje. Cambridge University Press.
16. GARVEY C. (1978), El juego infantil. Morata, Madrid.
17. HART Y RISLEY (1992), "American parenting of language-learning children: persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments", Developmental Psychology, Vol. 28, No. 6, 1096-1105.
18. HAYNE Y LEWIS (1975), **Psicología experimental infantil**. Trillas, México.
19. HENRY M. (1990), "More than just play: The significance of mutually directed adult-child activity", Early Child Development and Care, Vol. 60, 35-51
20. HERNANDEZ-PINA F. (1984), "Actividades lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil",

Infancia y Aprendizaje, No. 25, 35-60

21. HERNANDEZ-PINA F. (1987), "*Etapas en la adquisición del lenguaje: Estudio de un caso concreto*", Infancia y Aprendizaje, No. 8, 24-31
22. HUITRON Y ALVARADO (1989), La interacción adulto-niño en Centros de desarrollo Infantil (un estudio exploratorio). Tesis, UNAM, ENEP Iztacala.
23. ICAZA, S. (1980), Nutrición. Trillas, México, Cap.I.
24. LEWIS D. (1993), "*Early socioemotional predictors of cognitive competency at 4 years*", Developmental Psychology, Vol. 29, No. 6, 1036-1045
25. McCANDLESS B. (1981), Conducta y desarrollo del niño. Interamericana, México, 391-402
26. McKECHIE W. (1978), Psicología. F.E. Interamericana, México.
27. MCKENNA A. (1978), "*Papel del adulto en el lenguaje del niño*", Inference, No. 1, 85-93
28. MUSSEN P. (1972), Desarrollo psicológico del niño.

Hispanoamericana, México, 78-119

29. OSTERRIETH A. (1974), Psicología infantil. Morata, Madrid, 66-101
30. PINEDA F. (1989), "Actividad materna y desarrollo del lenguaje: Algunas ideas y datos preliminares", Rev. Sonorense de Psicología, Vol. 3, No. 1, 17-27
31. RONDAL J. (1981), "Sobre la naturaleza del input lingüístico para los niños que están aprendiendo el lenguaje", International Journal of Psycholinguistics, 8-1 (21).
32. RONDAL J. (1990), La interacción adulto-infante y la construcción del lenguaje. Trillas, México
33. SHAFFER Y DUNN (1982), El primer año de vida (la salud y la psicología del niño). Limusa, México.
34. SINHA Y WALKERDINE (1978), "El triángulo interno: Lenguaje, razonamiento y contexto social".
35. STERN D. (1972), La primera relación madre-hijo. Morata, Madrid, 13-58

36. TOUGH J. (1982), "*Language, poverty, and disadvantage in school*", En L. Feagans y D. C. Farran, The language of children reared in poverty. Implications for evolution and intervention. Academic Press, New York, Cap.1
37. VELASCO R. (1991), "*Relación entre pensamiento y lenguaje: Desarrollo de los conceptos*", Umbrales, Agosto-Septiembre, 40-47

A N E X O S .

CATEGORIAS DE CODIFICACION

TIPO DE INICIO	DESCRIPCION DE LA CATEGORIA
A	<p>La madre propone una actividad a realizar en ese momento, pudiendo ser en forma interrogativa o afirmativa.</p> <p>"Vamos a jugar con la pelota"</p> <p>"¿Jugamos con la pelota?"</p>
B	<p>La madre inicia una actividad dando pauta para que el niño la siga.</p>
C	<p>La madre pregunta al niño qué actividad se va a realizar sin darle opción.</p> <p>"¿A qué jugamos?"</p> <p>"¿Qué quieres jugar?"</p>
D	<p>La madre pregunta qué actividad va a realizar dando dos o más opciones.</p> <p>"¿Jugamos con la pelota o con los cubos?"</p>
E	<p>Que el niño indique qué actividad se va a realizar en forma espontánea.</p> <p>"Vamos a jugar con los cubos"</p>

- F Que el niño inicie por si mismo una actividad determinada.
- G El niño pregunta a la madre qué actividad se va a realizar.
"¿vamos a jugar con la muñeca?"
"¿Qué vamos a jugar?"
- H El niño presenta una conducta que promueve la atención de la madre.
Ejemplo: llanto, gritos, berrinches, etc.
- I NO INTERACCION



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

TIPO DE	CODIGO	DESCRIPCION DE LA CATEGORIA
DESARROLLO		
1	INDICAR	<p>Enunciado que la madre dice, señalando la manera de hacer una acción, pudiendo tener elementos descriptivos pero encaminados a que el niño haga dicha acción:</p> <p>Ejemplos:</p> <p>"Dame la pelota" , "No lo tires"</p> <p>"traéme los colores"</p>
2	MOSTRAR	<p>Conducta que la madre hace o dice con la finalidad de que el niño atienda o repita dicha conducta.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>"Mira cómo lo hago", "Mira fíjate cómo" (al momento de ejecutar la tarea).</p>

- 3 AYUDAR Conducta que emite la madre encaminada a terminar una actividad que el niño está realizando.
Ejemplo:
La madre pone una pieza de rompecabezas para terminarlo.
Decir una vocalización que el niño no concluyó.
La madre le lleva al niño la mano para rodar un carro.
- 4 ESPERAR Cuando la madre establece contacto visual con el niño o su actividad, exclusivamente cuando antecede cualquiera de las siguientes categorías: indicar, mostrar, solicitar información.
- 5 CALIFICAR Que la madre emita un juicio acerca de la actividad que se encuentra realizando el niño.
Ejemplo:
"No, está feo"
"Que bonito te quedó"
"No, así"

- 6 CORREGIR Que la madre señale cuando el niño comete un error, e inmediatamente presenta cualquiera de las siguientes conductas: indicar y/o mostrar.
Ejemplos:
"No tomes así el biberón; mira agárralo bien, así"
"No, ahí no va, fíjate como lo hago yo"
- 7 OBSERVAR Que la madre entable exclusivamente contact niño y/o su actividad.
- 8 DESCRIBIR Que la madre mencione características de lo OBJETOS como color, forma, tamaño, función, y relación
Ejemplo:
"El carro tiene ruedas y es azul"
"Esta pelota es roja"
"El cubo amarillo es más grande que el azul"
- 9 DESCRIBIR Que la madre mencione RELACIONES las relaciones entre los eventos presentes y/
Ejemplos:
"Ya va a venir tu papá y vamos a ir al parque"
"Te voy a cambiar para ir a la calle"
"No llores, o no te doy la manzana"

- 10 DESCRIBIR Enunciado de la madre en el que se hace refe
de ánimo y/o emociones de ella o del niño.
Ejemplo:
"Estoy triste por que no me haces caso"
"Tienes hambre, pobrecito"
"Te quiero mucho"
- 11 SOLICITAR La madre pide al niño que describa o h
INFORMACION características, función y/o relación de obje
Ejemplos:
"¿Dónde están los cubos?"
"¿Qué estás haciendo?"
"¿Cuál es el más grande?"
- 12 COOPERAR Que la madre y el niño desarrollen una act
conjunta.
Ejemplo:
Construyen un puente entre los dos.
Juegan a la pelota.
La madre le da de comer al niño.
- 13 REPETIR La madre repite una emisión vocal/verbal del
Ejemplo:
Niño:- "pelota"
Mamá:- "pelota"
- 14 INDIFERENCIA El niño no responde a los intentos de juego d
- 15 OTRAS Juego físico, castigo, berrinches, etc.

FORMATO DE ENTREVISTA

1.- DATOS DEL NIÑO

Nombre: Tania Moreno Salazar
Edad: 1 año, 7 meses.

2.- DATOS DE LOS PADRES

Nombre de la madre: Janete Salazar Camacho
Ocupación: Hogar
Edad: 24 años
Escolaridad: Carrera Comercial

Nombre del padre: Sergio Moreno Codina
Ocupación: Empleado
Edad: 28 años
Escolaridad: Primer semestre de preparatoria

Ingresos de la familia: Padre
a) Tipo de matrimonio: Civil
b) Viven juntos: Sí
c) Cuántos hijos tienen: Hija única

3.- CONDICIONES DE LA FAMILIA

- Actividades sociales, culturales y deportivas de la madre:

- a) Qué hace durante el día cuando está sola?
Que hacer, arreglo personal, ver T.V.
- b) Qué hace cuando tiene tiempo libre?
Tejer, repostería, pintar cerámica.
- c) Qué hace entre semana?
Que hacer.
- d) Qué hace los fines de semana?
Lo mismo.
- e) Qué momento le dedica a su hija?
Casi todo el día.
- f) Cuánto tiempo le dedica a su hija?
Le dedica casi todo el día.
- g) Ese tiempo empleado a su hija le acarrea problemas con sus demás hijos?
No, hija única.
- h) Considera que el tiempo que le dedica es necesario?
Sí, para que se forme con una buena imagen de la maternidad y tenga bases sólidas.
- i) Juega con su hija?
Sí
- j) A qué le gusta jugar con su hija?
A la casita, con un carrusel, con la muñeca, juegos físicos.

- k) Qué tipo de juguetes le compra a su hija?
Musicales, educativos, muñecas, muñecos de peluche.
- l) De qué material?
De plástico y peluche.
- M) Hace deporte con él?
No.
- Actividades sociales, culturales y deportivas del padre:
- a) Qué hace durante el día cuando está en casa?
Duerme, oye música, ve T.V..
- b) Qué hace cuando tiene tiempo libre?
Arregla el carro, sale a visitar a sus amigos.
- c) Qué pasatiempos tiene?
Ir a bailar.
- d) Qué actividades realiza durante el día?
Trabaja.
- e) Qué hace los fines de semana?
Estar en casa, sale con amigos, está un rato con la niña.
- f) En qué momento le dedica tiempo a su hija?
Párate de su tiempo libre.
- g) Cuánto tiempo le dedica a su hija? Qué hace en ese tiempo?
La cuida y a veces juega con ella.
- h) Ese tiempo que dedica a su hijo le acarrea problemas con sus demás hijos?
No, hija única.
- i) Considera que el tiempo que dedica a su hija es necesario?
No.
- j) Juega con su hija?
Casi no.
- k) A qué le gusta jugar con su hija?
A bailar.
- l) Hace deporte con ella?
No
- m) Qué programas ve de la T.V.?
Policíacos, cómicos, suspenso.
- n) Qué tipo de lectura realiza?
No lee
- ñ) Qué lugares visita con más frecuencia?
Visita a sus amigos.
- o) A estos lugares va solo o con la familia?
Ocasionalmente

4.- CONDICIONES DE LA VIVIENA

- a) La casa habitada por la familia es:
Departamento.

- b) Las paredes son de:
Concreto.
- c) El techo es de:
Concreto.
- d) El piso es de:
Mosaico.

- Elementos y servicios de la vivienda.

- a) La casa tiene servicio de agua potable?
Sí.
- b) Tiene baño?
Sí.
- c) En dónde se encuentra el baño?
Dentro de la casa
- d) El baño tiene:
Lavabo, regadera y escusado
- e) Su casa tiene cuarto de cocina?
Sí

5.- CONDICIONES DE LA HABITACION DEL HIJO.

- a) Cuántas personas duermen en la habitación donde duerme el niño?
La madre
- b) Cuántas en la misma cama donde duerme el niño?
Nadie
- c) El cuarto donde vive el niño tiene ventilación?
Sí
- d) El cuarto donde duerme el niño tiene ventanas? : Sí
Acostumbran abrirlas de noche? : No

6.- DESARROLLO MOTOR DEL NIÑO.

- a) A qué edad levantó la cabeza?
2 meses.
- b) A qué edad se sentó con ayuda?
4 meses.
- c) A qué edad se sentó con ayuda?
6 meses.
- d) A qué edad gateó?
No gateó.
- e) A qué edad empezó a caminar con ayuda?
8 meses.
- f) A qué edad empezó a caminar sin ayuda?
11 meses.
- g) A qué edad empezó su dentición?
7 meses.
- h) A qué edad balbuceó?
4 meses.
- i) A qué edad empezó a hablar palabras sueltas?

A	A	2	1	6	1	II	II	1	6	3	1	A	I	1	1	3	1	1	3	9	5	1	4	1	3	1	1	5	4	1	9'	13	1	4	1	1	1	6	A	2	5	1	2	A	2	II	2	1	2	1
I	-	II	-	-	-	-	-	-	-	-	II	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I	-	-	-	-	-	-	E	-	-	-	I	-	-	-	E	-	-	-	-	-	-	-		

A	1	5	3	3	5	9	1	II	C	5	9	A	5	1	C	1	2	1	4	4	6	1	2	A	13	7	2	2	II	2	9	3	5	7	2	1	A	I	A	II	1	2	2	1	C	12	12	II	
I	-	-	II	-	-	-	-	-	-	-	-	I	-	-	-	-	F	-	-	-	-	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

A	II	2	1	4	II	7	1	13	A	II	II	A	2	12	3	2	2	7	3	II	1	7	7	A	A	II	2	8	7	7	7	II	7	II	A	7	7	II	8	II	II	II	2	13	II	8
I	-	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I	-	-	-	-	-	F	-	-	-	-	I	-	-	-	-	-	E	-	B'	-	-	I	-	-	-	-	E	-	-	-	-	-	-	-

A	6	5	2	5	7	6	7	7	6	II	II	1	A	II	II	II	8	2	1	2	II	II	II	7	A	7	II	II	II	2	9	9	II	12	II	II	A	II	C	II	7	II	1	II	2	6	1	12
I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	H	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	-

A	7	II	7	3	12	II	3	9	1	2	7	3	A	1	3	II	5	7	3	8	7	II	II	7	1	A	II	9'	1	1	5	7	5	II	13	7	1	7	A	12	12	12	12	6	1	1	1	7	II	II	7
I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

9' = Describir relaciones implícitamente entre eventos

13= La madre repite emisiones verbales del niño

B' = Inicio del niño.

* Habilidades dominadas.
 x Carencia de habilidades.

AREA	EDAD	ITEM	LACTANTES					MATERNALES											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
MOTRIZ	2-3	77						x			x	x	x		*	*	*	*	
		78						*		*	*	*			*	*	x	x	
		79						*		*	*	*			*	*	x	*	
		80						-		-	-	-			-	-	-	-	
	3-4	81						x			x	x	x		*	*	x	x	
		82						x			x	x	x		*	*	x	x	
		83						x			x	x	x		*	x	x	x	
		84						x			x	x	x		*	*	x	x	
		85						x			x	x	x		x	x		x	
		86													x	x			
		87													x	x			
		88													x	x			
		89													x	x			
COGNI	0-1	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
		2	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		5	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		6	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		7	*	*	x	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		8	*	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*	x	*	*	*	*	*
		9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		10	x	*	x	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		11	x	x	x	x	*	*	*	*	*	*	*	x	*	*	*	*	*
		12	x	x	x	x	*	*	x	x	x	*	*	x	*	*	*	*	*
		13	x	x	x	x	x	*	x	x	*	*	x	*	*	*	x	x	x
		14	x	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	1-2	15	x	*	*	x	*	*	*	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*
		16		x	x	x	*	*	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*	x
	17		x	*	x	*	*	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	18		x	x	x	x	*	*	x	x	*	*	*	*	*	x	x	x	
	19		x	*	*	x	*	*	x	*	x	*	*	*	*	*	*	*	
	20		x	x	x	*	x	x		*	x	x	*	*	x	x	x	x	
	21			-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	22			x	x	x	x	x		*	x	x	x	*	*	x	x	x	
	23			x	*	x	x	x		*	x	*	*	*	*	*	*	*	
	24			x	*	x	x	x		x		*	x	*	*	*	*	*	

* Habilidades dominadas.
 x Carencia de habilidades.

AREA	EDAD	ITEM	LACTANTES					MATERNALES										
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
LING	1-2	16		x	*	x	*	*	*	*	x	*	*	*	*	*	*	
		17		x	*	x	*	x	*	*	*	x	*	*	*	*	*	
		18			x	*	x	*	*	x	*	*	*	*	*	*	*	
		19				x		x	x	*	x	*	x	*	*	*	*	x
		20				x		x	x	*	*	*	x	*	*	*	*	*
		21				*		x	x	*	*	*	x	*	*	*	*	*
		22				x		x	x	*	*	*	x	*	*	*	*	*
		23				x		x	x	*	*	*	x	*	*	*	*	*
		24				*				*	*	*		*	*	*	*	*
		25				x				*	*	*		x	*	*	*	*
		26				x				*	*	x		*	*	*	*	*
		27				x				*	*	*		*	*	*	*	x
		28				x				*	*	*		*	*	*	*	*
		29				x				x	*	x		*	*	*	*	*
		30								x	*	x		*	*	*	*	*
		31								x	*	x		x	*	*	*	*
		32								x	*	x		*	*	*	*	*
		33								x	*	x		*	*	*	*	*
		34								*	*	*		*	*	*	*	*
		35									x			*	*	*	*	*
		36									*			*	*	*	*	*
		37									*	*		*	*	*	x	*
		38									*			*	*	*	x	*
		39									x			x	*	x	x	*
		40									x			x	*	x	*	x
		41									*			*	*	*	x	x
		42									x			x	*	*	x	x
		43									x			x	*	*	x	x
		44	2-3								x			x	*	*	x	x
		45									x			x	*	*	x	
		46									x			x	x	*		
		47													*	*		
		48													x	x		
49													*	*				
50													*	x				
51													*	*				
52													*	*				
53													*	*				

* Habilidades dominadas.
 x Carencia de habilidades.

AREA	EDAD	ITEM	LACTANTES					MATERNALES										
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
SOCIA	0-1	27	x		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		28	x		x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	1-2	29	x		*	x	*	*	*	*	*	*	*	x	*	*	*	*
		30	x		x	x	*	*	*	x	*	*	x	x	*	*	*	x
		31	x		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		32			x	x	x	*	*	x	*	*	*	*	*	*	*	x
		33			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		34			x	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		35			*	x	*	*	*	x	*	*	*	x	*	x	*	*
		36			*	*	*	*	*	x	*	*	*	x	*	*	*	*
		37			x	x	*	*	*	x	*	x	*	x	*	x	*	*
		38			x	x	*	*	*	x	*	*	*	x	*	*	*	*
		39			x	x	*	*	*	x	*	x	x	x	*	x	*	*
		40			x	x	*	*	*	*	x	*	*	*	*	x	*	x
		41			x	x	*	*	*	*	*	x	*	*	*	*	*	*
		42							x	x	*	*	*	*	*	*	*	*
		43							x	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		2-3	44						x	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	45							x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	46							x	*	*	*	*	*	*	x	*	*	
	47							*	*	x	*	x	*	x	*	*	*	
	48							*	*	x	x	x	*	*	*	*	*	
	49							*	*	x	*	x	*	x	x	x	*	
	50							*	*	*	*	x	*	*	*	*	x	
	51							*	*	*	*	*	*	*	*	*	x	
	3-4	52						*	*	*	*	*	*	*	*	x	x	
		53						x	*	*	x	*	*	*	x	*	x	
		54						x	*	*	*	*	*	x	*	x	x	
		55						x	*	*	x	*	*	x	x	*		
		56						x	*	*	x	*	*	x	x	x		
		57						x	*	*	x	*	*	x	x	x		
		58						*	*	*	*	*	*	*	*	x		
		59						*	*	*	x	*	*	*	*	*		
		60						*	*	*	x	*	*	*	*	x		
		61						*	*	*	x	*	*	*	*	x		
	4-5	62						*	*	*	x	*	*	x	x	x		
		63						*	*	*	x	*	*	*	x	x		
		64						*	*	*	*	*	*	*	x	x		

* Habilidades dominadas.
 x Carencia de habilidades.

AREA	EDAD	ITEM	LACTANTES					MATERNALES											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
SOCIA	4-5	65											*	x					
		66												*					
		67												x					
		68												x					
		69												x					
		70												x					
		71												*					
		72												*					
		73	5-6											*					
		74												*					
		75												*					
		76												*					
		77												*					
		78												x					
79												x							
80												x							
81												x							
82												x							