



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

400282



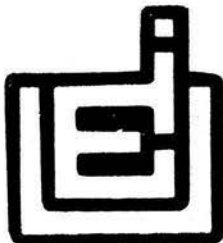
61060

LENGUAJE DESLIGADO Y
USO DEL CONTEXTO

P01319/96
Ej. 2

REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADAS EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N
HILDA RIVERA CORONEL
VIRGINIA AMALIA VAZQUEZ TELLEZ

ASESORA: LIC. ANGELA HERMOSILLO G.



LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEX.

1996



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.

AGRADECIMIENTOS:

A MIS PADRES VIRGINIA Y JAVIER

Austedes que en todo momento me brindaron su apoyo y cariño, les doy las gracias por la continua motivación que me proporcionan para seguir adelante y superarme.

A MI HERMANA TERESA:

Que con tú tiempo y comprensión de manera incondicional me haz apoyado en todo momento, gracias.

VIRGINIA AMALIA

ROSA Y ALVARO

***Para ustedes que en todo momento me han
brindado su apoyo y amor para seguir adelante.
gracias.***

HILDA

BETY:

Te damos las gracias por el apoyo y profesionalismo que pusiste en la realización de este trabajo, pero sobretodo por tú paciencia.

ANGELA:

Para ti que nos brindaste tú confianza y dedicación para que este trabajo fuera realizado.

LAURA:

Gracias por tú apoyo y orientación para realizar este trabajo.

HILDA Y VIRGINIA

INDICE

RESUMEN	1
----------------------	---

INTRODUCCIÓN	2
---------------------------	---

CAPITULO I

1. Teorías acerca del lenguaje	5
1.1 Innatista	5
1.1.1 Maduracionismo	6
1.1.2 Constructivismo	7
1.2 Cognositiva	7
1.3 Social	9
1.4 Conductual	11

CAPITULO II

2. Modelos teóricos que tratan de explicar el desarrollo del lenguaje ..	14
2.1 McLean G	14
2.2 Roger Brown	15
2.3 Jarome Bruner	17
2.4 Miller Max	19
2.5 Ribes Emilio y López Francisco	20

CAPITULO III

3. Elementos que posibilitan el desarrollo del lenguaje	23
3.1 Interacciones diadicas	24
3.2 Juego libre	24
3.3 Contexto social	25
3.3.1 Uso del contexto	25
3.4 Estilos de habla materna	26
3.4.1 Habla en función de la edad y sexo del niño	26
3.4.2 Atención y estilos maternos	27
3.4.3 La relación del lenguaje materno y la rapidez y variación de la adquisición del lenguaje	29
3.4.3.1 Diferencias individuales	30
3.5 Nivel socioeconómico	31

CAPITULO IV

4. Lenguaje desligado	34
4.1 Planteamiento del problema y justificación	34
4.2 Método	35
4.3 Resultados	38

CAPITULO V

5. Discusión	45
--------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	50
---------------------------	----

ANEXOS	53
---------------------	----

RESUMEN

En el estudio sobre el desarrollo del lenguaje diversos autores plantean la interacción de la diada madre-hijo como unidad de análisis, debido al consenso sobre la enorme influencia que ejerce el tipo de lenguaje que la madre dirige al infante; así como la actividad materna. El presente trabajo tiene como objetivo identificar si hay una relación entre la cantidad de lenguaje desligado que usa la madre y el que usa el niño. Para tal propósito se filmó la interacción de seis diadas en situaciones de juego. En el grupo A, las madres contaban con estudios de licenciatura y realizaban un trabajo remunerado; en el grupo B, las madres contaban con estudios de secundaria concluida y realizaban un trabajo no remunerado, los niños de ambos grupos eran hijos únicos. Se filmó a las diadas, cuando los infantes tenían 36, 37 y 38 meses de edad. La conducta de los infantes se codificó en base a siete categorías que implican lenguaje desligado: animación, propiedades imaginarias, sustitución, objeto imaginario, situación imaginaria, atribución de roles y eventos no presentes. Los resultados muestran que las diadas del grupo A presentan mayor proporción de lenguaje desligado con verbalización a diferencia del grupo B, que presentan un tipo de lenguaje desligado sin verbalización. Esto indica que la actividad materna es un factor importante en el desarrollo del lenguaje del niño.

INTRODUCCION

Desde el momento en que nace el niño, este se encuentra bajo el cuidado de sus padres, quienes a través del estímulo y entrenamiento de diversas habilidades van favoreciendo su autosuficiencia, las primeras figuras modelo que tiene son los padres y por ello ha resultado del interés de los investigadores el estudiar las interacciones diádicas.

El desarrollo del lenguaje ha sido abordado por diversos autores, quienes concuerdan en señalar al adulto como el mediador del proceso, donde la diada formada por las madre-hijo resulta ser la más estudiada, pues se ha observado que la madre es la principal proveedora de estímulos, que afectan el desarrollo infantil. Poniendo énfasis en el tipo de lenguaje que la madre dirige al infante, mismo que se encuentra influenciado por el tipo de actividad materna.

Sin embargo, gran parte de los estudios se abocan a la exploración del lenguaje verbal, sobre aquellos eventos concretos que rodean a la diada madre-hijo. Por lo que se juzga pertinente el explorar áreas más complejas como lo es el lenguaje que hace referencia a las propiedades no aparentes de las cosas o a eventos no presentes, mismos que implican un grado de mayor complejidad y convencionalidad. Lo cual le va a brindar al individuo la oportunidad de interactuar socialmente, sin las restricciones que impone el someterse a las situaciones concretas e inmediatas.

Con base en lo anterior en la presente investigación se llevo a cabo una revisión teórica de los estudios y planteamientos que diversos autores proponen acerca del desarrollo del lenguaje, abordadas en el primer capítulo siendo las siguientes:

✓ 1- La innatista desarrollada por Chomsky (en Rivero, 1993), quien hace referencia a mecanismos innatos a nivel orgánico. Dicha teoría se divide en dos posturas: el maduracionismo que propone que conforme el sujeto se desarrolla biológicamente va adquiriendo el lenguaje; el constructivismo que plantea la adquisición del lenguaje como un proceso de construcción de la estructura lingüística considerando el entorno del infante.

✓ 2- La cognoscitiva representada por Piaget (1981), autor que considera que el lenguaje se adquiere principalmente en un contexto de imitación, mismos que tiene que ver con las conductas inteligentes y con estadios más avanzados del desarrollo como el de operaciones preposicionales.

3- La social descrita por Vygotsky (1988, 1991), quien plantea que el niño puede actuar en su medio transformándolo conforme va adquiriendo el lenguaje y signos, mismos que más tarde producen el intelecto.

4- La conductual, en la que los postulados principales fueron desarrollados por Skinner (1983, en Rivero 1993), quien postula que el reforzamiento, la imitación y la asociación son los principales mecanismos que intervienen en el aprendizaje del lenguaje.

En el segundo capítulo se abordan algunos teóricos que tratan de explicar el desarrollo del lenguaje, elaborados a partir de las teorías antes señaladas:

1- McLean (1878) divide el desarrollo del lenguaje en dos etapas que son a) la prelingüística y b) la lingüística.

2- Brown (en Papalia, 1988) plantea su modelo en lo que son las habilidades sintácticas a partir de lo que definió como longitud media de articulación.

3- Bruner (1978) plantea la necesidad de que existan elementos innatos que predispongan al niño a la interacción social y al aprendizaje del lenguaje donde el contexto juega un papel importante.

4- Miller (1978, en Rivero 1993) basa su explicación de la adquisición del lenguaje en una relación de dependencia entre la estructura gramatical y las variables interactivas poniendo énfasis en las interacciones niño-adulto, resaltando la importancia del input.

5- Ribes y López (1985) plantean la formulación de la taxonomía funcional de la conducta para identificar y analizar niveles jerárquicos de la interacción organismo-ambiente.

A lo largo del tercer capítulo se expondrán los diversos factores que afectan el desarrollo del lenguaje, entre estos se puede señalar las interacciones diádicas, entre la que destaca la relación madre-hijo, mediada por el contexto como lo es el juego libre; los estilos del habla materna que puede estar en función de la edad y sexo del niño, la actividad y nivel socioeconómico de la madre, así como las diferencias individuales.

Con la finalidad de identificar si hay una relación entre la cantidad de lenguaje desligado que usa la madre y el que usa el niño, se llevó a cabo la presente investigación que se describe a partir del capítulo cuatro.

Los resultados muestran que las diadas del grupo A presentan mayor proporción de lenguaje desligado con verbalización a diferencia del grupo B, que presentan un tipo de lenguaje desligado sin verbalización. Esto indica que la actividad materna es un factor importante en el desarrollo del lenguaje del niño.

CAPITULO UNO

CAPITULO I

1. TEORIAS ACERCA DEL LENGUAJE

De las diversas teorías que abordan el desarrollo del lenguaje se han seleccionado algunas de las más representativas para la realización del presente capítulo. Dentro de éstas, se encuentra la teoría innatista, representada por Noam Chomsky (citado en Rivero, 1993) la cual da a conocer que el hombre posee capacidades innatas dentro de la anatomía del cerebro para adquirir el lenguaje, al igual que como aprende a andar, dentro de esta postura se retoman dos puntos de vista: el maduracionismo y el constructivismo. Enseguida se planteará la teoría cognositiva, representada por Piaget, él que considera la edad cronológica del sujeto como clave para la maduración del niño, hasta que poco a poco va introyectando a su repertorio el lenguaje. Posteriormente la postura social representada por Vygotsky, para quien la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, partiendo de cada contexto particular. Finalmente se planteará la teoría conductual, en la que se encuentra sustentada la presente investigación, la psicología experimental de orientación conductista es la postura cuya disciplina se enfoca rigurosamente a aquello que se puede ver y medir, a ésta corriente pertenecen autores como Skinner.

1.1 INNATISTAS

Una de las principales corrientes que tratan de explicar el desarrollo del lenguaje es la teoría innatista. De acuerdo con esta propuesta, los seres humanos tienen una capacidad innata para adquirir el lenguaje y aprender a hablar con la misma facilidad que aprender a andar.

Chomsky (1965, 1968; en Papalia, 1988) defiende que el cerebro humano está construido especialmente para proporcionar esta capacidad innata. Él llama a esta habilidad innata para aprender el lenguaje: mecanismos de adquisición de lenguaje (MAL). El MAL capacita a los niños para analizar el lenguaje que oyen y extraer las reglas gramaticales con las cuales son capaces de crear nuevas frases que nadie ha formulado antes. Él plantea que el cerebro está programado para extraer estas reglas; lo único que se necesita son las experiencias básicas que activen esta capacidad innata.

Por otra parte, Chomsky consideró que los adultos no ofrecían al niño instrucción lingüística sistemática. De hecho, los niños oírían la mayor parte del

tiempo un habla con oraciones incompletas e incluso no gramaticales. El habla adulta no constituiría un modelo lingüístico complejo sobre la base de información incompleta e inadecuada. De ahí la necesidad de proponer mecanismos innatos que aseguren la adquisición (Harris y Coltheart, 1986; en Rivero, 1993).

Chomsky propuso que el niño genera sus propias reglas lingüísticas a partir del análisis del habla que escucha a su alrededor. Inicialmente, dichas reglas serían muy simples y generales para irse modificando y ampliando para constituir las bases de la producción de habla adulta. Chomsky enfatizó que los procesos que operan durante la adquisición del lenguaje son específicos en el sentido de que no pueden operar sin conocimiento innato acerca de la naturaleza del lenguaje (Rivero, 1993).

La afirmación chomskiana de que el entorno lingüístico del niño resulta "inadecuado", lo hace porque según su propio análisis al hablar del lenguaje que el niño oye, está desde su punto de vista lleno de errores y rupturas, a la vez que resulta poco informativo como modelo a partir del cual extraer las propiedades estructurales del lenguaje humano. Chomsky hace ese planteamiento basándose en el modelo de conversación adulto-adulto.

Se considera que existen fundamentalmente dos posiciones alternativas dentro de las propuestas innatistas: el maduracionismo y el constructivismo.

1.1.1 MADURACIONISMO

Dentro del panorama teórico innatista, la postura maduracionista plantea que los principios de la gramática universal están a disposición del niño a partir de un momento genéticamente determinado. La necesidad de examinar el papel del ambiente lingüístico no es siempre reconocido por los autores de orientación maduracionista (Ingram, 1989; en Rivero, 1993). El maduracionismo minimiza la influencia del input lingüístico. De hecho, si un principio de la gramática no ha "madurado" todavía, el input resultará irrelevante para su adquisición y si ya lo ha hecho, un input resultará suficiente. De todos modos, los autores de orientación maduracionista han vuelto recientemente sobre el tema del input lingüístico. Los trabajos de Gleiman y otros (1981, 1984; en Rivero, 1993) se situarían en esta perspectiva; estos autores plantean que el curso de la adquisición está más determinado por factores internos al propio niño que por factores ambientales. El input lingüístico jugaría un papel en la adquisición de los morfemas gramaticales específicos de la lengua, aunque no en la de los aspectos universales del lenguaje (Ingram, 1989; en Rivero, 1993).

A partir de la lectura de Rivero (1993) sobre el panorama teórico innatista, se considerará al input infantil como el momento en que en el niño existe una

disposición interna y comienza a introyectar estímulos exteriores; y al input materno como el momento en que la madre se torna como facilitadora y proporciona al niño estímulos para ampliar su repertorio.

Enseguida se planteará la segunda visión propuesta por la corriente innatista, que es el constructivismo.

1.1.2 CONSTRUCTIVISMO

La visión constructivista por su parte, considera el proceso de adquisición del lenguaje como un proceso de construcción de la estructura. La principal asunción del constructivismo es que la forma de la gramática infantil en un punto de cambio (estado n) consistirá en todo lo propio del estado n más los nuevos estados del estado n más uno. Constituye una visión más restringida del desarrollo, ya que permiten menos cambios a lo largo del tiempo que la explicación maduracionista (Ingram, 1989; en Rivero, 1993).

Para la perspectiva constructivista el papel del input lingüístico sería más importante que para el maduracionismo. El niño no adquirirá una forma lingüística hasta estar preparado para ello, pero al mismo tiempo, el desarrollo de una estructura implicará un conjunto de interacciones entre el sistema interno del niño y el entorno lingüístico. Los trabajos de K.E. Nelson y otros (1984; en Rivero, 1993) podrían situarse en ésta línea, estos autores entienden la adquisición del lenguaje como resultado de la interacción entre los comportamientos adultos facilitadores -ajuste del input lingüístico a las competencias del niño- y la disposición interna del propio niño (Ingram, 1989; en Rivero, 1993).

Los planteamientos anteriores sugieren que la adquisición del lenguaje se encuentra sujeta a procesos cerebrales; sin embargo, existen posturas que difieren tal como la teoría cognositiva, representada por Piaget (1981, 1984, 1990).

1.2 COGNOSCITIVA

Piaget (1981) planteó desde sus inicios la inquietud por estudiar la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Sin embargo, años más tarde asevera que si bien el lenguaje es una condición para la terminación de las estructuras lógicas, éste no constituye por sí mismo, una condición suficiente para su formación.

Consideraba que el lenguaje se adquiere principalmente en un contexto de imitación, mismo que tiene que ver con las conductas inteligentes. Pero que si

bien, el lenguaje favorece la interiorización, éste no crea ni transmite estructuras operativas. Sin embargo, estadios más avanzados, como el de operaciones proposicionales no podrían terminar su desarrollo sin el empleo del lenguaje.

Alrededor del año y medio, y los dos años, aparece en el niño la función representativa a través de un significante como lo es el lenguaje; imagen mental, gesto simbólico, etc. A partir del segundo año de vida del niño, se observan una serie de conductas que implican la evocación representativa de un objeto o acontecimiento no presente, lo cual es llamado función semiótica (Piaget, 1984).

En la función semiótica pueden identificarse al menos cinco conductas de aparición casi simultánea, presentadas aquí en orden de complejidad:

1) Imitación diferida: ésta se produce cuando el niño imita una conducta en presencia del modelo, misma que puede continuar en ausencia del modelo correspondiente.

2) El juego simbólico: representa un papel importante en el pensamiento del niño, como fuente de esquematización individual, ya que representa la asimilación de lo real del mundo social de los adultos, al yo infantil, sin sanciones de ningún tipo. El juego transforma lo real a través de asimilación al yo, en tanto que la imitación es acomodación más o menos para los modelos exteriores.

La inteligencia está construida por el equilibrio dado entre la asimilación y la acomodación, donde el instrumento esencial de acomodación es el lenguaje.

3) Otra forma de simbolismo individual es el dibujo, en sus inicios es un intermedio entre el juego y la imagen mental. En un principio el niño no asimila cualquier cosa, sino que permanece como la imagen mental próxima a la acomodación imitadora, misma que a través de los años se va complejizando, así entre los 8 años aproximadamente es esencialmente realista.

4) La imagen mental, la cual aparece como una imitación interiorizada, es representada por toda la imaginación mental y se le puede clasificar como símbolos individuales.

Piaget (1990) consideraba al lenguaje como una forma particular de la función simbólica, en donde el niño se limita a transformar al pensamiento ayudándole a alcanzar su equilibrio. Así mismo, planteó que en el niño normal, el lenguaje aparece aproximadamente al mismo tiempo que otras formas de pensamiento semiótico, mismo que tiene su inicio tras una fase de balbuceo espontáneo, común a los niños de todas las culturas (entre los 6 y 11 meses de edad), y de una fase de diferenciación de fonemas por imitación (a los 11 meses aproximadamente). A este período le sigue uno caracterizado por la emisión de palabras-frases (Piaget, 1984). Desde el fin del segundo año, el niño pronuncia

frases de dos palabras, hasta alcanzar una pronunciación de estructura gramatical.

Piaget (1990) estimó que sería muy simplista considerar que con la aparición del lenguaje el niño sería capaz de evocar situaciones no actuales y así poder ir más allá de los límites del campo perceptivo. Ya que estos cambios en la inteligencia, tienen que ver con otros aspectos además del lenguaje, como los símbolos.

Desde esta perspectiva, el lenguaje tiene sus inicios en el período de adquisición de las operaciones lógicas; sin embargo, no es suficiente para explicar el proceso del pensamiento, pero si es evidente, que cuando más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para su elaboración.

Otro de los estudiosos del desarrollo del ser humano, es Vygostky, quien desde una visión social plantea una serie de postulados sobre la adquisición del lenguaje.

1.3 SOCIAL

Vygostky (1988) elabora su teoría a partir de las experiencias de Koehler, que con sus experimentos con monos probó que la aparición de una inteligencia embrionaria en los animales, no está de ningún modo relacionada con el lenguaje.

A través del estudio genético del pensamiento y el lenguaje Vygotsky (1991) descubrió que su relación sufre muchos cambios y que sus procesos no son paralelos, aunque marca como momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a la luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes convergen" (Vygotsky, 1988, pp. 47-48) pero siempre volviendo a divergir, aspecto que se aplica tanto a la filogenia como a la ontogenia (Vygotsky, 1991).

Aunque durante el período preverbal, el uso que el niño hace de los instrumentos es comparable al de los monos, tan pronto como el lenguaje hace su aparición junto con el empleo de los signos y se incorpora a cada acción, ésta se transforma y se organiza de acuerdo con directrices totalmente nuevas. El uso específicamente humano de las herramientas se realiza de un modo avanzado más allá del uso limitado de instrumentos entre los animales superiores.

Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el

entorno además de la nueva organización de la propia conducta. La creación de estas formas de conducta esencialmente humanas produce más adelante el intelecto convirtiéndose, después, en la base del trabajo productivo: la forma específicamente humana de utilizar las herramientas.

Vygotsky (1988, pp. 49) resaltó que el lenguaje no solo acompaña a la actividad práctica, sino que también desempeña un papel específico en su realización; acentuó entonces lo siguiente: para el niño, el hablar es tan importante como el actuar, para lograr una meta. Los niños no hablan solo de lo que están haciendo; su acción y conversación "son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado".

Cuando más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo. A veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada.

Estas observaciones llevaron a Vygotsky (1988, pp. 49) a la conclusión de que "los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos". Esta unidad de percepción, lenguaje y acción que en última instancia produce la internalización del campo visual, constituye el tema central para cualquier análisis de origen de las formas específicamente humanas.

Vygotsky (1988) señaló algunas diferencias de las acciones de un niño que habla, de las acciones de un mono, ambos resolviendo un problema práctico:

El niño impresiona con una libertad mayor de las operaciones, con una mayor independencia de la estructura de la situación visual concreta. Los niños con la ayuda del lenguaje crean mayores posibilidades de las que los monos pueden realizar a través de la acción.

En el proceso de resolución de una tarea el niño es capaz de incluir estímulos que no están ubicados dentro del campo visual inmediato. Al utilizar las palabras para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, es capaz de planear acciones futuras.

Las operaciones prácticas de un niño que ya puede hablar, son mucho menos impulsivas y espontáneas que las del mono. El mono lleva a cabo una serie de intentos incontrolados para resolver el problema planteado. En cambio, el niño que utiliza el lenguaje divide la actividad en dos partes consecutivas: a) planea cómo resolver el problema a través del lenguaje, y b) luego lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta. La manipulación directa queda reemplazada por un complejo intento psicológico, mediante el cual la motivación

interna y las intenciones propuestas en el tiempo, estimulan su propio desarrollo y realización.

El lenguaje no solo facilita la manipulación efectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla su comportamiento; adquiere a diferencia de los monos, la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta.

Por lo tanto, esta mezcla de lenguaje y acción tiene una función específica en la historia del desarrollo del niño; demuestra la lógica de su propia génesis. A partir de los primeros días del desarrollo del niño sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social y, al dirigirse hacia un objeto concreto, se refractan a través del prisma del entorno del pequeño. El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existente entre la historia individual y la historia social.

Otro intento por proporcionar un marco teórico sobre los estudios de el desarrollo del lenguaje infantil, proviene de las teorías conductistas del aprendizaje.

1.4 CONDUCTUAL

Se puede señalar el reforzamiento, la interacción y la imitación como los principales mecanismos generales invocados por el conductismo para describir el aprendizaje del lenguaje. Desde la óptica conductista, explicar el proceso de adquisición del lenguaje consistiría esencialmente en determinar las condiciones ambientales que posibilitan que los mecanismos responsables de que dicho proceso opere. El habla dirigida al niño formaría una parte esencial de las condiciones ambientales.

Skinner en 1957 (en Rivero, 1993) no afirmó nunca que el lenguaje pueda ser aprendido solamente a partir de la imitación del habla adulta. Tampoco proclamó la necesidad de que todas y cada una de las emisiones infantiles sean reforzadas, ya que el otorgar un premio o castigo se realiza de manera intermitente. Señaló que el lenguaje está constituido por "unidades" que pueden dar lugar a nuevas combinaciones. Apuntando las limitaciones de los mecanismos generales anteriormente señalados para dar cuenta de la naturaleza productiva del lenguaje.

Skinner (1983) indicó que cualquier operante, verbal o de otra clase adquiere su fuerza y la mantiene cuando las respuestas van seguidas frecuentemente por el evento llamado "reforzamiento". Los padres hacen que el

niño adquiera un repertorio de respuestas reforzando muchos niveles de una misma respuesta; ésta debe aparecer por lo menos una vez antes de que pueda ser fortalecida por medio del reforzamiento.

La relación específica entre respuesta y reforzamiento que define un mando, no involucra un estímulo específico previo. La conducta verbal se refuerza sólo a través de la mediación de otra persona, pero no requiere la participación de ella para su ejecución. Cuando la conducta verbal se emite en ausencia de un oyente, generalmente no se refuerza. Después de reforzarse repetidamente en presencia de un oyente y de extinguirse en su ausencia, el hablante termina por emitir su conducta solo en presencia de un oyente; de tal manera toda conducta verbal está controlada por una audiencia. (Skinner, 1983).

Las contingencias apropiadas de refuerzo definen los repertorios de la conducta textual e intraverbal, y llevan a la conducta verbal bajo el control del ambiente no verbal. El proceso de aprendizaje es un efecto notable del reforzamiento, y los problemas prácticos de la educación hacen que sea importante la tasa de adquisición de la conducta verbal. Pero el comportamiento complejo se adquiere a diferentes velocidades, debido no a grandes diferencias en el efecto del reforzamiento, sino a las interacciones que se establecen entre respuestas y estímulos. Skinner (1983) señala que cuando los refuerzos son abundantes, el individuo tiene probabilidades de ser llamado vigoroso, entusiasta e interesado; o en el caso de la conducta verbal, hablador. Cuando los refuerzos son escasos es probable que se diga que está flemático, sin inspiración, letárgico, aburrido, desalentado, etc.; o en el caso de la conducta verbal taciturno o silencioso. Estas diferencias son frecuentemente consideradas como motivacionales.

El esfuerzo de la conducta verbal que se da a través de la mediación de un oyente, implica ciertas condiciones que tienen efectos importantes sobre las propiedades dinámicas del comportamiento. La amplitud del reforzamiento depende directamente de la energía de la conducta del oyente, y solo independientemente de la del hablante; sin que ésto suceda con la conducta no verbal (Skinner, 1983).

En resumen, se puede ver como a partir del planteamiento de algunas de las teorías que tratan de explicar el desarrollo del lenguaje, se pone de manifiesto la divergencia de dichas posturas entre sí. La perspectiva conductal plantea la importancia de las condiciones ambientales, donde la presencia de un oyente que actúa como reforzador va a facilitar o inhibir el desarrollo del lenguaje, sin dejar de lado los factores motivacionales. Mientras que la teoría innatista le asigna un mayor peso a las condiciones orgánicas, considerando que el adulto más que facilitador -contrario a lo planteado por el conductismo- actúa como un modelo incorrecto, así que es el niño quien a partir de esa capacidad innata analiza y procesa la información recibida. De esta manera, se tiene que el constructivismo

en algunos de sus planteamientos encuentra similitud con la teoría conductual como lo es el aspecto ambiental, y las condiciones internas de los innatistas, puesto que desde su planteamiento el desarrollo del lenguaje requiere tanto de disposición interna (input infantil), como de un impulso externo (input materno), que le lleva al niño a integrar nuevos estados de desarrollo.

Estas tres primeras posturas abordan lo que es propiamente el desarrollo del lenguaje. En tanto que las teorías cognoscitiva (representada por Piaget) y social (expuesta por Vygotsky) plantean la importancia del lenguaje en el desarrollo de los procesos superiores, habilitando la elaboración de operaciones complejas (cognoscitivo); y la autonomía del niño tanto en pensamiento como en acción, para resolver problemas a partir de una historia individual y social.

En el desarrollo del siguiente capítulo se abordaran los modelos de McLean (1978, en Papalia, 1988), Brown (en Papalia, 1988), Bruner (1986), Miller (1977, y en Rivero 1993), y Ribes y López (1985), mismos que se apoyan en las teorías anteriormente expuestas.

CAPITULO DOS

CAPITULO II

2. MODELOS TEORICOS QUE TRATAN DE EXPLICAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

A partir de los diferentes planteamientos teóricos surgen una serie de modelos que explican el fenómeno de la adquisición lenguaje.

De tal manera, en este capítulo se aborda el propuesto por McLean (1978, en Papalia, 1988), quien sugiere que el desarrollo del lenguaje es conformado por dos períodos: prelingüístico y lingüístico, mismos que se van dando conforme crece y madura el infante, planteamiento que tiene sus bases en la corriente innatista, de manera particular del maduracionismo.

Roger Brown (en Papalia, 1988) retoma a Piaget, ya que enuncia que el lenguaje es adquirido por el niño conforme va superando diferentes etapas.

Posteriormente, los modelos elaborados por Bruner (1978) y Miller (1977, en Rivero, 1993), ambos coinciden con postulados de la teoría social, representada por Vygotsky (1988, 1991), afirmando que la palabra codifica la experiencia, la cual a su vez es producto del trabajo del hombre.

Finalmente se expondrá el modelo propuesto por Ribes y López (1985), quienes plantean una taxonomía de la conducta, desarrollada en los postulados de la teoría conductual.

2.1 MCLEAN G.

El modelo propuesto por McLean (1978, en Papalia, 1988) plantea que el desarrollo del lenguaje puede dividirse en dos períodos que son el prelingüístico y el lingüístico.

El período prelingüístico contempla desde el nacimiento hasta los doce meses de edad aproximadamente. La primera manifestación del infante es el llanto, a la sexta semana arrulla, alrededor del cuarto y sexto mes balbucea, repitiendo diversos sonidos consonánticos, y vocálicos simples; así mismo, el niño escucha e imita por casualidad los sonidos a su alrededor y posteriormente se imita a sí mismo.

Alrededor de los 9 ó 10 meses de edad, el bebé imita conscientemente los sonidos de los demás, incluso sin entenderlos (Lennerberg, 1967; Einsensor, Ever e Irwing, 1963; en Papalia, 1988).

Es durante este primer tiempo que el bebé adquiere su repertorio básico de sonidos para introducirse al período lingüístico. Este tiene su inicio en el momento en que el niño articula su primera palabra, la cual puede ser simplemente una sílaba y puede tener gran variabilidad de significados, que han de ser interpretados por el contexto en el cual los usa. Estas primeras palabras se llaman holofrases, porque expresan un pensamiento completo en una única palabra. Una vez que el niño ha adquirido esas pocas palabras, cuando tiene aproximadamente un año, se produce un intervalo de "descanso" de varios meses durante el cual añade muy pocas palabras nuevas (Nelson, 1979; en Papalia, 1988). Esto puede ser un período de crecimiento en la comprensión durante el cual el niño utiliza las palabras para estructurar su propio pensamiento más que para comunicarse.

Aproximadamente a los dos años de edad el niño usa expresiones que tienen un promedio de dos palabras de longitud, agregando de manera gradual palabras a su repertorio hasta producir frases y oraciones cada vez más complejas. Entre los 3 y 4 años el niño pone particular atención en el habla del adulto para adquirir y modificar la estructura gramatical de su lenguaje, empleando tiempos, plurales, posesivos y adjetivos; y a partir de los cuatro años de edad, el niño controla varios de los aspectos significativos del lenguaje de los adultos (McLean, 1978, en Papalia, 1988).

2.2 ROGER BROWN

Mientras que McLean (1978, en Papalia, 1988) considera la existencia de los períodos prelingüístico y lingüístico, en el desarrollo del lenguaje, Brown (1973a, 1973b; en Papalia, 1988) plantea que si bien el habla prelingüística va estrechamente ligada a la edad cronológica, con el habla lingüística no sucede lo mismo, argumentando que la edad de un niño no dice gran cosa sobre su desarrollo lingüístico.

Por tanto, Brown (en Papalia, 1988) plantea su modelo teórico del desarrollo del lenguaje, en las habilidades sintácticas, a partir de lo que definió como longitud media de articulación (LMA), que es el promedio de la longitud de articulación en morfemas. Dividiendo el desarrollo del lenguaje en cinco etapas.

Un niño está en la etapa uno cuando empieza a combinar morfemas y palabras, obteniendo una LMA de 1,0. Durante ésta etapa, el niño presenta un lenguaje primitivo, en el que faltan los tiempos verbales, los artículos y las

preposiciones (como "en la tienda", "dentro del zapato"). Cuando la LMA llega a 1,5 el niño puede unir dos relaciones básicas ("el niño pega", "pega pelota") para llegar a la relación más compleja ("el niño pega pelota"). Un niño en la etapa 1 puede entender relaciones gramaticales que todavía no puede expresar, como: un perro da caza a un gato, pero no puede explicar la acción completa. Acaso diga "el perrito caza a un gatito" o "perrito gatito", hasta el final de esta etapa no será capaz de unir los distintos elementos para decir "el perrito da caza al gatito" (Nelson, 1973; en Papalia, 1988).

En la etapa 2 los niños adquieren 14 morfemas funcionales, incluyendo los artículos, las preposiciones, los plurales, los finales de verbos y las formas de los verbos "ser" y "estar". Los niños empiezan a utilizar estas formas gradualmente incluso costándoles varios años. El niño está en la etapa 2 cuando la LMA alcanza un valor de 2,0 (y cuando puede expresar hasta 7 morfemas). Los niños superan la etapa 2 a muy diferente edad, y sus expresiones se vuelven más largas y complejas.

El habla en la etapa 3 se ha llamado telegráfica, porque contiene muchas expresiones como "poner coche mesa".

Pero ¿cómo forman su lenguaje los niños pequeños?

- Los niños simplifican, expresan justo lo suficiente para hacerse entender, omitiendo gran parte del lenguaje que los adultos consideran esencial;

- Al principio de la etapa 3 muchos niños sobregeneralizan las reglas que solían utilizar correctamente, las palabras "quepo" y "anduve" y otras excepciones gramaticales, y empiezan a decir "tubo" y "ande". Y no es que hayan retrocedido a una etapa inferior; han aprendido las reglas de su gramática para la formación del pasado y utilizan estas reglas consecuentemente. Ahora necesitan aprender las excepciones de la regla;

- A veces los niños exageran las generalizaciones aplicando conceptos excesivamente amplios. La tendencia de los niños pequeños a llamar a todos los hombres "papá" y a todos los objetos peludos "gatito".

Y ya en la etapa 4 la gramática infantil se asemeja a la gramática adulta, aunque el niño todavía está aprendiendo algunas preposiciones sintácticas. Sabe unir dos frases, pero todavía comete muchos errores gramaticales y a menudo se equivoca en el subjuntivo; no sabe formular las preguntas cortas y no entiende el significado de algunas frases. Aunque la etapa 5 incluye ya una completa competencia, no tiene lugar hasta finales de la infancia y ya no hay cambios en el manejo de la sintaxis hasta la pubertad; sin embargo, el vocabulario y el estilo continúan mejorando en la edad adulta (se ha investigado muy poco sobre éstas dos últimas etapas) (Brown, 1973a, 1973b; en Papalia, 1988).

2.3 JAROME BRUNER

Bruner (1978) al igual que McLean (1978) considera que el período prelingüístico, es precursor necesario para la ocurrencia del habla. Sin embargo, Bruner (1978) dentro de su modelo teórico del desarrollo del lenguaje hace mención a tres etapas:

- a) inactiva, involucra la respuesta de tipo motora;
- b) icónica, contempla la organización de los conceptos e imágenes, y
- c) simbólica, que representa la realidad.

Para Bruner (1978) el lenguaje representa el vehículo por excelencia de la representación simbólica, por lo que la enseñanza del lenguaje puede elevar los niveles cognitivos. Lo cual implica que existen otros elementos conductuales, tales como: la atención, movilidad motora voluntaria y coordinada. Partiendo de la premisa de que el infante se desarrolló en un medio social, donde la interacción madre-infante es capital.

De ésta manera, las relaciones de caso y las reglas de orden de las palabras se derivan por analogía del conocimiento de patrones de acción conjunta sobre objetos (Bruner, 1975; en Rivero, 1993). Niño y adulto participan en situaciones rutinarias en las que ambos actúan conjuntamente sobre un objeto. Dichas rutinas -las cuales se definen como formatos- ofrecen al niño oportunidades para aprender acerca de los conceptos que posteriormente podrá expresar lingüísticamente.

Bruner (1978) introduce en su explicación de la adquisición del lenguaje el concepto de LASS (Sistema de ayuda a la adquisición del Lenguaje). Para la adquisición del lenguaje serán necesarios mecanismos innatos que predispongan al niño a la interacción social y al aprendizaje del lenguaje, pero serán precisos además los soportes y ayudas ofrecidos por el adulto en la interacción con el niño. Denominando "andamiaje" a las acciones de instrucción implícita del lenguaje ejercidas por el adulto en la interacción.

Bruner (1978) hace extensiva a la adquisición inicial del lenguaje algunas de las ideas de Vygotsky acerca del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, concretamente la "ley de doble formación" -que alude a la génesis social de las funciones psíquicas- y el concepto de "zona de desarrollo próximo" -relacionado con participantes de competencias asimétricas-.

Así, desde ésta perspectiva se tiene que el input adulto es particularmente importante para dotar al niño de los medios lingüísticos que substituirán a los

medios comunicativos prelingüísticos contruidos en situaciones de interacción niño-adulto, dentro de un marco social, destacando la importancia del lenguaje, junto a la acción sobre los objetos, para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Rivero, 1993).

Bruner (1986) plantea la importancia del contexto en el entendimiento sobre el lenguaje. Donde las palabras son consideradas como el texto, en tanto que el contexto se encuentra formado por todo aquello que va a afectar la interpretación de las palabras, este incluye palabras y no palabras. Así mismo, considera que el contexto no es algo que se encuentre ahí de manera determinada, sino que es construido y seleccionado tanto por el niño como por el adulto, bajo reglas que pueden variar con las circunstancias siendo estas las siguientes:

La primera regla sobre la construcción del contexto, tiene que ver con lo convencional, lo cual implica una cultura compartida entre interlocutores, y la segunda tiene que ver con el hecho de hacerse entender por el interlocutor, de la intención del mensaje.

De tal manera, el contexto se encuentra normado en forma convencional y regularizado como formato, entendiéndose a este como una situación de rutina y repetición, entre el niño y un adulto, donde cada uno hace algo con respecto al otro. Dicha interacción se presenta de manera contingente (la respuesta de uno de los miembros depende de la respuesta previa del otro) y cada miembro cuenta con un objetivo, que no siempre es el mismo objetivo que el de su pareja.

En la interacción madre-hijo, tales formatos se encuentran preseleccionados y preformados, por la madre, para el niño, pudiendo variar ligeramente para mantener el interés por parte del niño, y siendo fácilmente reconocible por él.

A partir de estos contextos que toman la forma de rutinas o rituales, el niño o su madre pueden llegar a transferir su experiencia a otras situaciones de mayor complejidad. Esto pone de manifiesto que se parte de contextos restringidos a otros más amplios. Los primeros contextos con los que el niño establece contacto tiene que ver con interacciones habituales como son: la comida, el juego, entre otras; hasta extenderlo a un campo de experiencia más amplio (Bruner, 1986).

Lo anterior implica convencionalidad, lo cual tiene su inicio antes de que aparezca el lenguaje oral, dado que el niño empieza a contextualizar tanto sus gestos como sus vocalizaciones.

Los formatos crecen y pueden ser tan variados y complejos, como sean requeridos, a parte de ser modulares, en el sentido de que un formato simple

puede ir incorporando subformatos, hasta formar uno con un grado de mayor complejidad.

En este proceso, se establece una relación asimétrica, donde el adulto funge como monitor, modelo y andamio del formato, hasta que el niño logre dominarlo.

Bruner (1986) remarca la importancia de los formatos a la par del lenguaje, como instrumentos transmisores de cultura, misma que se encuentra constituida por símbolos y conceptos que solo pueden darse a partir del lenguaje y que por tanto, el lenguaje no puede ser entendido sino es en su contexto cultural.

2.4 MILLER MAX

Miller (1977, en Rivero, 1993) al igual que Bruner (1986), consideró que el desarrollo del lenguaje se encuentra mediado por un adulto.

Miller (1977, en Rivero, 1993) basa su explicación de la adquisición del lenguaje en una relación de dependencia entre estructura gramatical y variables interactivas, poniendo énfasis particularmente en la estructura secuencial de las conversaciones niño-adulto. En este sentido se han propuesto diversos mecanismos facilitadores del proceso de adquisición de lenguaje como por ejemplo, las secuencias que formulan la producción infantil. Estas reformulaciones ofrecen al niño información acerca de las sustituciones, omisiones y movimientos de que son objeto los segmentos particulares de la producción (Keenan y Schieffin, 1976; Snow, 1972; en Rivero, 1993). En esa misma línea Ervín-Tripp y el mismo Miller (1977; en Rivero, 1993) han sugerido que cuando las madres formulan preguntas y ofrecen ellas mismas las respuestas clarifican los elementos constituyentes de la gramática, con el consiguiente beneficio para la adquisición del lenguaje. Otros mecanismos del desarrollo del lenguaje son las expansiones, las extensiones, las correcciones implícitas, las imitaciones de la producción del niño, etc.

Dentro de esta perspectiva el input lingüístico resulta ser un elemento de importancia para la adquisición del lenguaje no solamente para llegar a dominar los recursos, conversaciones, sino también para adquirir las estructuras lingüísticas, ya que los recursos dialógicos hacen más evidente para el niño las relaciones sintácticas (Rivero, 1993).

En los apartados anteriores se abordó el desarrollo del lenguaje a partir de una visión maduracionista representada por McLean (1978), en la que el niño pasa de una etapa a otra conforme va creciendo; por otro lado Brown (en Papalia, 1988), retoma algunos aspectos de la teoría de Piaget, y finalmente se abordaron

los modelos de Miller (1977, en Rivero, 1993) y Bruner (1986), quienes aportan la relevancia de las interacciones sociales como facilitadores del proceso de adquisición. Enseguida se presenta el modelo de Ribes y López (1985) planteado bajo una perspectiva diferente.

2.5 RIBES EMILIO Y LOPEZ FRANCISCO

Ribes y López (1985) plantean la formulación de la taxonomía funcional de la conducta como elemento para identificar y analizar niveles jerárquicos de la interacción organismo-ambiente. Dicha taxonomía contempla los siguientes aspectos:

El primero de ellos es la morfología de los elementos E'-R' los cuales a su vez son clasificados en: a) propiedades físico-químicas, como lo son las respuestas sensoriales (tacto, gusto, olfato, auditivo, visual), estas respuestas no varían significativamente de un sujeto a otro; b) propiedades organísmicas, implican que la conducta del organismo afecta a otro organismo en tanto conducta; y c) propiedades convencionales, en donde el organismo se ve afectado como evento organísmico o físico-químico, dependiendo de las circunstancias sociales bajo las cuales se presenta.

El segundo aspecto de la taxonomía funcional de la conducta es el desligamiento funcional. Dentro de la diversidad funcional de E'-R' se observan los estilos de desligamiento funcional del organismo, respecto a los niveles del ambiente.

El desligamiento funcional, le permite al organismo responder en forma amplia y relativamente autónoma, respecto a las propiedades físico-químicas concretas de los eventos, así como de los parámetros espacio temporales que las definen situacionalmente.

Ribes y López (1985) describen cuatro factores básicos en el proceso de desligamiento de la conducta: a) la diferenciación sensorial le lleva al organismo a responder a los eventos en relación contextual con el ambiente; b) en tanto que la diferenciación motriz implica la capacidad del organismo de manipulación y motricidad fina, la cual le brinda al organismo la posibilidad de participar en la movilidad de algunos eventos; c) la vida en grupo intra-específico con formas primitivas de organización social, esta convivencia grupal contempla interacciones ecológicas y por tanto han desarrollado formas de morfología organísmica, esto desde un punto de vista funcional; d) la existencia de un ambiente normativo estructurado con base en convenciones establecidas históricamente. Sólo la vida en grupo, le permite a los sujetos crear un sistema normativo y recreativo.

Dentro de lo que es el desligamiento funcional se identifican jerarquías conductuales:

Primera. Implica una relación en la que la reactividad ambiente depende de la historia particular de interacción del organismo, de manera individual. Donde si bien se puede atribuir la forma de respuesta a una invariante de tipo biológico, el sujeto desarrolla un tipo de respuesta sistemática, como lo es el trabajo mecánico, dejando de ser una respuesta producto de la reactividad biológica.

Segunda. Se establece una modificación de las relaciones temporoespaciales entre los eventos ente los que el organismo responde diferencialmente a las contingencias, y ante aquellos eventos que se presentan de manera irregular, pero bajo una misma modalidad.

En las formas anteriores de desligamiento el organismo responde a la ocurrencia de eventos concretos, pero con propiedades particulares invariantes, bajo parámetros temporales diferentes.

Tercera. El organismo desliga su respuesta con aspectos a las propiedades particulares de los eventos. Las relaciones existentes entre los dos eventos, se establece en términos de una condicionalidad adicional, ante la cual también responde el organismo. Este tipo de desligamiento implica una transición conductual para el desarrollo de interacción convencional.

Hasta aquí en el desligamiento se encuentra una interacción a nivel organismo.

Cuarto. A partir de este tipo de desligamiento se habla de individuos y por tanto de un grado mayor de desarrollo, teniendo tanto al lenguaje escrito como el hablado como una posibilidad de responder sin las restricciones que impone la reactividad biológica, ante el medio ambiente. Solo el ser humano ha sido capaz de lograr este tipo de desligamiento. El individuo responde ante propiedades no aparentes de lo eventos, ante eventos no presentes, o que tienen una ocurrencia futura o pasada. La responsabilidad guarda una reacción establecida, por acuerdo propio, manifestada en forma de lenguaje entre individuos dentro de un marco social.

Quinta. La interacción entre individuos se vuelve innecesaria, dado que el producto de este sistema va a trascender en forma gráfica.

Alm respecto, hay una serie de modelos que abordan el desarrollo del lenguaje; sin embargo, ninguno de ellos se puede ver de manera aislada, ya que generalmente se supone que los padres premian o refuerzan contingentemente el habla del niño, más observaciones cuidadosas de la conducta paterna no confirman que tal suposición sea una regla general. No obstante, se cuenta con

algunas premisas como lo es que el niño aprende de lo simple a lo complejo, que su primer tipo de aprendizaje tiene que ver con la funcionalidad de los objetos con los que se relaciona, que el niño aprende diariamente un gran número de palabras, pero que ésto no implica que aprenda su significado (Miller, 1978).

De acuerdo con los modelos teóricos anteriormente expuestos McLean (1978), Brown (ambos en Papalia, 1988) y Bruner (1978, 1986); concuerdan en que existe un período el cual han llamado prelingüístico, que precede y prepara al niño para el habla lingüística. En tanto que Miller (1978), Ribes y López (1985), y Bruner, hacen mayor énfasis en las variables interactivas dadas bajo un marco social, donde la relación niño-adulto resulta trascendental para dotar al primero del lenguaje estructurado. Será del modelo de Ribes y López (1985) del cual se retoman algunos de los elementos a considerar en el presente trabajo.

Después de haber abordado algunos modelos explicativos del desarrollo del lenguaje, así como el marco teórico del cual se desprenden, se hará mención de una serie de factores potenciadores del desarrollo del lenguaje.

CAPITULO TRES

CAPITULO III

3. ELEMENTOS QUE POSIBILITAN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Dentro de las propuestas teóricas antes expuestas, se contempla la existencia de diversos factores que pueden contribuir al desarrollo del lenguaje, y surge el interés por realizar estudios en los que diversas variables puedan ser manipuladas, para así contar con información sobre sus posibles efectos. Por lo que a lo largo de este capítulo se presentaran algunos trabajos de investigación, donde se contemplan: las interacciones, el juego libre, el contexto social, los estilos de habla materna, la atención, así como las diferencias individuales y el nivel socioeconómico; como factores posibilitadores del desarrollo del lenguaje. Tales factores pueden o no presentarse de manera conjunta, sólo que para cuestiones de identificación, se presentan de manera individual.

En el estudio interactivo de la adquisición del lenguaje se ha planteado la importancia del papel que juega tanto el medio ambiente vocal como no vocal en la adquisición del lenguaje, (Rondal, 1981; Messer, 1979, 1980; Lucarriello y Nelson, 1986; O'Brien y Nagle, 1986) mencionando como uno de los elementos las características del habla materna y el uso que ellas hacen del contexto al interactuar con sus hijos. Estas situaciones diádicas tienen ciertas propiedades, que son: A) las madres modifican su lenguaje de tal manera que es más simple, objetivo, repetitivo y se presenta con diferentes patrones de entonación que cuando se dirigen a otro adulto (Phillips, 1973; Snow, 1972); y B) hay un ajuste recíproco tanto vocal como no vocal, éste ajuste se va modificando conforme el desarrollo cognitivo y las habilidades lingüísticas del niño (Snow, 1972; Phillips, 1973). Esto implica que las madres, conforme se incrementa la edad de sus hijos se dirigen lingüísticamente a ellos de forma más compleja, la longitud media de producción verbal es mayor (Seitz y Stewart, 1973, en O'Brien y Nagle, 1986); y la producción de gestos, términos y expresiones por parte de la madre está vinculada a la edad del niño y a la situación en que se da la interacción (Gutman y Turnure, 1979; O'Brien, et. al., 1986). De aquí la importancia de estudiar las interacciones diádicas madre-hijo, pues a través de contactos físicos con objetos, la madre y el niño se crea un contexto (Mc Neill, 1985) que facilita al niño la adquisición del lenguaje. Rondal (1980) y Howe (1981), han encontrado que las madres entienden el lenguaje de sus hijos pequeños sin que esto suceda con el padre. Ellas son más participativas dado que son más responsables a los juegos y necesidades de sus hijos (Ramey, et. al., Cambell, 1979). En la práctica se observa que debido a cuestiones culturales la madre pasa mayor tiempo con el niño. Sin embargo, resultados reportados por O'Brien, et. al., (1986) mostraron que el sexo del los padres no fue un factor determinante del tipo de lenguaje usado al conversar con sus hijos de un año seis meses, a dos años en una situación de juego, sino que el contexto determinó las características de las expresiones y de los términos de referencia empleados.

3.1 INTERACCIONES DIADICAS

Una de las variables que han sido objeto de numerosas investigaciones, tanto por el peso que los teóricos le asignan, como por los resultados arrojados en algunos estudios preliminares, son las interacciones diadicas, siendo la diada madre-hijo la más estudiada. Una interacción es la relación que se establece entre la madre y su hijo(a), en distintas situaciones ya sea de cuidado, de aseo, de alimentación y/o juego. Las cuales han sido tomadas para el estudio de la adquisición del lenguaje, probablemente la situación de juego se ha elegido porque se puede dar a cualquier hora sin alterar horarios de alimentación, sueño, aseo y porque como McLoyd (1980), sugiere que a través del juego el niño transforma su realidad en fantasía, permitiéndole significar objetos, acciones y/o conductas. Tales significaciones pueden estar basadas en un objeto real o imaginario (Piaget, 1962 en McLoyd, 1980). Por ejemplo, cuando el niño imita el movimiento de un carro con un caja vacía; está dando significado tanto a la acción (el movimiento) como a la caja vacía (carro).

Los significados pueden ser entonces objetos concretos o bien de naturaleza ideacional (Mattherws, 1977 en McLoyd, 1980); es decir, a los objetos concretos se les puede atribuir propiedades o identidades que realmente no poseen, de manera alternativa, acciones o verbalizaciones sin la presencia de un objeto concreto, pudiendo construir un significado para el niño.

3.2 JUEGO LIBRE

McLoyd (1980) realizó un estudio en el que observó el juego simbólico en niños y niñas negros de nivel preescolar, alrededor de 18 meses en un área de juego libre y codificó la conducta en base a dos grupos de categorías.

El primer grupo de categorías pertenecía a modos en los que el objeto sufre una transformación. El niño atribuye verbalmente una propiedad funcional o identidad imaginaria a un referente concreto. Las cuales han sido identificadas previamente por varios autores Fein (1975), Matthews (1977), Piaget (1962) y Werner Kaplan (1963), todos en McLoyd, 1980). El segundo grupo de categorías incluía modos ideacionales de transformación. Aquí el niño crea una idea (abstracción) independientemente de cualquier objeto concreto. Sus categorías presentaban un orden ascendente en cuanto a complejidad. Encontró que los niños de ambos sexos mostraron una tendencia a responder en orden descendente, primero en categorías que implicaba modos en los que el objeto sufre una transformación.

3.3 CONTEXTO SOCIAL

Entre los diversos contextos en los que se desenvuelve el niño se tiene que la situación de juego posibilita la interacción con otros individuos, lo cual a su vez favorece el desarrollo del lenguaje.

3.3.1 USO DEL CONTEXTO

Siguiendo con el interés de las interacciones diádicas en el desarrollo del lenguaje, Messer (1979), observó la forma en que las madres sincronizan su referencia verbal a objetos (nombrar) con eventos no verbales (gesticular y señalar), cuando se dirigen a niños en sus primeros dos años de vida, analizando sus datos en base a categorías: lingüísticas y de manipulación. Encontró que: A) las categorías lingüísticas se presentó de manera simultánea con la manipulación; B) existió una relación entre el tipo de referencia y el tipo de manipulación; y C) la manipulación decremента conforme se incrementa la edad. Los resultados indican que existe una relación entre el lenguaje emitido y el tipo de manipulación, situación que se transforma conforme se incrementa la edad del niño.

Messer (1980) realiza un segundo análisis de sus datos con la finalidad de examinar la manera en que las madres usan las repeticiones, y para establecer si la información verbal y no verbal ayuda al niño a identificar cuando se habla por primera vez de un referente. Para lo cual estudió las categorías de referencia vinculadas a categorías de expresión (declarativa, interrogativa, imperativa y modos o estados de ánimo), encontrando que las expresiones se presentan al mismo tiempo en que se manipula al objeto, al inicio de cada expresión se nombra el juguete y el intervalo medio de la pausa entre expresiones es el doble cuando se habla de un nuevo objeto que cuando se refiere al mismo que en la expresión anterior. Estos resultados llevan al planteamiento de que el lenguaje de las madres está integrado a otras actividades durante el juego; que hay una sincronía entre lenguaje y manipulación, una relación entre referencia y acción. Así es como se integra el lenguaje con características no vocales de la interacción, con lo cual se establece, que los aspectos no vocales no se usan como suplemento, sino integrados, pues las madres sincronizan sus referencias con sus acciones y con las de sus infantes. Así, plantea la importancia del uso del contexto por parte de las madres al interactuar con sus hijos, en el desarrollo lingüístico.

Por su parte Lucarriello y Nelson (1986) plantea que los términos usados por las madres y los niños no son similares, por lo tanto, el contexto puede ser más importante para el uso de términos que el modelamiento maternal. Este autor, estudió la designación de objetos (por madres y niños de dos a dos años y medio de edad) dividiéndolos en tres categorías: básica, superordinada y

subordinada; empleando distintos escenarios: juego, cuidado y situación contextual novedosa (incluía un juego con figuras desconocidas para los niños). Encontrando que el nivel subordinado se utilizó más en el contexto novedoso; que en el contexto de cuidado comparado con el contexto novedoso, las madres presentaron un mayor uso de términos de acción; y observó una proporción de términos básicos menor a la de los niños, y en los dos un alto nivel de términos subordinados, indicando que las diadas usan el mismo nivel de lenguaje. Situación que llevó a éste autor al planteamiento de que las madres e hijos usan el lenguaje al mismo nivel (dando apoyo a las posturas de influencia de la madre en la adquisición del lenguaje), pero el uso de términos no es altamente similar dentro de la diada, puesto que las madres utilizan más variaciones que los niños. Sugiriendo que el contexto es un factor determinante en el uso de términos.

3.4 ESTILOS DE HABLA MATERNA

Así como se ha estimado que el contexto afecta el desarrollo del habla infantil, se ha contemplado que el estilo que el adulto emplea para dirigirse al niño, es muy significativo para su aprendizaje lingüístico, puesto que cuenta con ciertas peculiaridades que lo hacen diferente del tipo de lenguaje que dirige a otros adultos y a pesar de no realizar estas modificaciones de manera intencional, el adulto al dirigirse al niño, es más simple, más enfático, emplea menor diversidad léxica, la estructura semántica de su habla es más simple, más lenta y clara, más repetitiva, presenta pausas bien marcadas y mayor entonación (Rondal, 1981).

De esta manera, se tiene que el término "estilo del habla materno" se refiere al conjunto de características propias del habla que los cuidadores dirigen a los niños que inician la adquisición del lenguaje. Estas características diferenciales han sido observadas en todas las lenguas y las clases socioeconómicas estudiadas, independientemente del sexo o del estatus materno del hablante. Incluso los niños de cuatro años producen modificaciones del habla cuando se dirigen a niños más pequeños (Sachs y Devin, 1976; Shatz y Gelman, 1973; en Rivero, 1993).

3.4.1 HABLA EN FUNCION DE LA EDAD Y SEXO DEL NIÑO

Se considera que el estilo del habla materna depende de diversos factores, de ahí la importancia de revisar algunos como lo son la edad y el sexo del hijo.

Phillips (1973) se dio a la tarea de investigar la sintaxis y vocabulario del habla de madres jóvenes a sus hijos, realizando comparaciones entre grupos de

diferente sexo y edad (8,18 y 28 meses de edad). Observó diadas de madres-hijos(as), durante un período de 30 meses, bajo situaciones de juego libre. Analizando muestras del habla, mismas que indican que el habla de los niños, en comparación con el habla de las niñas, es sintácticamente menos compleja y más concreta. A pesar de no observar diferencias significativas en base al sexo, si arroja indicios acerca de algunas modificaciones del habla, en función de la edad del niño, en algún momento situado entre los 8 y 18 meses de edad.

3.4.2 ATENCION Y ESTILOS MATERNOS

Tomassello, et. al., (1986) analizaron el papel de la atención en relación al estilo de habla materna. Estudiando episodios de atención visual conjunta madre-hijo, encontraron que cuando se dan estos episodios, las madres reducen su producción de expresiones, empleando oraciones más cortas y emitiendo un gran número de comentarios, y los niños de 15 a 21 meses de edad las aumentan, enfrascándose en conversaciones largas. Cuando en algún episodio de atención visual conjunta, las referencias a objetos hechas por las madres giraron alrededor de aquello que estaba siendo el foco de atención del niño se dio una correlación positiva con el vocabulario de estos a los 21 meses de edad, mientras que cuando la madre intentaba hacer referencia (vocal y no vocal) a un objeto con el fin de re-dirigir la atención del niño se obtuvo una correlación negativa. Cuando un adulto intentó enseñar palabras nuevas a infantes de 10 a 17 meses de edad, las palabras que se refirieron a objetos sobre los cuales estaba concentrada la atención del niño se aprendieron mejor que las presentadas con la finalidad de re-dirigir su atención.

Continuando con este mismo tópico Akhtar, et. al.,(1991) se dieron a la tarea de investigar la relación entre las interacciones directivas y el desarrollo temprano del lenguaje, a partir de episodios de atención conjunta focalizada. Partiendo de una base teórica en la que se plantea cómo diversos investigadores han observado que el habla dirigida por la madre al niño es mucho más simple, más redundante que el habla dirigida a otros adultos. Estos primeros estudios se enfocaron al registro del habla materna y cómo ésta facilita la adquisición del lenguaje infantil (Snow, 1977; Hoff Ginsberg y Shatz, 1982; Bohannon y Hirsh-Pasek, 1984, en Akhtar N, Dunham F. y Dunham, P. 1991), considerando aquellas características que realmente pueden beneficiar el desarrollo del lenguaje (Cross, 1978; Furrow, Nelson y Benedict, 1979; Nelson, 1986; en Akhtar, et. al., 1991). Sin embargo, autores como Nelson, 1973; Della Corte, et. al., 1983; Tomasello, Mannie y Kruger, 1986; Pappas, et. al., 1987, en Akhtar, et. al., 1991) plantean la existencia de otras características que pueden retrasar o inhibir el desarrollo del lenguaje del niño. Estos estudios examinan los efectos de un ambiente directivo que aunque difieren en algunos aspectos todos ellos acuerdan en su influencia

negativa en el desarrollo del lenguaje. Observando que el habla materna dirigida puede ser correlacionada negativamente con el desarrollo del lenguaje.

Tomasello, et. al., (1983, en Akhtar, et. al, 1991) sugieren que la atención focalizada es más importante, que la estructura de los enunciados maternos. Ya que presumiblemente, la atención conjunta madre/padre-hijo puede motivar el proceso del habla.

La regulación de la atención incluye dos directrices que son: la atención lingüística y la interacción no lingüística entre la madre y el niño. La regulación de la atención puede ser un factor de influencia negativa en el desarrollo del lenguaje debido a que el niño tiende a enfocar objetos o acciones a las que no estaba atendiendo, al no ser provistos por el adulto de una conexión entre las características del objeto y la actividad realizada por el niño.

Así mismo, Akhtar, et. al., (1991) plantea la diferencia entre dirigir la atención del niño hacia la actividad en la que el niño está centrado y el hacerlo hacia algo a lo que el niño no este atendiendo, a pesar de hacerlo bajo oraciones estructuradas pragmáticamente idénticas. Por lo que su investigación se enfocó al estudio de las directrices modernas en correlación con el desarrollo del vocabulario. Para ello participaron 12 diadas madre- hijo (6 niños y 6 niñas). Los niños tenían 13 meses de edad cuando se les hizo la primer evaluación, y un año 10 meses a la segunda evaluación. Las diadas pertenecían a una clase socioeconómica media, donde las madres contaban con un rango de escolaridad de preparatoria a nivel universitario.

Las diadas fueron filmadas en sesiones de juego libre durante 15 minutos. Posteriormente se codificaron las 100 primeras oraciones, de acuerdo a las cuatro categorías planteadas por Della Corte (1993; en Akhtar, et. al, 1991) las cuales son: 1) Prescripción, que hace referencia a mandar o pedir una conducta al niño; ejemplo, pon el Block sobre la camioneta; 2) descripción, que significa describir la conducta o aspecto de una persona u objeto en una situación inmediata; 3) seguir, que indica obedecer la prescripción y descripción o las dos anteriores cuando: a) contiene un objeto que el niño está viendo y/o tomando, o b) cuando está relacionada con una tarea en la que el niño esta comprometido o relacionado; y 4) guiar o dirigir, que incluye tanto la prescripción como la descripción.

Encontrando que únicamente la categoría de prescripción de seguimiento materno fue correlacionada significativamente con el vocabulario infantil producido al año 10 meses. Esta correlación fue alta y positiva, indicando que la atención conjunta dirigida a los 13 meses de edad (al inicio de la investigación) beneficia el desarrollo del lenguaje del niño.

Las categorías de seguir o dirigir (cuando la madre indicaba verbalmente algo al niño sobre la cual estaba centrado) fueron correlacionadas positivamente con el desarrollo del vocabulario, en tanto que las categorías de guiar (re-dirigir la atención del niño a un objeto o actividad a la que el niño no estaba involucrado) fueron correlacionadas negativamente con el vocabulario del niño. Observando que verdaderamente, las directrices bajo contextos de atención conjunta focalizada pueden beneficiar los estados tempranos del desarrollo del lenguaje (Akhtar, et. al., 1991) y que por tanto el lenguaje directivo por parte de la madre puede inhibir el desarrollo temprano del lenguaje infantil.

Hasta aquí se ha mencionado las características del habla materno, y el papel que juega la atención conjunta en el desarrollo temprano del vocabulario, resaltando los estilos directivos de las madres; sin embargo, también existen características en el infante relacionadas con los modos o estilos maternos.

3.4.3 LA RELACIÓN DEL LENGUAJE MATERNO Y LA RAPIDEZ Y VARIACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

De las investigaciones recientes acerca de la relación que guarda el lenguaje materno con la rapidez y variación de la adquisición del lenguaje infantil, se encuentra el estudio realizado por Hampson, et. al., (1993). Ellos parten del supuesto de que la rapidez para el aprendizaje del lenguaje difiere entre niños.

Bristol (1981; en Hampson, et. al., 1993) a partir de un estudio realizado con una muestra de 128 niños "normales" (basado en un rango de 30 meses de diferencia entre el mayor y el menor) sugiere que el tiempo de variación en el desarrollo es independiente de su edad cronológica, y que por tanto las diferencias observadas pudieran estar determinadas por el medio ambiente y por el tipo de habla dirigida al niño.

A partir de lo anterior, Hampson, et. al., (1993), se cuestionan si las hipótesis de "modos maternos" han sido abordadas adecuadamente. Teniendo como principal interés el explorar las primeras relaciones entre el estilo de habla materno y el desarrollo temprano del habla infantil, basándose en el cuestionario de evaluación del vocabulario de Snyder, et. al., (1981; en Hampson y Nelson, 1993).

Con una muestra de 36 diadas. A partir de la cual se formaron dos grupos: uno de habla temprana y otro de habla tardía, previamente seleccionados (de entre 45 diadas). El criterio para seleccionar a los niños de habla temprana era que produjeran al menos 15 palabras, considerando que los 18 niños que vocalizaran menos de 7 palabras formarían el grupo de habla tardía. Este primer criterio de selección se llevó a cabo cuando los niños tenían un año un mes de

edad. Posteriormente, al año y ocho meses fueron nuevamente examinados los avances lingüísticos del niño.

Los resultados indican la preexistencia de diferencias entre madres con niños de habla temprana y de habla tardía al año un mes de edad. Sin embargo, continúa la dificultad de demostrar de manera consistente los efectos directos en el habla del niño, ya que los investigadores continúan ignorando las diferencias individuales en el estilo de adquisición del lenguaje (Hampson, et. al., 1993).

3.4.3.1 DIFERENCIAS INDIVIDUALES

En cuanto al estudio de las diferencias individuales Pind (1992) aún antes que Hampson, et. al., (1993) consideraba que a pesar del incremento de metodologías, existen pocas investigaciones sobre las diferencias individuales en el desarrollo temprano del lenguaje (Nelson, 1973; Snyder, Bates y Bretherton, Bates, Reznix y Morisset, 1989; en Pind, 1992). Dado que los estudios sobre este particular ha estado enfocado a analizar la relación directa del lenguaje infantil con el que proveen las madres, se hace necesario conocer más acerca de la naturaleza de la relación entre las diferencias, en composición y el uso del vocabulario.

Pind (1992) realiza un estudio longitudinal del desarrollo del lenguaje, con la finalidad de observar: 1) la relación entre el reporte materno y el vocabulario referencial; 2) la relación entre el vocabulario con el tipo de palabra y el uso de palabras indicadas. A partir de dos medidas, 50 y 100 palabras.

En este estudio participaron 13 niños junto con sus madre; los registros se hicieron cuando los niños tenían 11 meses y 1 año 8 meses. Se les indicó a las madres el interés por el desarrollo del lenguaje de sus hijos y se les instruyó para que ellas realizaran los registros de la aparición de una nueva expresión, su significado y bajo que contexto se presentó. El registro debía hacerse mes a mes a lo largo del estudio, para calcular la proporción de nombres comunes en las primeras 50 palabras, para un grupo de 8 niños, y en las primeras cien palabras para un grupo de 7 niños. Por su parte, el investigador observó en casa de las diadas, la interacción de las mismas en situaciones de juego.

Los resultados obtenidos por Pind (1992) proporcionan importantes implicaciones para el estudio de las diferencias individuales en el desarrollo temprano del lenguaje. Encontrando claras diferencias cualitativas en lo que llamó niños expresivamente lentos y niños precoces, ya que en los primeros al registrar menor cantidad de expresiones, presentan menor variabilidad de palabras; así mismo menciona las diferencias dadas a partir de la sensibilidad materna.

3.5 EL NIVEL SOCIOECONOMICO

Por su parte Pineda y Cortes, (1989) sugieren que existen otras variables que hay que considerar en las interacciones diádicas, una de ellas es el nivel socioeconómico, pues se han encontrado diferencias entre las madres. Las madres de nivel socioeconómico bajo tienden a utilizar un lenguaje más directivo (verbo en modo imperativo) y simple, que las madres con niveles superiores.

El nivel socioeconómico contempla el ingreso monetario, el grado de estudios de la madre, el tipo de vivienda, ubicación de ésta (zona urbana o suburbana) y goce de servicios públicos.

Pineda, et. al., (1989) discuten acerca de las posibles relaciones en el desarrollo del lenguaje infantil y la actividad materna, a partir de una estrategia similar a la de Garnica (1979, en Pineda, et. al., 1989), quien propone que el contexto lingüístico del niño posee ciertas características que difieren del lenguaje adulto, que permiten el desarrollo del lenguaje en el niño. Lo cual implica la búsqueda de una relación causal entre el ambiente del niño y su desarrollo lingüístico.

Su planteamiento contempla dos aspectos: 1) la identificación del uso de estrategias promotoras del desarrollo cognitivo, en madres de niños en proceso de desarrollo del lenguaje, y 2) el identificar en qué medida las diferencias observadas en el desarrollo lingüístico del niño se relacionan con el uso de diferentes estrategias empleadas por las madres.

Para tal propósito filmaron la interacción de dos diadas madre-hijo, a la edad de 34 meses, las diadas participantes tenían las siguientes características: la diada A pertenecía a un núcleo familiar de nivel socioeconómico medio alto, donde la madre contaba con estudios superiores y se dedicaba a una actividad productiva. En la diada B, la madre era analfabeta, sin una ocupación productiva estable y perteneciente a un núcleo familiar de un nivel socioeconómico bajo.

La conducta materna se analizó en base a un grupo de categorías diseñadas por Pineda, et. al., (1989): a) actos elocutivos, que implican preguntas y declaraciones; b) técnicas de enseñanza, mismas que contemplan declaraciones- modelamientos, y evaluaciones-retroalimentación; y c) actos simbólicos en los que se realizan simulaciones y juego de papeles.

En cuanto a la conducta infantil, ésta se analizó a partir de un grupo de categorías en el que se distinguen niveles de convencionalidad en un continuo de menos a más, en el sistema reactivo vocal. 1) respuestas de tipo biológico; 2) vocalizaciones de tipo fonético y suprasegmentales identificables; 3) vocalizaciones con aspectos léxico, palabras o frases no estructuradas; y 4) vocalizaciones de frases con una estructura sintáctica identificable.

Los resultados encontrados indican que el lenguaje del niño A es más convencional que el del niño B. Así mismo, observaron que la madre de la diada A presenta mayor frecuencia y versatilidad en todas las categorías en comparación a la madre del grupo B. También reportan que la diferencia más significativa tiene que ver con los actos simbólicos, mismos que han sido relacionados con el desarrollo del lenguaje (Ungerer y Sigman, 1984; en Pineda, et. al., 1989). Poniendo de manifiesto la importancia de la actividad materna como promotora del desarrollo del lenguaje.

Por su parte Holzman (1974) compara aspectos del ambiente verbal en diadas de diferente nivel socioeconómico. Para tal efecto participaron dos diadas de clase socioeconómica media y las madres contaban con instrucción superior, las otras dos diadas pertenecían a una clase socioeconómica baja y las madres contaban con instrucción secundaria.

Se observó el tipo de lenguaje que las madres proveen a sus hijos, realizando el análisis de: 1) la estructura del discurso, en cuanto a la emisión de frases elípticas, las cuales implican la omisión de una o más palabras en una oración, necesarias para la construcción gramatical, pero no para que resulte claro el sentido de la frase, y no elípticas; 2) frecuencia de verbalizaciones con sentido; 3) nombres de objetos; y 4) contextos que implicaban un aspecto de orden moral o estético. Encontró que no hay diferencias en el habla de madres de nivel socioeconómico medio y bajo.

Torres (1989) reporta diferencia en la conducta vocal al comparar grupos con niveles socioeconómicos distintos. Este autor retoma lo expuesto por Ribes y López (1985), quienes definen al lenguaje como un sistema reactivo convencional, el cual permite al individuo mostrar interacciones socialmente funcionales que implican el desligamiento de las dimensiones físico-químicas y biológicas de los objetos y los eventos con los que el individuo se relaciona. Y dado que Torres (1989) considera que la adquisición del lenguaje consiste en la transición continua de la conducta de los niveles simples a los complejos, a través de interacciones de carácter social definidas en los primeros años de vida por la relación madre-hijo; llevó a cabo un estudio con dos diadas (madre-hijo) de distinta condición y posición social, con la finalidad de analizar las características morfológicas y formales del lenguaje.

Los sujetos fueron seleccionados con base en las siguientes características: en la diada A, la madre contaba con estudios superiores o medio superior, dedicada a una actividad productiva y con un ingreso familiar superior al 150% del salario mínimo, así como que viviera en una zona urbana con goce de todos los servicios públicos. En la diada B, la madre era analfabeta o con escolaridad inferior al tercer grado de nivel primaria, con un ingreso familiar superior al 25% del salario mínimo y que vivieran en una zona suburbana o urbana, con los servicios públicos incompletos.

Realizó dos estudios longitudinales, con una duración de cinco años, iniciando cuando los niños contaban con seis meses de edad. La situación de registro abarcó diferentes actividades como el baño, el juego y la alimentación. El análisis de resultados lo dividió en dos diferentes niveles: nivel morfológico y nivel formal. En el primero de ellos transcribió las cintas de acuerdo a 34 categorías formuladas (vocales: vocalización convencional unitaria, vocalización convencional repetida, balbuceo, grito, etc.; no vocales: extensión de brazo sosteniendo objeto hacia la persona, apuntar hacia persona, extensión de uno o ambos brazos hacia lugar u objeto, caricia, contacto físico, etc.). En el segundo nivel de análisis, el formal se transcribieron las verbalizaciones y fueron divididas en enunciados de acuerdo a criterios de entonación, contenido y pausas (enunciado unimembre, bimembre).

Los resultados arrojaron que la diada A presentó mayor conducta vocal que no vocal; así también aparecieron más rápido las oraciones complejas en el lenguaje del niño, esta misma diada tuvo un ajuste más preciso que la diada B, en un análisis que se hizo del lenguaje del adulto al del niño a lo largo de cinco momentos de desarrollo en términos de dos indicadores formales: el índice de la diversidad léxica y la longitud media de producción verbal. Desprendiéndose para Torres (1989) la hipótesis que "el ajuste materno-infantil es un elemento importante para el desarrollo del lenguaje infantil", pero que tiene que explorarse empíricamente.

A lo largo de este capítulo se ha mencionado la importancia de algunos factores que posibilitan el desarrollo temprano del lenguaje, tales como las interacciones diádicas, el nivel socioeconómico, el contexto bajo el cual interactúa la diada madre-hijo, así como los diferentes estilos de habla materna.

Como se puede observar, la adquisición del lenguaje del niño, se encuentra mediada, más que influenciada por la intervención de un adulto; ya que el ajuste materno al nivel de desarrollo lingüístico del niño, se encuentra en función de su estilo particular, de su nivel socioeconómico, así como del contexto. Sin embargo, las investigaciones realizadas para el manejo de las variables antes mencionadas, realizan el análisis a nivel cuantitativo, dándole poco peso al análisis cualitativo, mismo que contempla la implicación de diferencias individuales en la adquisición del lenguaje, y que a su vez puede afectar el estilo y ajuste materno.

Esto pone de manifiesto que el desarrollo temprano del lenguaje del niño, no es unidireccional, sino que son múltiples las variables que intervienen en él.

CAPITULO CUATRO

CAPITULO V

LENGUAJE DESLIGADO Y USO DEL CONTEXTO

Tanto cultural como teóricamente se ha observado que la madre es la principal proveedora de rebosamientos y estímulos para favorecer el desarrollo integral del niño en sus primeros años de vida. Años en los que se desarrolla uno de los principales fenómenos como lo es el lenguaje, a partir del cual se habilitan otros procesos superiores, teniendo así una participación activa en la transformación de su entorno físico y social. Esto implica la necesidad de identificar los elementos que actúan como potenciadores en el desarrollo del lenguaje.

Se ha visto que la madre es quien pasa la mayor parte del tiempo al lado de su hijo, es quien va otorgando diversos significados a sus necesidades y deseos, además es ella el principal facilitador para el desarrollo del lenguaje. De forma natural y quizás sin planearlo va estimulando y reforzando intermitentemente a su hijo para que vaya adquiriendo el lenguaje estructurado.

Es por ello que la diada madre-hijo, es propicia para estudiar el desarrollo del lenguaje. El cual también es influenciado por factores situacionales y físicos como las situaciones de juego en donde la madre encuentra un apoyo sobre los objetos que manipula para interactuar con el niño y desprenderse a través del juego del "aquí y ahora", desligándose de las dimensiones físico, químicas y biológicas, así como de los eventos sociales con los que se relaciona directamente (lo que Ribes y López 1985 han denominado desligamiento temporal).

A partir de lo anterior se desprende el *objetivo* del presente trabajo, que consiste en:

Identificar si hay una relación entre la cantidad de lenguaje desligado que usa la madre y el que usa el niño.

La *variable dependiente* se encuentra constituida por el lenguaje desligado, el cual será entendido como el hablar de aquellos objetos o eventos que no se encuentran presentes o de propiedades no aparentes de los mismos.

En tanto que la *variable independiente* se encuentra formada por a) el grado de escolaridad de la madre; b) la actividad realizada por la madre, lo cual implica el contar o no con un trabajo remunerado, y c) la edad del niño, que en la primera sesión fue a los 36 meses, en la segunda filmación contaba con 37 meses y en la última sesión el niño tenía 38 meses de edad.

Variable dependiente	Lenguaje desligado	Cuando la madre o el niño se refieran a objetos no presentes o a propiedades no aparentes de los mismos
Variable independiente	a) Escolaridad de la madre	Ultimo grado académico cursado por la madre
	b) Ocupación de la madre	El que la madre cuente o no, con un trabajo remunerado
	c) Edad del niño	Edad con la que contó el niño en el momento de cada filmación (36, 37, 38 meses de edad)

Por lo que la *hipótesis* es:

Si las madres cuentan con un nivel escolar de licenciatura, entonces le hablarán a sus hijos emitiendo una mayor proporción de lenguaje desligado, en comparación a las madres que cuentan con un nivel escolar de secundaria.

4.1 METODO

SUJETOS

Para la realización de la presente investigación participaron seis diadas madre-hijo, que se dividieron en dos grupos, cada uno conformado por tres parejas. Las madres del grupo A tenían una escolaridad de nivel licenciatura concluida y contaban con trabajo remunerado; las madres del grupo B tenían una escolaridad de secundaria terminada y no contaban con un trabajo remunerado.

Los niños eran hijos únicos, con una edad al inicio del estudio de tres años, con un margen de menos 15 a más 15 días.

APARATOS Y MATERIAL

Una cámara de vídeo, videocasetes, videocasetera, televisión y formato de registro (apéndice 1). Los juguetes empleados fueron: una pelota, dos muñecas, un carro, dos dinosaurios, dos peluches (un gato y un perro), una cubeta con cubos, un juego de té, doce luchadores, un cuaderno de hojas blancas y una caja con doce crayolas de colores.

PROCEDIMIENTO

Las sesiones se llevaron a cabo durante tres meses consecutivos, realizando las filmaciones cada 30 ó 34 días a partir de la primera sesión, cuando los infantes tenían 36, 37 y 38 meses de edad.

En cada sesión se procedió a filmar durante 20 minutos a la diada madre-hijo, en una situación de juego. Con excepción de la primera sesión en la cual se filmó por un lapso de 30 minutos, eliminando para el análisis de resultados los primeros 10 minutos, ya que se consideró como período de ambientación.

El escenario donde se desarrolló el trabajo de filmación fue una habitación de la casa de los sujetos que ellos eligieron, con la condicionante de que durante la sesión estuvieran únicamente con la persona encargada de manejar la cámara de vídeo, y además que usaran exclusivamente los juguetes que el experimentador les había proporcionado. A las madres se les dijo que el estudio se realizaba con la finalidad de observar cómo es que juegan con sus hijos, por lo que se les pidió que actuaran como generalmente lo hacen.

Posteriormente se procedió al análisis del material filmado, vaciando los resultados en hojas de registro (apéndice 1) en base a las categorías que a continuación se enuncian, presentadas en un grado de menor a mayor complejidad, además de ser mutuamente excluyentes. Algunas de ellas fueron empleadas por McLoyd (1980) para observar el juego simbólico en niños.

Categoría	Definición	Ejemplo con verbalización	Ejemplo sin verbalización
Animación	Cuando se atribuyen características humanas o vivientes a un objeto inanimado	El niño toma el perro (peluche) emitiendo el sonido característico del animal (ladrido)	La niña cargando la muñeca, la arrulla a la vez que le indica a la mamá que guarde silencio, acercándose el dedo a la boca
Propiedades imaginarias	Cuando se atribuyen propiedades imaginarias a un objeto el cual está en relación funcional con el objeto presente (funcional de acuerdo a las propiedades de ese objeto)	El niño desliza el carro sobre el piso, emitiendo sonidos de arranque (runn, runn)	Para enfriar la sopa que supuestamente le sirve la madre al niño, éste con la cuchara la sopea
Sustitución	Cuando una nueva identidad se le asigna a un objeto	La señora construye una estufa con los cubos diciéndole a la niña aquí vamos a cocinar	La niña toma una crayola moviéndola sobre el aire, simulando que es un avión
Objeto imaginario	Cuando un objeto o material imaginario se pretende que existe a partir de otro objeto presente en una relación activa	La niña coloca una prenda de vestir sobre el sillón y le pasa la mano por encima, a la vez que le dice a la mamá que está planchando el vestido	Al safarsele una llanta el carro, el niño moviendo la mano de arriba hacia abajo, simula lo eleva con un gato
Situación imaginaria	Cuando se pretende que una situación imaginaria existe en el presente	El niño le dice a su mamá -que bueno que veniste a mi fiesta-	
Atribución de roles	Cuando se crean identidades que no corresponde a una persona	El niño dice que es un doctor que va a revisar a la mamá	
Eventos no presentes	Cuando se hace referencia a situaciones pasadas o futuras	El niño comenta a la mamá sobre la película del Rey León, que habían visto días pasados	
Otra	Alguna conducta que haga referencia a lenguaje desligado dentro de las definiciones anteriores		

Dichas categorías se registraron para ambos sujetos de la diada tomando en cuenta dos modalidades: verbal y no verbal para las primeras cuatro categorías, ya que dada la complejidad creciente de las categorías, las últimas tres (objeto imaginario, atribución de roles y eventos no presentes) pueden tener ocurrencia únicamente bajo la modalidad de verbal.

Con verbalización	Cuando el sujeto cae dentro de alguna categoría emitiendo alguna verbalización
Sin Verbalización	Cuando el sujeto cae dentro de alguna categoría sin emitir verbalización

La contabilidad se obtuvo de la siguiente manera:

Dos experimentadores registraban a un mismo tiempo cada material filmado, registrando la ocurrencia de respuestas de manera independiente, enseguida cotejaron ambos los registros repitiendo dos veces el material fílmico, que presentaba desacuerdos para corroborar o eliminar la categoría en cuestión (Torres, 1989).

4.2 RESULTADOS

El análisis de resultados se llevó a cabo de la siguiente manera:

Grupo A

Grupo conformado por madre que tienen una escolaridad de nivel licenciatura concluida y cuentan con un trabajo remunerado, los niños eran hijos únicos.

1. Se analizó el porcentaje de lenguaje materno que se refiere a eventos no presentes o a propiedades no aparentes de las cosas, sin y con verbalización, pertenecientes al grupo A, durante los tres tiempos en los que se desarrolló el trabajo experimental. (Tabla 1)

2. Se contabilizó el porcentaje de la conducta infantil que hace referencia a eventos no presentes o a propiedades no aparentes de las cosas con y sin verbalización. (Tabla 2)

3. Se analizó la relación que existe entre el lenguaje desligado materno y el del niño, conforme se incrementa la edad de éste último.

Grupo B

Grupo conformado por madres que tienen una escolaridad de secundaria terminada y no contaban con un trabajo remunerado, los niños eran hijos únicos.

Para el grupo B se procedió a analizar los puntos 1,2, y 3 arriba mencionados. (Tablas 3, 4)

Comparación entre Grupo A y Grupo B

Posteriormente se procedió a realizar una comparación entre grupos, analizando que categoría se presentó en mayor proporción.

Los datos obtenidos al categorizar la conducta que implica lenguaje desligado de las diadas muestran una ejecución irregular entre etapas, observándose una mayor diferencia en la ejecución de respuestas por categoría, esto para ambos grupos. Manifestándose con mayor claridad en el grupo B.

Lenquaje materno grupo A

La proporción del lenguaje oral materno que se refiere a eventos con propiedades no presentes o no aparentes de las cosas con verbalización es mayor en comparación a la proporción del lenguaje sin verbalización. Siendo más significativa esta diferencia en la categoría de animación, en las tres sesiones de filmación (figura 1).

En cuanto a la proporción de respuestas por categoría, se observa un decremento de la primera a la tercera fase, en la categoría de animación con verbalización (45.59% al 32.47%) tal como se observa en la figura 1. Mientras que las categorías de objeto imaginario con verbalización presentan un incremento de la primera a la tercera filmación (5.88% a 16.28%) (figura 7). En tanto, que la proporción de lenguaje desligado con y sin verbalización se presenta de forma irregular entre etapas en las categorías de animación (figura 1) y objeto imaginario (figura 7). Observando nulidad de respuesta sin verbalización en la categoría de propiedades imaginarias (figura 3). Dada la complejidad creciente de las categorías, la de situación imaginaria, atribución de roles y eventos no presentes, proyectan únicamente respuestas de tipo verbal, la cual se observa de manera variable entre filmaciones.

Como se observa de las 7 categorías que se presentan, únicamente la categoría de objeto imaginario con y sin verbalización, muestra un incremento de la primera a la tercera etapa, ésto en las madres del grupo A.

Lenguaje infantil grupo A

En tanto que la conducta infantil que hace referencia a eventos con propiedades no presentes o no aparentes de las cosas con verbalización, muestran una inestabilidad en su ejecución.

En cuanto aquellas categorías con verbalización que presentan incrementos de la primera a la tercera etapa se encuentran la de propiedades imaginarias que de un nivel del 0% se incrementó a un 4% de la primera a la segunda etapa, hasta el 5.63% en el tercer tiempo (figura 4); objeto imaginario presenta un incremento solo de la primera a la tercer etapa del 10.52% al 11.27% (figura 8 y 10). Mientras que las categorías que decrementan sus repuestas con verbalización entre tiempos aparecen la de animación (52.78%, 37.50% y 25% respectivamente) y propiedades imaginarias (del 33.33%, 7.69% al 0%) (figura 4).

Por su parte las categorías de lenguaje desligado sin verbalización únicamente la de propiedades imaginarias (figura 4) y sustitución (figura 6) muestran un decremento en sus respuestas. Mientras las categorías que muestran variabilidad en los tres registros son las de animación (figura 2) y objeto imaginario (figuras 8).

En las categorías de mayor complejidad únicamente presentan respuestas en la de situación imaginaria (figura 10) en su segundo tiempo de filmación con un 8%, y eventos no presentes con variabilidad de porcentajes de respuestas entretiempos (18.42%, 8% y 8.45% respectivamente) (figura 14).

Tal como se observa, únicamente la categoría de propiedades imaginarias (figura 4) con verbalización y objeto imaginario con y sin verbalización (figura 8) señalan tendencia al incremento del primer al tercer tiempo de filmación.

Lenguaje materno comparado con lenguaje infantil grupo A

Al comparar la ejecución entre madres e hijos del grupo A se puede observar de manera general que en la categoría de animación el porcentaje de lenguaje desligado con y sin verbalización en las madres es menor al presentado por sus hijos (figura 1 y 2).

En la categoría de propiedades imaginarias con verbalización se denota que las madres superan la ejecución de sus hijos en los tres tiempos de filmación, los niños mostraron un 0%, 4% y 5.63% de la primera a la tercera etapa respectivamente, en tanto que las madres presentan 2.94%, 16.66 y 11.96% del primer al tercer registro (figura 3 y 4).

En la categoría de sustitución con verbalización se observa que tanto niños como madres incrementan su ejecución de la primera a la segunda etapa, para decrementar en el tercer tiempo. Sin verbalización esta categoría solo aparece en el primer tiempo con los niños (2.63%) (figuras 5 y 6).

Así de esta manera, en la categoría de objeto imaginario los niños presentan un nivel de ejecución superior al de sus madres, siendo más significativa dicha diferencia en el lenguaje sin verbalizar. Las madres presentan porcentajes del 1.47%, 0% y 4.27% de la primera a la tercera etapa, en tanto que los niños muestran una ejecución del 18.42%, 2% y 23.94% del primer al tercer tiempo respectivamente (figuras 7 y 8).

En lo referente a la categoría de situación imaginaria el patrón de ejecución es inconsistente en los tres tiempos para las madres y niños, siendo notorio que en el segundo tiempo dicha categoría con verbalización aparece por arriba del 8% (figura 9 y 10).

Por otro lado, la categoría de atribución de roles con verbalización es presentada únicamente por las madres tal como se puede ver en las figuras 11 y 12. Mientras que en la categoría de eventos no presente con verbalización los niños superan la ejecución de sus madres, en los tres tiempos (figuras 13 y 14).

Lenguaje materno grupo B

En cuanto al grupo B la proporción del lenguaje oral materno, referente a eventos no presentes y/o propiedades no aparentes de las cosas, se observa de manera variable entre fases, tanto para la conducta con verbalización como para la conducta sin verbalizar. Siendo notorio como en la categoría de animación hay un incremento del primer al tercer tiempo en el porcentaje de respuestas de tipo verbal (33.33%, 38.67%, 43.33%), mientras que en el de sin verbalizar se observa un decremento de ellas (19.60%, 10.67%, 6.67% (figura 1).

La proporción del lenguaje oral materno con verbalización es mayor en comparación, a la proporción de lenguaje sin verbalizar, en las categorías de animación (figura 1). Mientras que el lenguaje desligado sin verbalización, se presenta en mayor proporción durante el tercer tiempo de filmación es en la categoría de objeto imaginario (figura 7).

Como se puede observar, la proporción del lenguaje materno sin verbalización es superior al lenguaje con verbalización en todas las categorías, excepto en la de objeto imaginario (figura 7); en la que se observa una mayor proporción en la segunda filmación (10.67% con verbalización y 17.33% sin verbalizar), mientras que en el tercer tiempo hay nulidad de respuestas con verbalización, y sin verbalizar se observa un 3.33%.

Entre todas las categorías la que presenta mayor porcentaje de respuestas con y sin verbalizar es la de animación (figura 1), la cual presenta una complejidad mínima.

En este grupo las tres últimas categorías que son las que tienen mayor complejidad presentan un incremento de respuestas del primero al tercer tiempo: situación imaginaria 0%, 2.27%, 3.33%; mientras que la categoría de atribución de roles sus porcentajes son de 3.92%, 18.67%, 20%; por último en la de eventos no presentes existe una proporción del 3.92%, 9.33% y 16.67%, porcentajes dados de manera respectiva entre tiempos de filmación.

Lenguaje infantil grupo B

Respecto al lenguaje desligado de este grupo de niños se tiene que las categorías que alcanzaron un incremento de la primera a la tercera etapa con verbalización se encuentra la categoría de sustitución (figura 6) (del 6.56% al 12.50%); de manera similar se presenta en la categoría de eventos no presentes con un 0% al 9.38% (figura 14). Mientras que en el porcentaje de respuestas sin verbalizar que también presentan incremento entre tiempos se encuentra la categoría de animación (figura 1) cuyos porcentajes son de 8.33%, 17.31% y 37.50% respectivamente.

En cuanto a las categorías que no presentaron respuestas sin verbalización se encuentra la categoría de propiedades imaginarias (figura 4) y objeto imaginario (figura 8) en el primer y tercer tiempo, y sustitución (figura 6) en los tres tiempos.

En los infantes del grupo B es notorio el bajo nivel de respuestas en las categorías de lenguaje desligado sin verbalización.

Lenguaje materno comparado con lenguaje infantil grupo B

Al comparar la ejecución entre madres e hijos del grupo B se observa que los hijos superan el porcentaje de respuestas a sus madres en las categorías de animación en el primer mes (con verbalización), segundo mes (sin verbalización), y tercer mes (con y sin verbalización) de filmación (figura 1 y 2).

En lo que respecta a la categoría de propiedades imaginarias, en el primer mes el porcentaje más alto alcanzado lo presentan los niños en la primera etapa con verbalización con un 33.33% seguida muy de cerca por sus madres, la cual fue de 31.37%. En la ejecución de la categoría de sustitución durante los tres tiempos las madres quedaron por debajo de sus hijos (5.56%, 1.92% y 12.50% los niños) y (3.92%, 1.33% y 3.33% las madres) sin verbalizar solo en el tiempo uno aparecen las madres con un 1.96% (figura 5 y 6).

En la categoría de objeto imaginario las madres presentan un porcentaje mayor al de sus hijos en el segundo momento, teniendo una ejecución del 10.67% las mamás y 8.65% los niños, esto en el tipo de lenguaje desligado con verbalización (figura 7 y 8).

La categoría de situación imaginaria es la que registra los porcentajes más bajos en comparación a las otras categorías, en el grupo B, esto para los niños, ya que las madres aunque de manera irregular, en los tres tiempos existió (figura 9 y 10).

Así, en atribución de roles las madres superan los porcentajes mostrados por los niños, en los tres tiempos en el tipo de respuestas con verbalización (figura 11 y 12).

Mientras que en la categoría de eventos no presentes con verbalización, los niños solo presentan respuestas en la tercera etapa mientras que las madres incrementaron sus respuestas del primer al tercer tiempo (figura 13 y 14).

Categorías que presentaron mayor proporción

En cuanto al tipo de categorías que se presentan con mayor frecuencia, se encontró que la categoría de animación es la de mayor proporción, tanto en el grupo A como en el grupo B (figura 15,16,17,18). En el grupo A, se observa un patrón de ejecución similar entre madres e hijos, siendo el tercer mes en el que se presenta el porcentaje más bajo, en las madres del 33.33%, le sigue el segundo mes con proporciones del 36.11% para las madres y 40.85% para los infantes, y finalmente se encontró que en el primer mes se presentan los porcentajes más altos para los niños (52.94%) y en el segundo mes para los niños 49.33%. A pesar de observar patrones similares son los hijos quienes presentan los porcentajes más altos en la categoría de animación (figura 15 y 16).

En tanto que para el grupo B, los niños superan la proporción de respuesta presentada por sus madres, los niños muestran los porcentajes de tiempo uno del 61.11%, tiempo dos 54.81%, y tiempo tres 62.55%, mientras que los porcentajes de las madres muestran un 52.94%, 49.33% y 50% del primer al tercer mes respectivamente, en la ejecución de la categoría de animación (figura 17 y 18).

La categoría que le sigue en frecuencia, ésta en orden descendente, es la de objeto imaginario. En el grupo A los niños presentan una ejecución superior a la de sus madres, durante los tres tiempos de filmación (figura 15 y 16).

Por su parte en el grupo B esta misma categoría de propiedades imaginarias presenta un patrón de ejecución variable en madres e infantes sobresaliendo la respuesta durante el segundo tiempo de filmación (figura 17 y 18).

Hasta aquí se observa un patrón de ejecución similar para ambos grupos; lo cual no sucede con el resto de las categorías. Por lo que a partir de aquí se enunciarán considerando la frecuencia mayor en cualquiera de ambos grupos.

En la categoría de sustitución los niños del grupo B muestran una proporción del 5.56% en el primer mes, del 1.92% en el segundo y de 12.50% en el tercer mes (figura 18). En tanto que los niños del grupo A registraron en el primer mes un 5.88%, en el segundo mes 1.33%, siguiendo el tercer mes con el 8.45% (figura 16). Mientras que las madres del grupo B presentan la proporción más baja en esta categoría (5.18% primer mes, 1.33% segundo mes y 3.33% en el tercer mes) (figura 17).

Así en la categoría de atribución de roles se muestran los siguientes porcentajes: los niños del grupo B en el segundo mes presentaron el 5.77%, en el tercer mes el 12.50%, y en el primer mes el 0% (figura 18). Por su parte las madres del grupo A presentaron en primer mes un porcentaje de 18.67%, en el segundo mes del 2.92% y en el tercer 0% (figura 15).

Finalmente, la categoría que presenta la proporción de respuesta más baja en comparación del resto de éstas es la de situación imaginaria, siendo más significativo en el grupo B, tanto para madres como para infantes; las madres presentaron 0%6% en el primer mes, 2.67% en el segundo mes y 3.33% en el tercer tiempo; mientras que sus hijos no presentaron respuesta en ésta categoría durante el segundo y tercer tiempo de filmación (figura 17 y 18).

Como se puede observar, para ambos grupos la categoría con mayor proporción es la de animación; mientras que la categoría en la que se presentaron los niveles menores de ejecución fue la de situación imaginaria.

CAPITULO CINCO

DISCUSIÓN

De los resultados anteriormente expuestos sobresale el estilo particular que las madres emplean al dirigirse a sus hijos, es evidente que no es necesario tener información previa para que el adulto al dirigirse al infante sea enfático, simple y repetitivo; característica que presentan las madres de ambos grupos. Sin embargo, se encontraron diferencias cualitativas entre estos grupos, poniendo de manifiesto las implicaciones que tiene la actividad materna en el tipo de lenguaje que dirige al niño (Pineda y Cortés, 1989, Torres, 1989), observando que las madres que cuentan con estudios de nivel licenciatura, realizan un ajuste al lenguaje verbal de sus hijos, en tanto, que las madres con nivel secundaria presentaron ajuste a la conducta no verbal. Cabe hacer mención que en ésta investigación no hay una marcada diferencia entre las respuestas de los grupos, tal y como lo registraron Pineda, et. al., (1989), y Torres (1989) en sus respectivas investigaciones. Esto podría deberse a que en tales estudios compararon grupos completamente heterogéneos; mientras que aquí, los niveles académicos entre las madres de ambos grupos diferían en menor grado. Así, que tal y como se esperaba, los resultados aquí mostrados también difieren en menor grado.

El análisis mostró que las madres del grupo A distribuyen sus respuestas en las diferentes categorías y tienden más a verbalizar que las madres del grupo B, y que las primeras usan de manera conjunta el contexto que les rodea y el lenguaje oral, dado que presentan una mayor proporción de lenguaje desligado con verbalización. En tanto que las madres del grupo B centran sus respuestas en categorías de menor complejidad y dependen del contexto para interactuar con sus hijos bajo situaciones de juego. Ya que manifestaban las propiedades no aparentes de los objetos o eventos no presentes en forma no verbal lo que vendría siendo el lenguaje desligado sin verbalizar. Encontrando igual que Messer (1979) que existe una relación entre el tipo de referencias con el tipo de manipulación, sobre todo en las madres del grupo A. Así mismo, se pudo notar como el lenguaje materno influye en el desarrollo del habla infantil (Sanshs y Devin, 1976; Shatz y Gelman, 1973; en Rivero, 1993). Dado que se encontró que los niños del grupo A al igual que sus madres emplearon con mayor frecuencia el tipo de lenguaje desligado acompañado de verbalizaciones, en tanto que los niños del grupo B mostraron una mayor tendencia a prescindir de la verbalización y por tanto a utilizar más el contexto. Pudiendo así constatar que existe un ajuste recíproco tanto verbal como no verbal (Snow, 1972; Phillips, 1973).

De manera general, se vio que las tres últimas categorías situación imaginaria, eventos no presentes y atribución de roles tienen bajo nivel de ocurrencia por la complejidad de estas, evidenciándose de tal forma la necesidad de un código verbal para comunicarse. Se aprecia que las madres de mayor nivel académico usan categorías de complejidad, mientras las madres de escolaridad menor requieren del contexto concreto.

En lo que respecta a la frecuencia, variabilidad y adaptabilidad del habla infantil y materna, se observa que hay un mayor ajuste y reciprocidad entre la conducta vocal y no vocal de la madre hacia su hijo en el grupo A; a diferencia del grupo B en el que se deja observar una inestabilidad de respuesta entre ambos miembros de la diada, motivo por el que en algunas categorías los niños disparan sus respuestas en comparación a sus madres (categoría de animación, propiedades imaginarias, sustitución de manera más notoria, y atribución de roles), resultados similares a los reportados por Pineda, et. al., (1989), quienes al intentar identificar el uso de estrategias promotoras del desarrollo cognitivo, en madres de niños en proceso de adquisición del lenguaje e identificar en que medida las diferencias observadas en el desarrollo lingüístico del niño, se relacionan con el uso de diferentes estrategias empleadas por las madres pertenecientes a niveles académicos diferentes, obtuvieron por resultados que las madres con grados superiores empleaban un tipo de lenguaje convencional y que además presentaban mayor variabilidad y frecuencia en comparación a las madres analfabetas.

Como se puede ver las madres hacen uso del contexto, proporcionando mayores estímulos lingüísticos o verbales al niño, quien se va ajustando a ella a través de respuestas tanto verbales como no verbales, resultados que concuerdan con los arrojados en la investigación de Torres (1989) quien analizando las características morfológicas y formales del lenguaje, encontró que la diada de nivel socioeconómico alto presentó mayor conducta vocal que no vocal, en comparación a la diada de nivel marginado.

Tomando en cuenta el tipo de referente, éste resulta ser un elemento vital en el desarrollo del lenguaje, ya que como los resultados lo indican, se registró mayor proporción de lenguaje desligado cuando se referían a la transformación de un objeto presente en el escenario de juego, lo cual implica propiedades no aparentes de un objeto; sin embargo, cuando se trataba de un objeto o evento no presente, el tipo de lenguaje desligado, descendió considerablemente. Lo anterior apoya los resultados encontrados por McLoyd (1980) quien encontró que existe una clara tendencia a responder con mayor frecuencia en las categorías que implican una menor complejidad y por ende, a responder en menor proporción en aquellas categorías que implican un grado menor de complejidad.

Continuando con el uso del contexto de éste trabajo se pudo notar que el niño durante el juego hace uso de su contexto de manera muy similar a los patrones presentados en el mundo adulto, pues tal y como lo planteaba Piaget (1981, 1984) y posteriormente McLoyd (1980) el juego le brinda al niño la posibilidad de transformar lo real en fantasía y es así como de una manera no estructurada, el infante va adquiriendo las normas de su sociedad y va haciendo uso de códigos de conducta tal y como lo es el lenguaje, el cual le permite al niño desprenderse de las relaciones de contingencias, para someterse a la convencionalidad social, ya que como se pudo observar en el grupo A, estas

diadas hacen un mayor uso del denominado lenguaje desligado con verbalización, lo cual implica que si bien hay uso del contexto, el lenguaje es ese elemento que les va a brindar la posibilidad de responder en forma más amplia y sin restricciones ante las propiedades no aparentes de las cosas, ante eventos no presentes y/o que tienen una ocurrencia futura o pasada (Ribes y López, 1985) y que por tanto el grupo B quien utilizó con mayor frecuencia el contexto se verá precisado o sujeto a las relaciones de contingencias.

Aunque en esta investigación las diferencias individuales no fueron el objeto de estudio, se hará mención de algunos de los hallazgos en este sentido. De acuerdo con Pind (1992) esta investigación pone de manifiesto la importancia de las diferencias individuales, ya que se pudo notar diferencias en el uso del lenguaje de los niños que él denominara expresivamente lentos y niños precoces, lo cual fue independientemente del nivel académico de sus respectivas madres. Así mismo, se dejó ver que algunas madres se tornan facilitadoras y otras inhibitoras de la conducta verbal y no verbal de sus pequeños. Aquellas madres cuyo estilo cae dentro de lo que autores como Akhtar, et. al., (1991) definen como madres directivas, quienes inhiben la actividad verbal y no verbal del infante, ya que como Skinner (1983) lo planteaba el escucha es en este caso particular la madre asume un rol motivante que puede generar patrones de lentitud o rapidez en la adquisición del lenguaje. Haciendo mención de algunos casos particulares como el de la diada dos del grupo B, la acción del niño se encontraba limitada por la acción de la madre, persona que elegía la actividad y la dirigía, delegando la actividad del niño al nivel de observador, sin la manifestación de agrado o desagrado ante tal proceder; incluso algunos movimientos del niños fueron realizados por la madre, quien le decía -coloca esta pieza aquí- y la señora con su mano dirigía la acción del niño a colocarla.

Otro ejemplo sobresaliente y que se presentó de manera opuesta al anterior, esto es, la acción de la madre estuvo limitada o sujeta por la acción del niño. En la diada del grupo B, la niña desde el primer momento se torno como dirigente de la acción guiando y sugiriendo la actividad a realizar, limitándose la madre a seguirla.

En la diada tres del grupo B la madre guiaba y controlaba la acción, a quien en ocasiones limitó su campo de acción, diciéndole -ahorita jugamos esto (refiriéndose al carro) después con eso (juego de té)-. Haciendo énfasis que algunos juguetes eran para niño y otros para niña, apartándolo de estos últimos. La madre de esta diada empleó de forma limitada el contexto, llevando a cabo lo que sería el juego por género. Si bien, el empleo de juguetes por género fue más notorio en esta diada, si se observó en menor proporción en el resto de los participantes, dejando ver que el niño durante el juego sigue los convencionalismos sociales y que de acuerdo con su género hace uso de determinados objetos o juguetes, lo cual implicaría que el sexo del niño limita el uso indiscriminado del contexto.

En la diada uno del grupo A la progenitora en ocasiones se tornó coordinadora de la actividad, también en otras ocasiones propiciaba que su hijos decidiera y entonces el fuera la parte activa principal. En esta diada fue notorio el desenvolvimiento de una madre que facilitaba el lenguaje desligado con y sin verbalización del niño, corrigiéndole desde pronunciación y modelándole el habla correcta. Por ejemplo, cuando el niño preguntaba -¿para qué sirve estó?(cantimplora)-, la madre le respondía -para llevar agua-.

En la diada dos del grupo A se observó una acción competitiva entre madre e hija, ya que ambas querían coordinar la actividad y por ello duraban poco tiempo interactuando con un mismo objeto, pues pronto una u otra cambiaban de objeto, aquí en este tipo de interacción se creó una atmósfera tensa para ambas integrantes, quienes incluso llegaron a enfrentamientos breves con tal de dirigir la actividad, siendo evidente que la presencia del investigador inhibía en momentos una respuesta agresiva por parte de la madre, quien cedía ante la acción de la niña.

En la diada tres del grupo A, se observó una acción inhibitoria de la señora, quien trataba de coordinar la acción de la niña, la cual en ocasiones cedía, pero también en otras manifestaba su disgusto y entonces ella era la que dirigía, de igual manera que en la diada anterior la presencia del investigador favoreció que la señora permitiera al niño libre acción.

Lo anterior deja ver el papel que asume cada miembro de la diada en el proceso de la adquisición del habla infantil.

Respecto a las categorías de análisis, se puede notar que en aquellas que requieren de una transformación, lo cual implica un referente concreto dentro del espacio de juego hay una mayor proporción de respuesta, tal fue el caso para la categoría de animación. Sin embargo, en aquellas categorías de situación imaginaria y eventos no presentes la proporción de respuesta fue baja en comparación al anterior. Lo cual indicaría que tanto las madres como los niños hacen uso del contexto, al interactuar con sus hijos. sobretodo en las primeras cuatro categorías donde se requiere de un objeto en las situaciones de juego.

En relación a los resultados obtenidos entre tiempos de filmación, se encontró que en el primer tiempo de filmación se presentó una mayor proporción de lenguaje desligado tanto en madres como en infantes, proporción que no se mantuvo ni incrementó como autores como Torres (1989) lo reporta en su trabajo. Si bien difiere de la hipótesis de que la madre se dirige lingüísticamente a su hijo de forma más compleja conforme se incrementa la edad de éste último (Seitz, et. al., 1973, en O'Brien, et. al., 1986) si apoya los trabajos realizados por Lucarriello (1986) quien planteaba que ante contextos novedosos la diada madre-hijo suele ser más responsiva.

Dada la inconsistencia de los resultados entre tiempos, no se puede aseverar que el lenguaje desligado se presentará en mayor proporción con el tiempo. En este sentido es conveniente aclarar los límites de la presente investigación en cuanto al tiempo entre filmaciones, pues dada la complejidad del tipo de lenguaje en el que se centró la presente investigación, cabe la posibilidad de que las diadas requieren de un mayor tiempo para hacer nuevo ajuste que les lleve a emplear en mayor proporción el lenguaje desligado.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Akhtar, N.; Dunham, F.; Duhman, P. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: the role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18, 41-49.

Bruner, J. (1978). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.

✓ Bruner, J. (1986). *El habla del niño, aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona, Paidós, pp. 117-132.

Gutmann, A.; Turnure, E. (1979). Mothers production of hand gestures while communicating with their preschool children under various task conditions. *Developmental Psychology*, 15 (2), 197-203.

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

Holzman, M. (1974). The verbal environment provided by mothers for their very young children. *Merril Palmer Quarterly*, 20, 31-42.

* Howe, C. (1981). *Acquiring language in a conversation the context*. London, Academic Press.

Lucariello, J.; Nelson (1985). Contexts effect on lexical specificity in maternal and child discourse. *Journal of Child Language*, 13, 507-522.

Mc Loyd, V. (1980) Verbally expressed modes of transformation in the fantasy play of black preschool children. *Child Development*, 51, 1133-1139.

Mc Neill, H. (1985) So do you think gestures are nonverbal. *Psychological Review*, 92 (3), 350-376.

Messer, D. (1979). The integration of mothers referential speech with joint play. *Child Development*, 49, 781-787.

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

- Miller, G. (1978). The acquisition of Word Meaning. *Child Development*, 19, 999-1004.
- O'Brien, M.; Nagle, K. (1986). Parent's speech toddlers: the effect of play context. *Journal of Child Language*, 14, 269-279.
- Papalia, D. (1988). *Psicología*. México, Interamericana. pp.283-314.
- Phillips, J. (1973). Syntax and vocabulary of mothers speech to young children: age and sex comparisons. *Child Development*, 44, 182-185.
- Piaget, J. (1981). *Problemas de psicología genética*. México, Ariel.
- Piaget, J. (1984). *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudios de psicología*. México, Ariel.
- Pind, J. (1992). How referential are "referential" children? Relationships between maternal report and observational measures of vocabulary composition and usage. *Journal of Child Language*, 19, 75-86.
- Pineda, L.; Cortés, A. (1989). Actividad materna y desarrollo del lenguaje: algunas ideas y datos preliminares. *Revista Sonorense de Psicología*, 3 (1), 17-27.
- Ramey, C.; Farran, M. y Cambell, S. (1979). Compensatory education for disadvantaged children. *School Review*, 87, 171-189.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta*. México, Trillas. pp. 55-71, 107-132.
- Rivero, M. (1993). La influencia del habla estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de Psicología, Facultad de Universidad de Barcelona*, 57, 45-64.
- Rondal, J. (1980). Father's and mothers' speech in early language development. *Journal of Child Language*, 7, 353-369.
- Rondal, J. (1981). Sobre la naturaleza del input lingüístico para los niños que están aprendiendo el lenguaje. *Revista Internacional de Psicolingüística*, 75-107.

- Skinner, B. (1983). Conducta verbal. México, Trillas.
- Snow, C. (1972). Mothe's speech to children learning language. Child Development. 43, 549-565.
- Tomasello, M.; Jeffrey, F. (1986). Joint attention and early language. Child Development. 57, 1454-1463.
- Torres, V. (1989). Análisis morfológico y formal de la interacción madre-hijo: implicaciones para el desarrollo del lenguaje. Revista Sonorense de Psicología. 3 (1), 69-79.
- Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1991). Pensamiento y Lenguaaje. México, Alfa y Omega.

ANEXOS

APENDICE 1

DIADA: _____
SESION: _____ FECHA DE APLICACION: _____

ANIMACION							
PROPIEDADES IMAGINARIAS							
SUSTITUCION							
OBJETO IMAGINARIO							
SITUACION IMAGINARIA							
ATRIBUCION DE ROLES							
EVENTOS NO PRESENTES							

OBSERVACIONES: _____

SESION: _____ FECHA DE APLICACION: _____

ANIMACION							
PROPIEDADES IMAGINARIAS							
SUSTITUCION							
OBJETO IMAGINARIO							
SITUACION IMAGINARIA							
ATRIBUCION DE ROLES							
EVENTOS NO PRESENTES							

OBSERVACIONES: _____

SESION: _____ FECHA DE APLICACION: _____

ANIMACION							
PROPIEDADES IMAGINARIAS							
SUSTITUCION							
OBJETO IMAGINARIO							
SITUACION IMAGINARIA							
ATRIBUCION DE ROLES							
EVENTOS NO PRESENTES							

OBSERVACIONES: _____

TABLA 1**TABLAS DE FRECUENCIA ACUMULADA Y PORCENTAJE POR CATEGORÍA****MADRES GRUPO A***Primer tiempo*

Categoría	Frecuencia		Total	Porcentaje		Total
	c/v	s/v		c/v	s/v	
Animación	31	2	33	45.59	2.94	48.53
Propiedades imaginarias	2	0	2	2.94	0	2.94
Sustitución	4	0	4	5.88	0	5.88
Objeto imaginario	4	1	5	5.88	1.47	7.35
Situación imaginaria	6	0	6	8.82	0	8.82
Atribución de roles	8	0	8	11.76	0	11.76
Eventos no presentes	10	0	10	14.71	0	14.71

Segundo tiempo

Categoría	Frecuencia		Total	Porcentaje		Total
	c/v	s/v		c/v	s/v	
Animación	24	2	26	33.33	2.77	36.11
Propiedades imaginarias	12	0	12	16.66	0	16.66
Sustitución	12	0	12	16.66	0	16.66
Objeto imaginario	1	0	1	1.38	0	1.38
Situación imaginaria	6	0	6	8.33	0	8.33
Atribución de roles	4	0	4	5.55	0	5.55
Eventos no presentes	11	0	11	15.27	0	15.27

Tercer tiempo

Categoría	Frecuencia		Total	Porcentaje		Total
	c/v	s/v		c/v	s/v	
Animación	38	1	39	32.47	0.85	33.33
Propiedades imaginarias	14	0	14	11.96	0	11.96
Sustitución	9	0	9	7.69	0	7.69
Objeto imaginario	19	5	24	16.23	4.27	20.51
Situación imaginaria	2	0	2	1.70	0	1.70
Atribución de roles	15	0	15	12.82	0	12.82
Eventos no presentes	14	0	14	11.96	0	11.96

TABLA 2**TABLA DE FRECUENCIA ACUMULADA Y PORCENTAJE POR CATEGORÍA****NIÑOS GRUPO A***Primer tiempo*

Categoría	Frecuencia			Porcentaje		
	c/v	s/v	Total	c/v	s/v	Total
Animación	11	3	14	28.94	7.89	36.84
Propiedades imaginarias	0	4	4	0	10.52	10.52
Sustitución	1	1	2	2.63	2.63	5.26
Objeto imaginario	4	7	11	10.52	18.42	28.94
Situación imaginaria	0	0	0	0	0	0
Atribución de roles	0	0	0	0	0	0
Eventos no presentes	7	0	7	18.42	0	18.42

Segundo tiempo

Categoría	Frecuencia			Porcentaje		
	c/v	s/v	Total	c/v	s/v	Total
Animación	24	6	30	48	12	60
Propiedades imaginarias	2	3	5	4	6	10
Sustitución	6	0	6	12	0	12
Objeto imaginario	0	1	1	0	2	2
Situación imaginaria	4	0	4	8	0	8
Atribución de roles	0	0	0	0	0	0
Eventos no presentes	4	0	4	8	0	8

Tercer tiempo

Categoría	Frecuencia			Porcentaje		
	c/v	s/v	Total	c/v	s/v	Total
Animación	25	4	29	35.21	5.63	40.85
Propiedades imaginarias	4	1	5	5.63	1.41	7.04
Sustitución	6	0	6	8.45	0	8.45
Objeto imaginario	8	17	25	11.27	23.94	35.21
Situación imaginaria	0	0	0	0	0	0
Atribución de roles	0	0	0	0	0	0
Eventos no presentes	6	0	6	8.45	0	8.45

TABLA 3

TABLA DE FRECUENCIA ACUMULADA Y PORCENTAJES

MADRES GRUPO B

Primer tiempo

Categoría	Frecuencia			Porcentaje		
	c/v	s/v	Total	c/v	s/v	Total
Animación	17	10	27	33.33	19.60	52.94
Propiedades imaginarias	16	0	16	31.37	0	31.37
Sustitución	2	1	3	3.92	1.96	5.88
Objeto imaginario	1	0	1	1.96	0	1.96
Situación imaginaria	0	0	0	0	0	0
Atribución de roles	2	0	2	3.92	0	3.92
Eventos no presentes	2	0	2	3.92	0	3.92

Segundo tiempo

Categoría	Frecuencia			Porcentaje		
	c/v	s/v	Total	c/v	s/v	Total
Animación	29	8	37	38.67	10.67	49.33
Propiedades imaginarias	0	0	0	0	0	0
Sustitución	1	0	1	1.33	0	1.33
Objeto imaginario	8	13	21	10.67	17.33	28
Situación imaginaria	2	0	2	2.67	0	2.67
Atribución de roles	14	0	14	9.33	0	0
Eventos no presentes	7	0	0	9.33	0	9.33

Tercer tiempo

Categoría	Frecuencia			Porcentaje		
	c/v	s/v	Total	c/v	s/v	Total
Animación	13	2	15	43.33	6.67	50
Propiedades imaginarias	1	0	1	3.33	0	3.33
Sustitución	1	0	1	3.33	0	3.33
Objeto imaginario	0	1	1	0	3.33	3.33
Situación imaginaria	1	0	1	3.33	0	3.33
Atribución de roles	6	0	6	20	0	20
Eventos no presentes	5	0	5	16.67	0	16.67

TABLA 4**TABLA DE FRECUENCIA ACUMULADA Y PORCENTAJE POR CATEGORÍA****NIÑOS GRUPO B***Primer tiempo*

Categoría	Frecuencia			Porcentaje		
	c/v	s/v	Total	c/v	s/v	Total
Animación	19	3	22	52.78	8.33	61.11
Propiedades imaginarias	12	0	12	33.33	0	33.33
Sustitución	2	0	2	5.56	0	5.56
Objeto imaginario	0	0	0	0	0	0
Situación imaginaria	0	0	0	0	0	0
Atribución de roles	0	0	0	0	0	0
Eventos no presentes	0	0	0	0	0	0

Segundo tiempo

Categoría	Frecuencia			Porcentaje		
	c/v	s/v	Total	c/v	s/v	Total
Animación	39	18	57	37.50	17.31	54.81
Propiedades imaginarias	8	1	9	7.69	0.96	8.65
Sustitución	2	0	2	1.92	0	1.92
Objeto imaginario	9	20	29	8.65	25	27.88
Situación imaginaria	1	0	1	0.96	0	0.96
Atribución de roles	6	0	6	5.77	0	5.77
Eventos no presentes	0	0	0	0	0	0

Tercer tiempo

Categoría	Frecuencia			Porcentaje		
	c/v	s/v	Total	c/v	s/v	Total
Animación	8	12	20	25	37.50	62.50
Propiedades imaginarias	0	0	0	0	0	0
Sustitución	4	0	4	12.50	0	12.50
Objeto imaginario	1	0	1	3.13	0	3.13
Situación imaginaria	0	0	0	0	0	0
Atribución de roles	4	0	4	12.50	0	12.50
Eventos no presentes	3	0	3	9.38	0	9.38

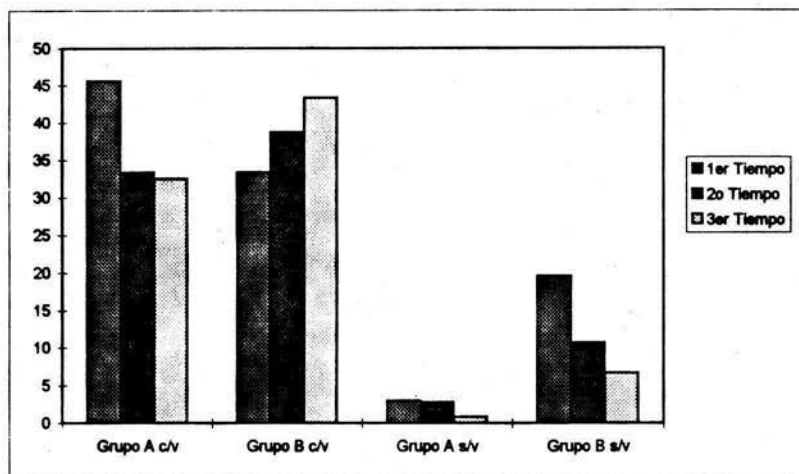


Fig. 1 Porcentaje desligado en la categoría de animación, en ambos grupos de madres.

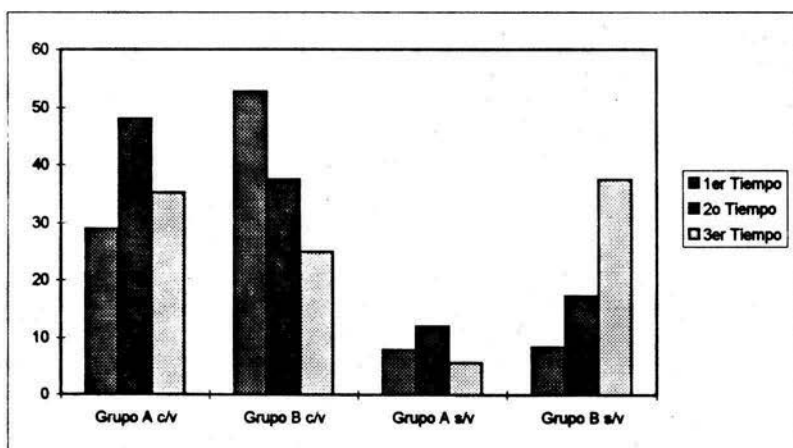


Fig. 2 Porcentaje de lenguaje desligado en la categoría de animación, en ambos grupos de niños.

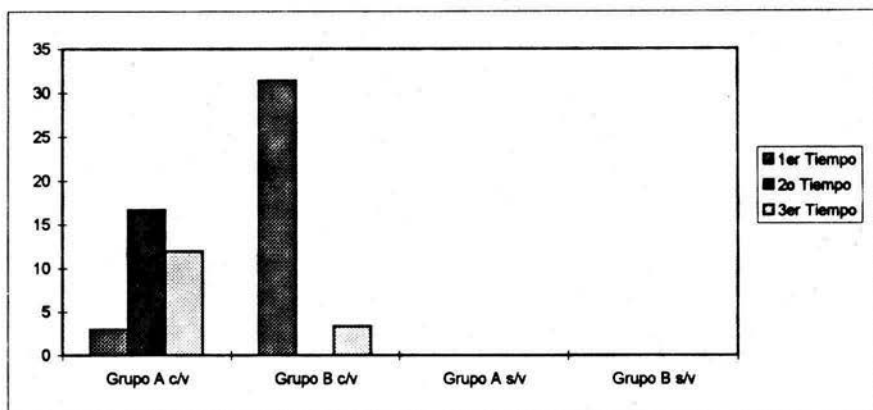


Fig. 3 Porcentaje de lenguaje deslizado en la categoría de propiedades imaginarias, en ambos grupos de madres.

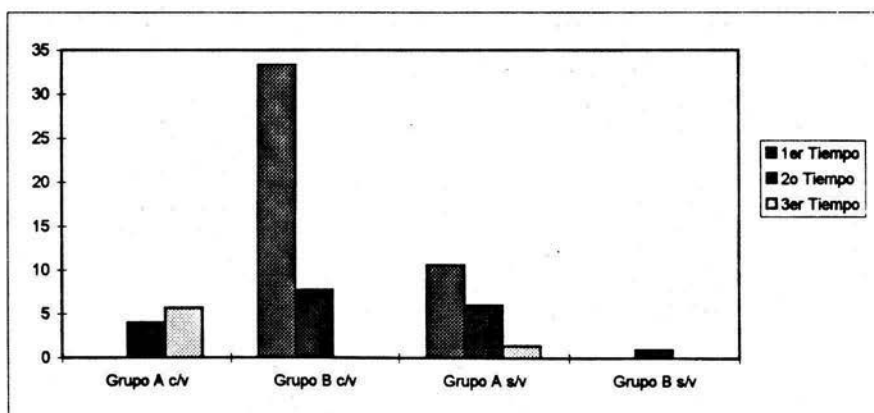


Fig. 4 Porcentaje de lenguaje deslizado en la categoría de propiedades imaginarias, para ambos grupos de niños.

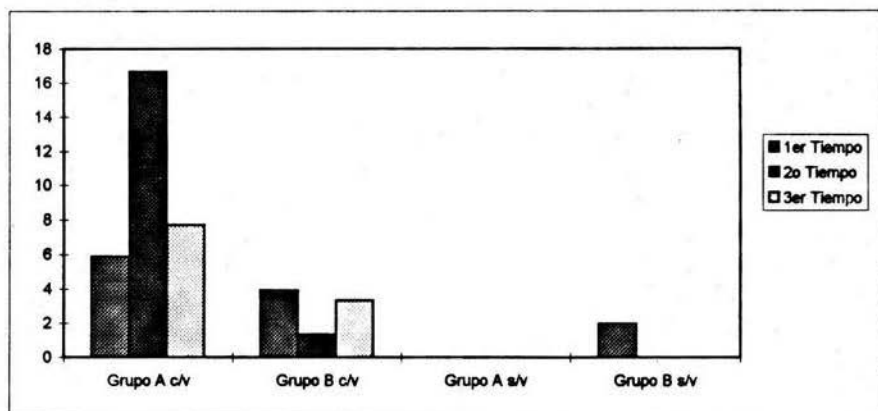


Fig. 5 Porcentaje de lenguaje desligado en la categoría de sustitucion en ambos grupos de madres.

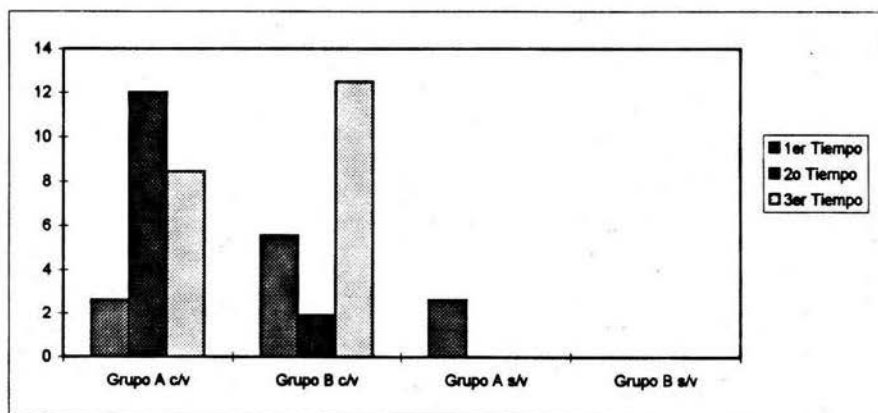


Fig. 6 Porcentaje de lenguaje desligado en la categoría de sustitucion para ambos grupos de niños.

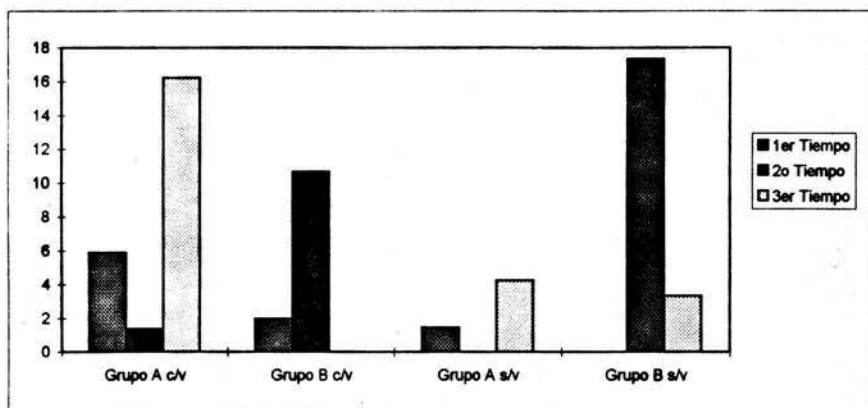


Fig. 7 Porcentaje de lenguaje desligado en la categoría de objeto imaginario para ambos grupos de madres.

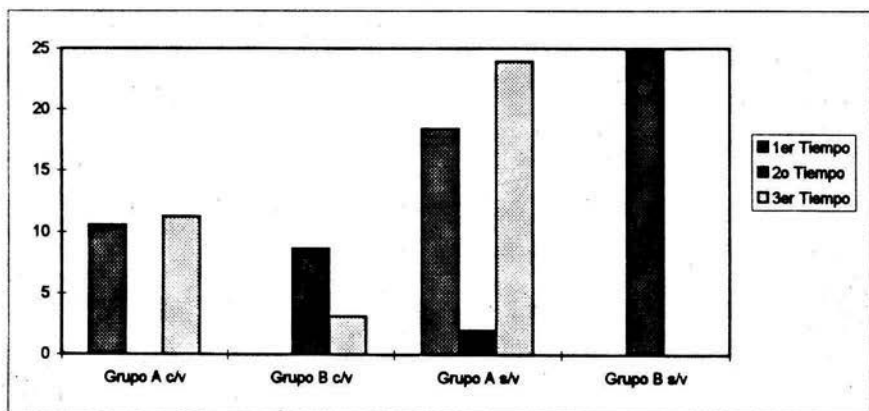


Fig. 8 Porcentaje de lenguaje desligado en la categoría de objeto imaginario para ambos grupos de niños.

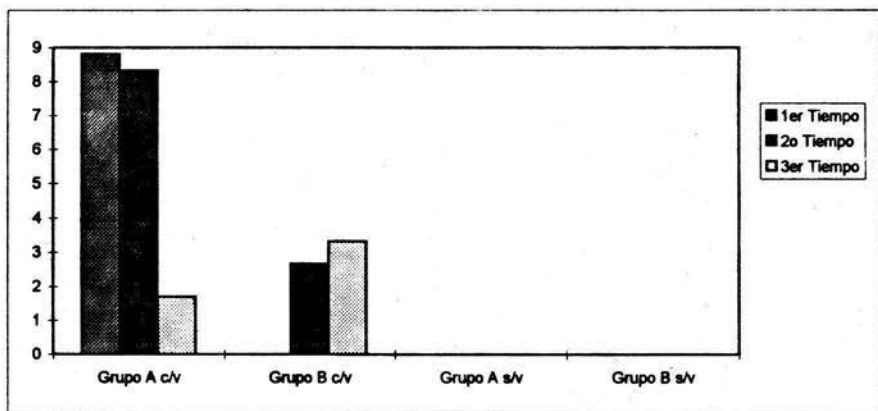


Fig. 9 Porcentaje de lenguaje deslignado en la categoría de situación imaginaria, en ambos grupos de madres.

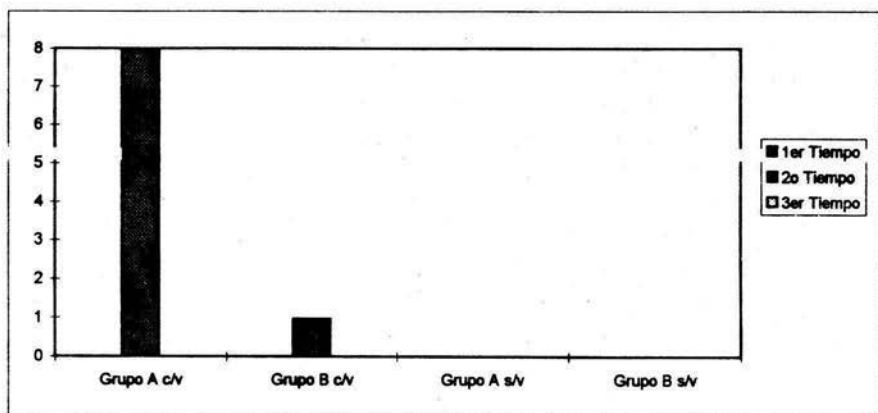


Fig. 10 Porcentaje de lenguaje deslignado en la categoría de situación imaginaria, en ambos grupos de niños.

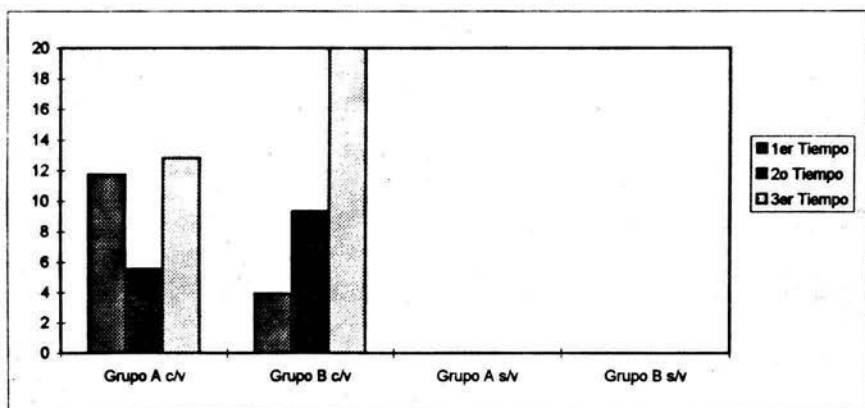


Fig. 11 Porcentaje de lenguaje deslizado en la categoría de atribucion de roles en ambos grupos de madres.

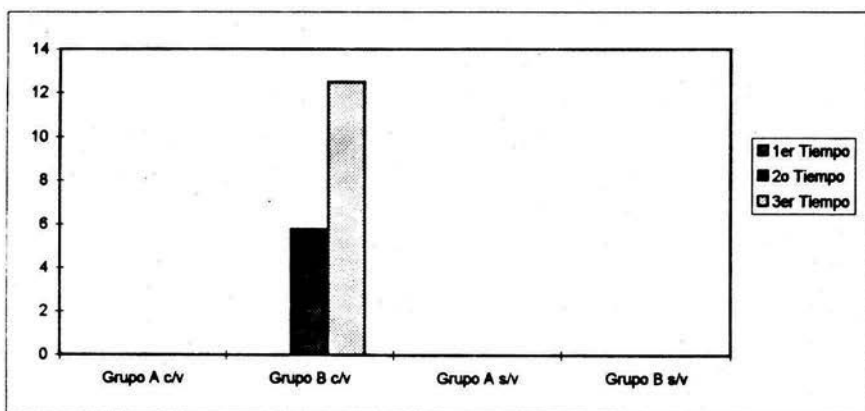


Fig. 12 Porcentaje de lenguaje deslizado en la categoría de atribucion de roles en ambos grupos de niños.

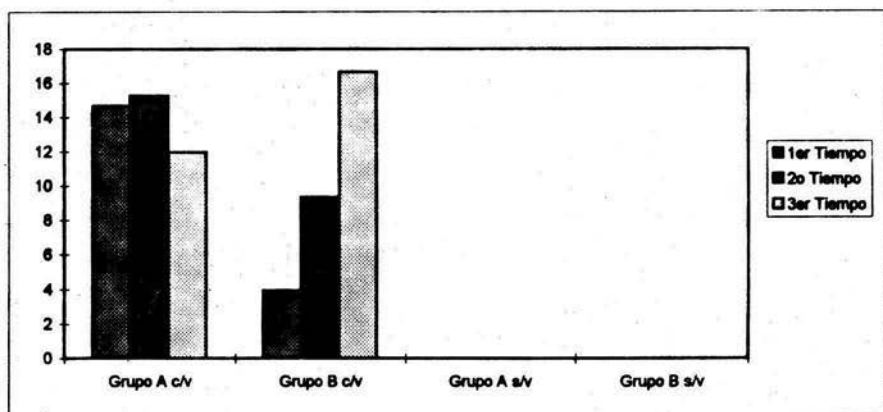


Fig. 13 Porcentaje de lenguaje deslizado en la categoría de eventos no presentes en ambos grupos de madres.

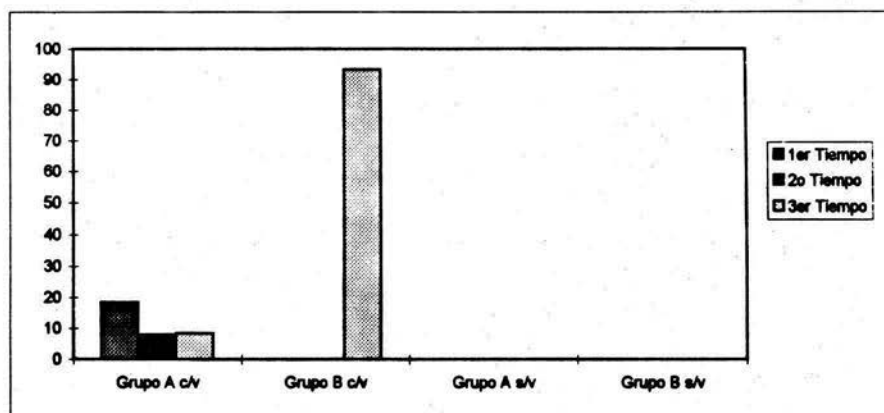
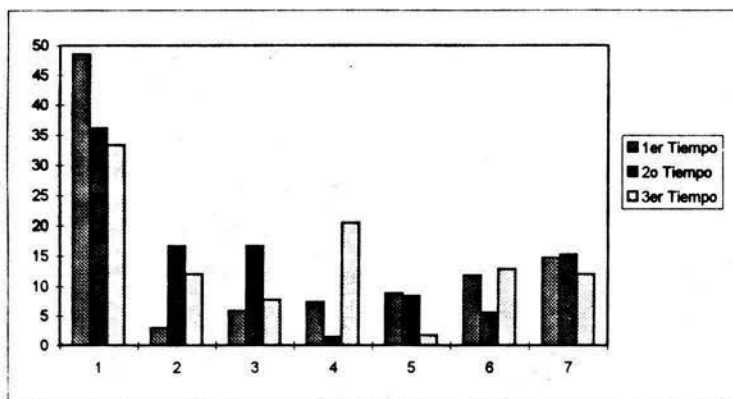
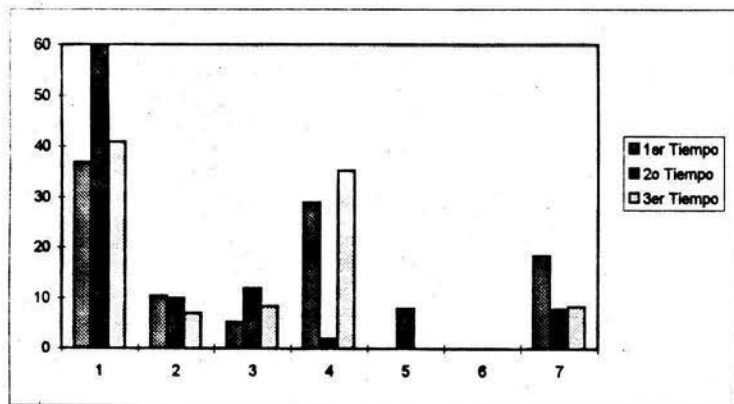


Fig. 14 Porcentaje de lenguaje deslizado en la categoría de eventos no presentes en ambos grupos de niños.



- 1.- Animacion.
- 2.- Propiedades Imaginarias.
- 3.- Sustitucion.
- 4.- Objeto imaginario.
- 5.- Situacion imaginaria.
- 6.- Atribucion de roles.
- 7.- Eventos no prsentes.

Fig. 15 Porcentaje de lenguaje desigado por categoria en las madres del grupo A.



- 1.- Animacion.
- 2.- Propiedades Imaginarias.
- 3.- Sustitucion.
- 4.- Objeto imaginario.
- 5.- Situacion imaginaria.
- 6.- Atribucion de roles.
- 7.- Eventos no prsentes.

Fig. 16 Porcentaje de lenguaje desigado por categoria en los niños del grupo A.

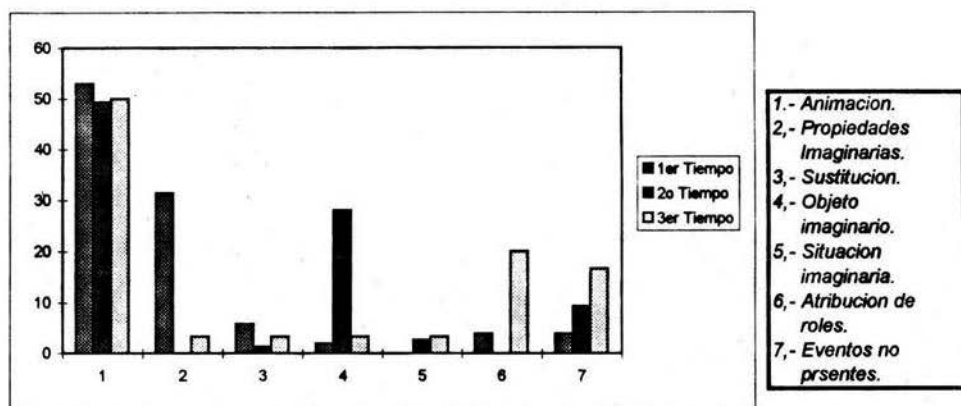


Fig. 17 Porcentaje de lenguaje desligado por categoría en las madres del grupo B.

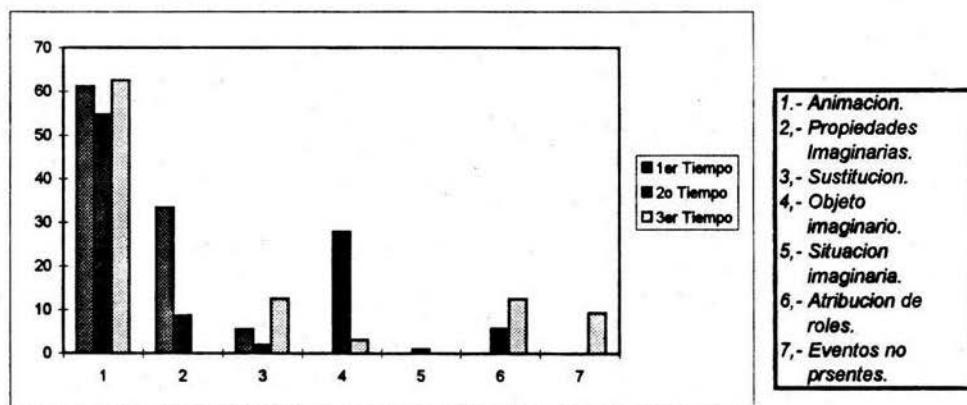


Fig. 18 Porcentaje de lenguaje desligado por categoría en los niños del grupo B.