

31961



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

EL HABLA EN CONTEXTO: UN ESTUDIO SOBRE
LAS RELACIONES DE LAS MADRES Y PADRES
CON SUS HIJOS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
MODIFICACIÓN DE CONDUCTA
PRESENTA:

RAÚL ORTEGA RAMÍREZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. GUADALUPE MARES CÁRDENAS
SINODALES: DRA. GUADALUPE ORTEGA SOTO
DR. CARLOS NARCISO NAVA QUIROZ
DRA. MA. GUADALUPE MILAGROS D.
DRA. ROSALVA CABRERA CASTAÑÓN

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO 2005.

m342280



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Ustedes son historia,
presente y futuro
Mi cuerpo esta lleno
De ustedes:

A Gloria
A mis hijos: Raúl Romeo, Jesús Rodrigo, Esteban Daniel

Mucho tiempo transcurrió
Desde que inicie este trabajo,
En el trayecto los perdí
 Sólo me resta, recordarlos, porque sé que a ustedes los hubiera llenado de orgullo.
 Los tengo muy presentes, En memoria de mis padres
 Eva Ramírez Vargas y Daniel Ortega Ramos.

Ojalá pueda revertir mi historia como hermano
Espero tener el tiempo para compartir con ustedes,
Todo lo que nos enseñaron a ser.

A mis hermanos: Enrique, Daniel, Rosa María, Luz María, Eva, Leticia.

Este trabajo se llenó de confianza, por parte de quienes se relacionaron conmigo desde una perspectiva de pares. Esa fue la parte difícil porque dejaron en mis manos las correcciones del escrito.

Desde hace algún tiempo reconozco como una actividad fundamental en el ámbito universitario la lectura de los escritos de quienes nos rodean.

Ser lector, transformándonos en interlocutores del escritor, es una virtud; la más enriquecedora para quien escribe.

Gracias a ustedes por darme su apoyo mediante sus comentarios, observaciones y diferencias: Dra. Guadalupe Mares (Lupita Mares) Dra. Guadalupe Ortega, Dr. Carlos Nava (Carlos) Dra. Milagros Damian (Mili) y Dra. Rosalva Cabrera (maestra Rosalvita).

Y para quien sin tener la obligación, me leyó, corrigió, alentó y se hizo cargo de la impresión, gracias maestra lupita.

Índice

Capítulo I. El estudio del uso y comprensión del lenguaje en los niños	1
(1) La controversia entre los mecanismos innatos y los procesos de aprendizaje	2
(2) Comunicación y lenguaje: El lenguaje, ¿se adquiere, se desarrolla, se aprende o se construye?	3
(3) El horizonte de la heterogeneidad de las perspectivas y de las especializaciones en el lenguaje: re-descubriendo a Vygotsky	7
Capítulo II. El habla de padres y niños en contextos de actividad específicos	21
Los errores de los niños cuando hablan: La inexistencia de las correcciones	21
El habla de las Madres y su relación con el desarrollo sintáctico	25
El contexto: el lenguaje dentro de las actividades en curso	27
El problema de investigación: El habla en contexto	30
Capítulo III. El Método	32
Muestra estudiada	32
Procedimiento	32
Las actividades y sus supuestos conversacionales	34
Codificación de las filmaciones, entrenamiento y confiabilidad entre observadores	35
Capítulo IV. Los Resultados	41
1. Muestra bajo estudio, tiempos de filmación e índices de concordancia entre observadores	41
2. Los errores de habla de los niños y las correcciones de los padres	42
3. El habla de Padres e hijos en cada actividad:	44
Construyendo figuras con cubos	
Contar un cuento	
Recordando el cuento	
La casa en el árbol	
Capítulo V. Discusión:	51
Las diferencia entre los contextos:	
Los errores del habla de los niños y las correcciones por los adultos.	
Relación entre conducta no verbal y conducta verbal	
Las diferencias entre los padres y las madres.	
Dos patrones de interacción.	
Conclusión	
Bibliografía	59

Capítulo I. El estudio del uso y comprensión del lenguaje en los niños.

"...Junto con la facultad del lenguaje e interactuando con él, en una forma íntima, está la facultad de la mente que construye lo que podíamos llamar el "Sentido Común de la Comprensión", un sistema de creencias, conocimientos y expectativas, concernientes a la naturaleza, a la conducta de los objetos, su lugar en el sistema de "las clases naturales". Es la organización de estas categorías y las propiedades que determinan la categorización de objetos en el análisis de los eventos. Una "hipótesis de lo innato" en general también incluirá principios que se llevan a cabo acerca del lugar y el rol de la persona en el mundo social, la naturaleza y condiciones de trabajo, la estructura de la acción humana, la voluntad y la elección, etc. "

Chomsky (1976: p. 35)

Un trabajo sobre las formas de habla que los padres dirigen a sus hijos cuando conversan con ellos, o los dirigen en la realización de una actividad, puede parecer anacrónico si consideramos los avances de nuestra disciplina.

Después de todo, el estudio del aprendizaje lenguaje ha sido el desarrollo de una larga empresa, la cual, poco a poco se instituyó como un tópico de especialización dentro de la psicología. La edición del *Journal of Child Language*, desde finales de los años 70. constató su institucionalización; independientemente que ya existían otras publicaciones, cuyo objeto de investigación es el desarrollo infantil (v.g. *Developmental Psychology*; *Child Development*; *Journal of Child Psychology and Psychiatry*), o bien revistas con un corte más lingüístico como el *International Journal of Psycholinguistics*.

Por si esto fuera poco, a la fecha, existen un buen número de compilaciones y libros, editados desde hace décadas, que dan cuenta del estado que guardan las investigaciones sobre esta área (por ejemplo, More, 1973; Snow, 1978; Wells, 1981; Gleitman, 1982; Howe, 1993). Además, de los siempre imprescindibles, *Handbook of Child Development* y los *Monographs of the Society for Research in Child Development*.

No obstante, para quienes estamos, afortunadamente, inmersos en los ámbitos universitarios, y que experimentamos, día a día, los disensos epistemológicos y en consecuencia las diferencias de intereses en la investigación o la delimitación de nuestras áreas de competencia, encontramos la oportunidad para aclararnos circunstancias y momentos en el desarrollo de nuestras disciplinas.

En nuestro caso, al centrarnos en los problemas incorporados en el estudio del aprendizaje y uso del lenguaje en los primeros años de vida, nos proponemos argumentar sobre 4 momentos de transición en esta área, que *grosso modo* son:

- 1) La controversia entre mecanismos innatos o procesos de aprendizaje subyacentes al aprendizaje y uso del lenguaje en los niños (Howe, 1993);
- 2) La inclusión de la comunicación en el estudio del lenguaje y las diferencias conceptuales, entre "adquisición", "desarrollo", "aprendizaje" y "construcción" del lenguaje.
- 3) El redescubrimiento de Vygotsky, para explicar el aprendizaje, uso y comprensión del lenguaje;

4) La transformación de las formas de concebir la participación del niño en el proceso de aprendizaje y como resultado de ello, el cambio en los métodos de investigación y por ende en los datos de interés.

Como, después de todo, una investigación supone aclarar su objeto de estudio, es decir, precisar el problema sobre el que trata de incidir y, además, definir sus intereses respecto de tal asunto, pues entonces nos permitiremos describir el recorrido transitado, a través de nuestras lecturas, y aclarar por qué enunciarnos 4 puntos nodales en el estudio del lenguaje en los niños.

Asimismo, este viaje, nos dará la oportunidad de precisar nuestra comprensión respecto del tan común concepto de "contexto", punto central de esta investigación y la cual, obviamente, será nuestra argumentación para justificar los objetivos de este trabajo.

(1) La controversia entre los mecanismos innatos y los procesos de aprendizaje

Desde nuestro punto de vista, en el transcurso de los últimos 50 años los intereses y las preocupaciones en el estudio del aprendizaje y uso del lenguaje en los niños, variaron, casi, década a década.

En los 50s, los trabajos sobre el desarrollo y aprendizaje del lenguaje fueron permeados por las perspectivas de Austin (1971), con la propuesta de estudiar la fuerza elocutiva de los actos del habla; de Piaget (1930) con su visión de la inteligencia como mecanismo operatorio, donde las nociones de asimilación, acomodación y equilibrio le permitieron proponer que la inteligencia, o cognición, y el lenguaje son dos aspectos separados y paralelos del desarrollo humano; de Chomsky (1989;1980) y su énfasis en los mecanismos innatos, que lo llevó a proponer una Gramática Generativa Transformacional y un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Device, LAD, por su acrónimo en inglés). Con tal capacidad innata, se sugirió que los niños podían deducir las reglas gramaticales que gobiernan su lengua materna a partir del habla escuchada o dirigida a ellos por parte de los adultos.

Al finalizar esta década, Skinner (1957) propuso el tratamiento del lenguaje como conducta verbal, y por ende explicable por los paradigmas de reforzamiento, castigo, evitación y extinción. La controversia entre mecanismos innatos y procesos de aprendizaje se fundó dentro de este grupo de perspectivas.

No obstante que las posiciones Chomsky y Skinner fueron el centro de la discusión en estos años, cada una de las propuestas fue prolífica, tanto en la generación de grupos de trabajo como en la construcción de extensas líneas de investigación. De manera que el debate permitió la ampliación de los recursos para la investigación e inició el proceso de especialización en el estudio de los procesos de aprendizaje y uso del lenguaje.

Una de las consecuencias de este interés, la más sobresaliente desde nuestro punto de vista, fue la definición de un campo de investigación para los psicólogos interesados en el lenguaje: la psicología lingüística. De manera que en la formación de los especialistas en el estudio del lenguaje era filtrada por el estudio de la lingüística. Nos parece que esto fue fundamental para mantener, en apogeo, la controversia entre procesos innatos versus procesos de aprendizaje.

Se discutía, por un lado, si los procesos cognitivos se constituyen en las herramientas para comprender la sintaxis y la semántica de las oraciones expresadas y escuchadas, a partir de la propuesta de Piaget (por ejemplo, Brown, 1959); o bien, si el estudio del habla que escuchan los niños (el input lingüístico) daba evidencia, sólida, de que la

gramática generativa podía explicar no sólo la adquisición del lenguaje (el ordenamiento de las palabras en la construcción de las oraciones y su significado) sino también daba luz sobre la adquisición del pensamiento abstracto o conceptual.

Por estos años, el procedimiento de investigación más frecuente fue el usar, los llamados, "Diarios de Desarrollo", registros que los padres o investigadores realizaban, día a día, de los sonidos, palabras, o expresiones lingüísticas de los niños. De manera que los investigadores tenían dos datos: edad (meses, semanas y días) y el número de palabras expresadas por el niño durante su crecimiento. Esta circunstancia cerraba la visión de los procesos por los cuales el niño aprende a usar su lenguaje materno, y al mismo tiempo propiciaba la reproducción del debate.

Según Wells (1981) por esta década se experimentaba en la comercialización de cintas magnetofónicas¹, y poco a poco los investigadores interesados en el desarrollo del lenguaje, enriquecieron sus procedimientos de investigación. Como resultado de este avance tecnológico, los datos de análisis se volvían asequibles a todos los investigadores, y en consecuencia las discusiones se tornaron más precisas y enconadas.

Al finalizar la década, las tendencias teóricas dominantes, dados los problemas investigados y los artículos publicados, fueron la epistemología genética y la gramática generativa transformacional. No obstante la tradición "conductista" o "behaviorista" (valga la expresión) estaba en proceso de darnos sus frutos.

En un primer momento, la especialización, requerida para el estudio del lenguaje, delimito el terreno de las pugnas epistemológicas así como de los presupuestos respecto del carácter innato o aprendido del lenguaje.

(2) Comunicación y lenguaje: El lenguaje, ¿se adquiere, se desarrolla, se aprende o se construye?

Trayendo a cuentas la discusión sobre los mecanismos innatos del lenguaje, y sobre los procesos cognitivos que anteceden a la aparición del lenguaje, al final de los 60s, dos acontecimientos trastocan las áreas de investigación: algunas voces se manifiestan disconformes con las evidencias que aportaban los trabajos de los psicolingüistas respecto de la adquisición del lenguaje; y se publican los trabajos sobre el aprendizaje del lenguaje en los monos.

Respecto de la reflexión sobre la psicolingüística, el trabajo de Bronckart (1981) evidenció los problemas que atravesaba la perspectiva psicolingüística respecto de los debates abiertos con otras vertientes de pensamiento, particularmente la piagetana y la funcionalista: "...tras el periodo de euforia...los diagnósticos pesimistas son legión. "La psicolingüística está en crisis" "la psicolingüística esta en la cresta de la ola" "la psicolingüística se muere".

Uno de los principales autores del periodo de apogeo, Meheler, constataba en 1973: "Somos ahora muy conscientes de que la psicolingüística no ha podido sobrevivir a la promesa que parecía mantener hace unos pocos años" (p. 85).

¹ Muchos jóvenes estudiantes, acostumbrados escuchar, y en muchos casos a grabar sus propios, CDs, DVDs además de estar familiarizados palabras como "formato WMA" "MPEG" o "MP3" les resultara una rareza del terciario la expresión "cinta magnetofónica"; no obstante, subrayó que fueron éstas cintas de grabación las que dieron la posibilidad de grabar la voz, de escucharla en repetidas ocasiones y de llevarla a distintos lugares. Las repercusiones de invento fueron vastas en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana, como trato de mostrar.

Junto a las reflexiones críticas sobre los trabajos derivados de la perspectiva de la Gramática Generativa Transformacional, aparecen los estudios de Premack (1970) sobre el aprendizaje del lenguaje en los monos. Usando procedimientos derivados del análisis experimental de la conducta, muestra que los monos son capaces de aprender a usar secuencias de símbolos para comunicarse con sus entrenadores

El trabajo con monos lleva a cuestionar si el lenguaje se adquiere, en el sentido propuesto por Chomsky. También pone en tela de juicio si son necesarias las capacidades cognitivas para el uso del lenguaje, donde, obviamente, se reconsideran los supuestos de la formación de conceptos como precursores del uso de la palabra.

De manera que los años 70s, inician con un cambio profundo en el estudio del lenguaje, asumiendo que los gestos podrían ser precursores de la palabra y con ello se sugiere la posibilidad de que la actividad de referencia, a través de los actos, sea condición previa a la construcción sintáctica

Los trabajos sobre el aprendizaje del lenguaje en monos presentaron muchos problemas, sobretudo al explicar los aspectos metodológicos, como la presencia de un solo entrenador, amén de los conflictos personales entre los responsables de los proyectos, Premack y los Gardner (ver, Marx, 1981, para una reseña más amplia). A pesar de ello, y de que no se ofrecieron pruebas contundentes respecto del la adquisición o aprendizaje del lenguaje a través de símbolos, los datos ofrecidos contribuyeron a un cambio en el énfasis analítico: era necesario un análisis funcional del proceso de aprendizaje del lenguaje.

Asumimos que los estudios en monos ofrecieron un cambio en la perspectiva de las investigaciones sobre el aprendizaje y uso del lenguaje en los niños, algunas de ellas fueron:

- 1) Se possibilitó un análisis funcional del lenguaje, en contraposición al análisis sintáctico, en otras palabras, si los psicolingüistas estudian las palabras en sí, ahora se propone estudiar las funciones de las palabras en las interacciones.
- 2) Una de las consecuencias inesperadas de la discusión entre Premack y los Gardner (Marx, op. Cit) fue abrir la posibilidad de incluir el comportamiento no verbal, o gestual, como parte de los procesos "lingüísticos" en los monos.
- 3) En consecuencia, fue evidente que un análisis de la adquisición del lenguaje había dejado de lado los procesos comunicativos, como la conducta no verbal y los aspectos paralingüísticos del lenguaje (vr.gr. la fuerza elocutiva de las expresiones señalada por Austin, op. Cit)
- 4) Finalmente, se sugería que las habilidades comunicativas y la adquisición de la sintaxis podrían ser partes de un mismo proceso: ahora los gestos pasaban a formar parte del soporte semántico de las palabras, de manera que comunicación y lenguaje comenzaban a percibirse como procesos complementarios y en continuidad (Clark, 1978).

En este clima de cambios, algunas líneas de investigación se transformaban, alejándose de sus nociones originales.

Por ejemplo, el trabajo de Brown (1971) que en su obra de 1958 (op.cit) asumió una línea piagetana, al iniciar los 70s derivó en "...un trabajo acerca de la construcción de las oraciones y la comprensión de las oraciones, y no todo esto se incluye en la adquisición del primer lenguaje; se excluye completamente la pronunciación y el crecimiento del vocabulario..." (5). En esta investigación, y a partir del uso de diarios de desarrollo del lenguaje, señaló algunas etapas que sigue la producción de las oraciones: 1) las oraciones de una sola palabra, 2) las holofrases u oraciones de dos palabras.

Es sobretodo en el punto de las holofrases donde propone que es necesario un desarrollo cognitivo que le permita al niño construir estrategias para combinar y operar sobre las palabras que expresa y construir nuevas oraciones y, por otro, que le permita darle significado a las oraciones que expresa y que escucha.

Mientras tanto, otras áreas de investigación tomaban forma, y aportaban otros elementos al estudio del lenguaje, una de ellas fue la investigación sobre los procesos de socialización en la díada madre-hijo.

En perspectiva, los estudios madre-hijo fueron rápidamente asimilados al problema del desarrollo del lenguaje, como consecuencia de los cambios conceptuales producidos por los estudios con los monos. Al hablar de comunicación, de análisis de interacción, de conducta pre-verbal, o bien de análisis funcional, las puertas se abrían para que cualquier estudio sobre los procesos de socialización incluyese el análisis de los patrones de comunicación.

De manera que no fue gratuito que desde mediados de los 70s los investigadores se centraran en las interacciones verbales entre la madre y el niño (Moerk, 1975; Reichle y Stepanich, 1976; Davis, 1978). Tampoco que la palabra "comunicación" formara parte de los títulos de los trabajos de muchos psicólogos y una orientación más social fuese apareciendo con más y más fuerza.

Para 1975, las secciones sociales de la British Psychological Society, citan a una conferencia sobre "El lenguaje y el contexto social" de la cual se edita una compilación con el sugerente título de "El contexto social del lenguaje" (Markova, 1978). En ese mismo año Snow y Ferguson (Snow, 1978) reúnen una serie de trabajos donde analizan el problema de la adquisición del lenguaje en función de la relación interpersonal; y en otra obra (Waterson, 1978) se compilan trabajos donde subrayaban los procesos comunicativos y sociales como pre-currentes de la adquisición del lenguaje.

Para finales de la década de los 70s, a muchos psicólogos les parecía común concebir la adquisición del lenguaje como parte de un proceso que se iniciaba con el desarrollo de las habilidades comunicativas en la díada madre-hijo, desde primera infancia (Sugarman-Bell, 1978; Clark, 1978).

Una de las propuestas más desarrolladas fue la de Bruner (1978), al sugerir que el estudio de la relación interpersonal podría ayudarnos a construir una estrategia diferente para abordar el proceso de aprendizaje sintáctico y semántico, desde un punto de vista *psicológico*. En otras palabras, era necesario destacar el interés de un psicólogo al estudiar el lenguaje, el cual debería de ser, necesariamente, diferente del psicolingüista o de un lingüista (Sánchez, 1981)

Según Bruner, estudiar el aspecto sintáctico del aprendizaje del lenguaje quedaba como una parte de todo el proceso de interacción entre los participantes, y por ende el resto de los procesos que fundamentan el proceso de información, quedaban segregados, y con ello gran parte del poder descriptivo de la adquisición del lenguaje.

Apoyándose en Jackobson, (figura 1) Bruner trató de mostrar que las intenciones comunicativas en el niño, son el resultado y forman parte del proceso de la interacción entre individuos competentes en su habla, de manera que:

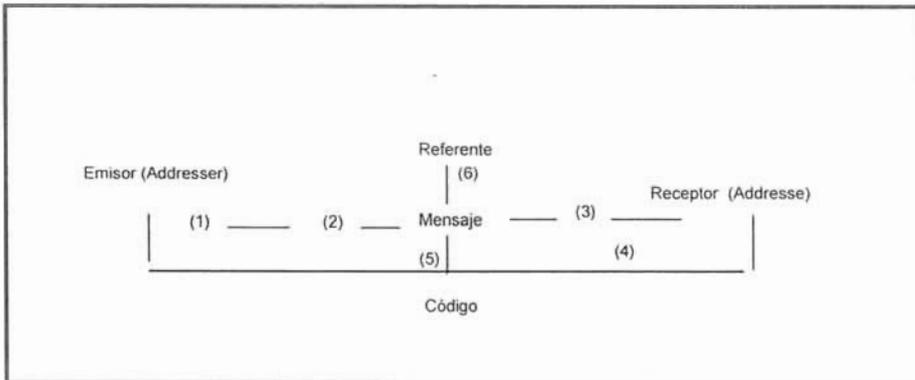


Figura 1. Análisis de las funciones del lenguaje, según Jakobson (Bruner, 1978)

“...La función 1 es *expresiva* y se compone normalmente de acompañamientos a los sentimientos del emisor. En un sentido primitivo, su “éxito” o “fracaso” depende de las rutinas de reconocimiento innatas o aprendidas tempranamente. Con el tiempo, la forma y el reconocimiento de las expresiones de estado, se hacen más y más convencionalizadas. La función 2 es *poética* y engloba modos de estructurar los mensajes...Además, aumenta...el uso que se hace de convenciones y mecanismos del lenguaje de una comunidad. La función 3 es *conativa* y se refiere a la formación de mensajes de tal modo que produzcan la conducta deseada en el receptor. Engloba la fuerza ilocutiva que hablan los filósofos. La función 4 es *fática* y se relaciona con el mantenimiento de un canal de comunicación entre emisor y receptor. Su conducta puede ser gobernada asimismo por procedimientos estándar como los representados por las pausas o duraciones permitidas. La función 5 es *metalingüística* y sirve para explicar con referencia a un código. La función 6 es *referencial* y su uso es dejar claro el referente de un mensaje mediante la aclaración del contexto, de cara a interpretar una expresión”... (p.24)

Por estos años, se abre una crítica a la postura de Piaget, tanto en sus planteamientos respecto del lenguaje, así como de sus planteamientos acerca del razonamiento infantil. Rommetveit (1978) sugirió que el análisis de la estructura del mensaje en las relaciones adulto-niño, permitía una mayor competencia semántica. Es decir, las operaciones cognitivas estaban ligadas a la manera de comprender el mensaje por parte de los niños.

La evidencia experimental provino de los trabajos de los ingleses Walkerdine y Sinha (1978), y en general, de las investigaciones que se llevaron a cabo en la Universidad de Bristol, cuyo objetivo era demostrar que la secuencia de pensamiento sugerida por Piaget era alterable. Estos investigadores enfrentaron a los niños con la solución de tareas de corte piagetano –noción de cantidad, número, volumen, etc.- modificando el método clínico piagetano (Piaget, 1988), al repetir la pregunta, digámoslo así, contingente con su respuesta, el resultado fue que los niños son capaces de cambiar sus criterios, y pueden pasar de no conservadores a conservadores.

Este hecho fue y es trascendente para este trabajo porque en los estudios sobre las interacciones verbales, ya se había señalado que las repeticiones que los adultos hacen de las expresiones de los niños, tienen un efecto correctivo (vr.gr. Moerk, op.cit).

Al mismo tiempo, Hallyday (1975) propuso que la adquisición del lenguaje puede ser estudiada desde una perspectiva socio-funcional, muy ad hoc para los tiempos. Basado en su trabajo de diario de desarrollo de su hijo Nigel, sugiere que los contextos en los que se desarrolla la interacción adulto-niño dan claves para la comprensión de las palabras usadas por los adultos, y del mismo modo, las expresiones verbales y no verbales de los niños tienen un efecto en la conducta de los adultos de manera que semántica y sintaxis pueden ser estudiados a la luz de las funciones que cumplen las palabras, en la interacción.

Apoyado en Benrstein, Halliday (1982) forma parte del grupo de investigadores que señalan las distintas funciones que cumple una expresión lingüística, indicando que algunas de estas funciones no están presentes en las distintas clases sociales. De hecho se dio inicio a las investigaciones sobre el uso y comprensión del lenguaje en las distintas clases sociales y el efecto de "privación sociocultural" que algunos niños sufren (vr.gr. Feagans y Farrans)

Al finalizar los 70s, los trabajos eran heterogéneos, pero podían aún dividirse en 4 grandes líneas: (1) los trabajos de los psicolingüistas que se orientaban a estudiar los procesos de input y output lingüístico, y continuar con la discusión sobre los procesos cognitivos subyacentes a la "performance" del niño; (2) los que se proponían discernir las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el LAD; (3) quienes intentaban mostrar la secuencia entre comunicación y lenguaje; y (4) aquellos que resaltaban la emergencia de la relación interpersonal y los procesos de construcción de la semántica y la sintaxis como partes inseparables (Fielding, 1978; Davis, 1978)

En síntesis, para esta década, las perspectivas de Piaget y Chomsky fueron criticadas duramente, pero no destruidas. Asimismo, la vertiente conductual dio sus anhelados frutos al asumirse que un análisis funcional de los procesos que involucran la *adquisición* de la sintaxis y la semántica proveía una perspectiva más amplia y enriquecedora que la propuesta de los psicolingüistas.

Ahora *adquisición* y *aprendizaje* eran conceptos sinónimos; el punto de vista funcional generó, en el sentido chomskiano del término, toda una gama de nuevas áreas de investigación, en donde las habilidades de comunicación, al mismo tiempo que incluyeron a los aspectos no verbales del proceso, establecieron una diferencia respecto de la "adquisición"; se asumía una continuidad entre las formas de habla y comunicación de los niños con las formas lexicales empleadas por los adultos cuando interactuaban con ellos.

Atrás quedaba el énfasis en los procesos gramáticos generativos transformacionales, el estudio de los fonemas, y de las cláusulas gramaticales, el análisis de sus combinaciones, que tenía por objeto el descubrir las reglas que subyacen a la construcción de oraciones y del crecimiento del vocabulario. No obstante, algunos problemas solo se habían transformado, y otros, por el contrario, crearon el terreno propicio para su discusión.

(3) El horizonte de la heterogeneidad de las perspectivas y de las especializaciones en el lenguaje: re-descubriendo a Vygotsky.

La secuencia de los movimientos, acaecidos en los años anteriores, amplió los horizontes de investigación, las posturas teóricas se volvieron versátiles, de manera que el terreno del estudio del lenguaje se tornó complejo.

Para estos años podemos encontrar trabajos fundados en la búsqueda de hipótesis sustentadas en los grandes sistemas, pero, obligados a enfrentar las perspectivas funcionales a partir de la relación entre los adultos y los niños. Este hecho propició una amalgama de puntos de vista que se reflejaron en muchos trabajos de investigación, intentos por lograr un trabajo intradisciplinar armónico.

Las perspectivas funcionales pronto dieron lugar al análisis de las actividades prácticas que sitúan la relación de los adultos con los niños, y se acuñó el término "pragmática", el cual refería a las actividades prácticas, contexto necesario para lograr habilidades cognitivas, motrices y de expresión socio-afectiva,

Ahora los estudios hacían énfasis en la relación entre el niño y sus cuidadores, en los marcos de cuidado e incorporando en el análisis las modificaciones que los adultos hacemos cuando hablamos con los niños (baby talk) además de la toma de turnos. Desde nuestra perspectiva, dos trabajos permiten ilustrar las dos características señaladas, esto es, que por un lado se intentaban construir marcos teóricos versátiles y por otro lado se articulaban procedimientos de investigación que permitieran el análisis de las relaciones prácticas.

La propuesta de Bronckart (1981,1981) supuso la integración de algunos de los más diversos planteamientos dentro de la psicología, respecto del estudio del lenguaje, con el afán de procurar un marco de partida coherente. Además, es el más conspicuo ejemplo respecto de considerar la adquisición de las formas gramaticales, y del aprendizaje de las formas de hablar en el contexto de las actividades prácticas. De hecho su propuesta estaba dirigida a clarificar los procesos cognitivos que entran en juego cuando los niños y adultos se relacionan, cito:

"...La posición teórica que vamos a defender en las próximas líneas, podría parece conciliador, o ecuménico, en la medida en que tomaremos algunas de las premisas del análisis skineriano de la lengua y que utilizaremos numerosos hechos lingüísticos extraídos de las teorías estructuralistas (Chomsky incluido). En realidad, no se trata tanto de combinar los aspectos que consideramos positivos de estas dos corrientes de las ciencias del lenguaje, como de intentar re-situarnos en la huella de los grandes científicos de comienzos de siglo, muy mal conocidos, como Saussure, Vygotsky y, en cierta medida Sapir y Wallon.

Para nosotros, lo que se desprende de los trabajos de esos cuatro autores, es que el lenguaje se definió en primer lugar de manera funcional, como instrumento de representación y como instrumento de comunicación simultáneamente. Por representación nosotros entendemos un proceso esencialmente individual mediante el cual un organismo (en este caso humano) estructura su conocimiento, en el marco de sus interacciones con el entorno, bajo la forma de sustitutos (o "representantes"), bien internos (indicios, imágenes), bien externos (símbolos, señales, palabras). Por comunicación, entendemos un fenómeno social, de intercambio entre dos o más miembros de un grupo, en el marco de las finalidades globales que mantienen la cohesión y la supervivencia de este. Como ya hemos comprobado, algunas teorías se centran esencialmente en los aspectos representativos (Chomsky, Piaget), mientras que otras acentúan los aspectos comunicativos..." (1981; 1989)

La extensión de la cita, da la oportunidad de un análisis comparativo con la propuesta de Jakobson y Bruner (figura 1), encontramos que ambas: (1) se encontraban preocupados por recuperar las perspectivas generadas dentro de la psicología, tomando una sana distancia de los lingüistas; (2) intentaban dar una visión de desarrollo, a partir de que la comunicación es el primer paso analítico para el estudio de la sintaxis; (3) consideraban las actividades prácticas como la condición primaria para la expresión y comprensión de las palabras; (4) incluían los aspectos ilocutivos al estudiar la relación entre adulto y el niño; (5) asumían la comunicación como el uso de símbolos, señales o palabras -la función conativa y metalingüística en Jakobson- de manera que el problema de la interpretación de los mensajes poco a poco aparecía en escena; (6) reconocen el interés de los participantes por la apertura y mantenimiento de un "canal de comunicación en el marco de finalidades globales" y por último; (7) la figura de Vigotsky es citada en sus trabajos.

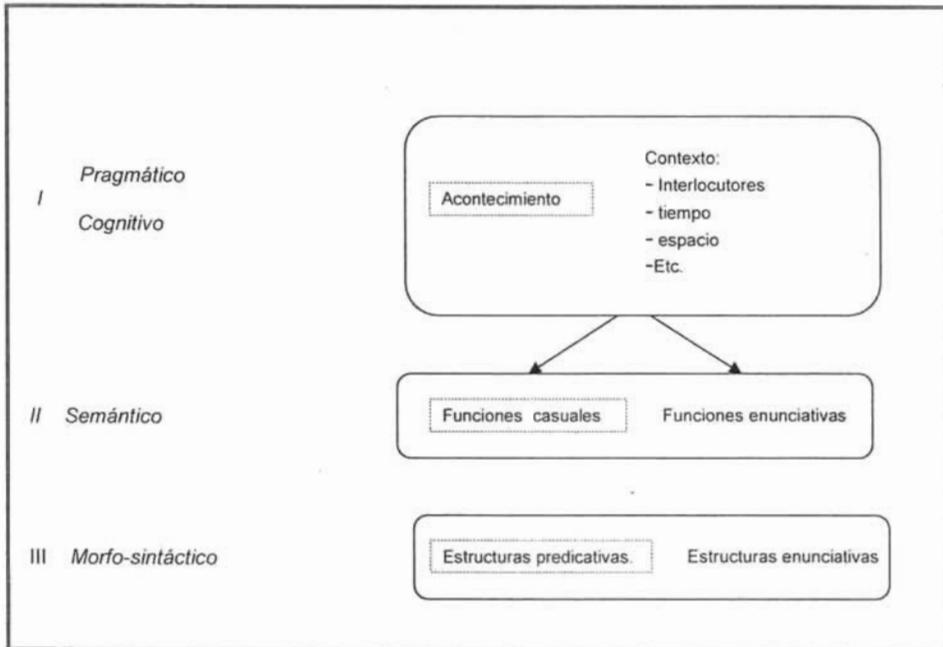


Figura 2. Los 3 planos de análisis en el estudio del lenguaje (Bronckart, 1979): la inserción de lo "ocasional" en lo contextual.

De manera general, Bronckart propone, el análisis del lenguaje en 3 planos: (a) Pragmático-Cognitivo, (b) semántico (c) morfo-sintáctico (figura 2). Partiendo del supuesto que los mecanismos cognitivos se desarrollan en el momento de actuar, de estar situado dentro de las actividades prácticas con el adulto. De manera que la percepción de los actos y objetos al escuchar las expresiones que los adultos emplean

sitúan los procesos de elaboración conceptual, así como los procesos de significación y de construcción de las oraciones.

Al mismo tiempo, que el niño se exprese da la *ocasión* de evaluar sus habilidades sintácticas, su conocimiento de las estructuras. Un diestro y valioso tributo a Chomsky. Obsérvese el plano pragmático, en el acontecimiento, la inclusión de los interlocutores y en el plano semántico, las funciones enunciativas, un homenaje a Skinner.

De los 70s en adelante, se volvió una norma la integración de los 3 planos en los procedimientos de investigación, es un hecho que el trabajo de Bronckart reflejó las preocupaciones teóricas y empíricas, que hasta ahora nos ocupan en el estudio de los procesos del uso y comprensión del lenguaje.

Estudiar al niño en el momento que interactúa con los adultos que lo rodean, es decir cuando establecen un tópico de conversación en el contexto de las actividades cotidianas, alcanzó su punto más alto con la investigación de Wells (1981). El colocó grabadoras en las mochilas de un grupo de niños, la cuales eran accionadas a control remoto, durante breves momentos en horarios azarosos, durante el día.

Además visitaba las casas de los niños e interrogaba a las madres sobre las actividades que aparecían en las grabaciones. De esta forma obtuvo información sobre las actividades en las que los adultos involucraban a los niños, o en aquellas en las que éste se involucraba o iniciaba.

Estos procedimientos le dieron a Wells la oportunidad de realizar un estudio longitudinal sin recurrir a los diarios de desarrollo, que de suyo suponían demasiados de errores de apreciación. Por ejemplo, los padres prestaban más atención a la aparición de nuevas formas lexicales, más que a dar una descripción de las actividades en las que la nueva palabra o combinación de palabras había sido expresada por sus hijos. (una glosa de las imprecisiones producidas por los diarios de desarrollo se encuentra en Ross, 1986).

De manera que la reconstrucción de las circunstancias propiciadoras de las nuevas formas de expresión se volvía en un asunto de reconstrucción.

La investigación de Wells permitió abundar en el análisis de las situaciones y en las maneras de participar de los niños al conversar con los adultos, y propuso:

"Desde el principio, en el medio ambiente del niño el habla esta asociada con muchas rutinas de transacción, tales como la alimentación y el vestido, las cuales proveen los fundamentos para algunas estructuras significativas tempranas, como ya se había sugerido. En tales contextos, los cuidadores típicamente hablan acerca de los objetos o las actividades a las cuales ambos prestan atención y expanden los significados atribuidos al comportamiento comunicativo del infante. De este modo impulsan al infante hacia un compromiso intersubjetivo en la actividad del momento, pero en las frecuentes repeticiones, en los ajustes de las palabras y frases a los patrones recurrentes de tales actividades, también proporcionan información al infante acerca de los aspectos de la experiencia que son culturalmente importantes y, al mismo tiempo, dan un modelo de la manera en la cual los significados culturalmente importantes son ofrecidos en su realización lingüística.

Los errores ocurrían entonces, y estos involucraban las malas interpretaciones de los adultos a las intenciones de sus infantes así como a las clases de errores citados arriba. No es de sorprender, por tanto, que una considerable proporción de expresiones de los adultos estén orientadas a expandir y checar las expresiones infantiles, y a repetir y parafrasear las propias, y esto agrega otra dimensión, la de repetición, la cual puede ser de ayuda al infante." (1981 :)

Así pues, al iniciar los 80s, los estudios de la relación madre-hijo se integraban con los estudios sobre el uso y comprensión del lenguaje, expandiendo el campo conceptual y poniendo atención a otros eventos que ocurrían durante los momentos en que la relación entre la madre y el niño se articulaba.

La socialización y adquisición del lenguaje ya no se investigaban por separado. Las rutinas (Kaye, 1985) son el fundamento de la comprensión de actos y palabras, desde temprana edad; el habla es contextualizada dentro de las actividades en curso; las repeticiones y ajustes del habla de los adultos se tornan relevantes, así como sus expansiones y paráfrasis; se habla de transacción, es decir de que son *dos agentes sociales en relación*, es decir, son dos individuos que expresan intenciones, de manera que cada uno contribuye al curso de las actividades y evidentemente a la generación de comportamientos no verbales y de habla; finalmente, el término intersubjetividad se asocia al problema de la interpretación.

Una de las conclusiones de esta investigación se resume en la siguiente frase del autor:

"Una década atrás, la idea de que el infante pudiera ser capaz de participar exitosamente en la interacción social podría haberse tomado como no creíble."

Antes de concluir con el trabajo de Wells, (op.cit) permítasenos acotar lo siguiente: Su investigación produjo un libro cuyo título es importante, dada la línea de argumentación desarrollada hasta este punto, *Learning through interaction: The study of language development*, Ahora **aprendizaje y desarrollo** aparecían como procesos isomórficos y en ocasiones como sinónimos. Además, uno de los epígrafes del libro reproduce el concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky.

Quisiera apuntar que no fue gratuito que en los trabajos de Walkerdine y Sinha (op.cit.) y en los de Wells hubiese una referencia constante, implícita, y en muchas ocasiones, explícita al psicólogo ruso. En su autobiografía ([Bruner, 1983] señala que para esos años se trasladó a Inglaterra, sobretudo en Oxford y Bristol, y trabajó de manera intensa en los trabajos de Vigotsky y de Piaget -al que invitó a su laboratorio- así que las referencias al psicólogo ruso no fueron una casualidad bibliográfica, como tampoco los procedimientos llevados a cabo en algunas investigaciones. De hecho, en algunos libros, es citado como parte del staff de la Universidad de Oxford (Markova, 1978).

Sin embargo, y a pesar las abrumadoras críticas derivadas de estas investigaciones, ni Piaget ni mucho menos Chomsky han muerto. Sus postulados, los encontramos, durante esta década, matizados por sus estudiantes, y por los cambios en las perspectivas del estudio del uso y comprensión del lenguaje. Encontramos 3 grandes líneas de investigación en donde ambos estaban presentes: (1) la relación entre el desarrollo cognitivo-conceptual y la aparición de las primeras palabras y frases (Brown, 1971); (2) sobre la continuidad entre comunicación y lenguaje y; (3) los estudios translingüísticos (Slobin, 1982) que intentaban probar la presencia de mecanismos universales en la aparición de las primeras palabras.

(1) El desarrollo cognitivo-conceptual y el aprendizaje del lenguaje.

Como anteriormente se dijo, una vertiente importante de psicólogos enfocaba la investigación hacia la relación entre cognición y lenguaje, y de manera más precisa, respecto de la formación de conceptos y el desarrollo de las oraciones y la expansión del vocabulario. La hipótesis general señalaba la necesidad de alcanzar un desarrollo

cognitivo específico como condición previa para que el niño exprese una palabra o una oración. Por ejemplo, se esperaba, según la perspectiva piagetana, que el niño al desarrollar la noción de objeto permanente, estaba en condiciones de referir el objeto (verbal o no verbal, en todo caso a un piagetano no le interesaría el medio de expresión de la referencia).

De manera que el proceso de representación sería el fundamento de la referencia y constituía un núcleo operacional, que permitiría tanto la construcción sintáctica -la aparición de las primeras palabras y las holofrases o frases de dos palabras (Brown, op.cit.)- así como el significado (tanto para el hablante, como para el escucha). Y en una línea más heterodoxa, los intentos para demostrar la relación estrecha entre los estadios de desarrollo y su relación con la aparición de las primeras palabras (e.g. Shore, 1984)

Esta manera de entender la relación entre cognición y desarrollo de lenguaje produjo distintos intereses. En una vertiente se contrastaban las hipótesis de desarrollo cognitivo de Piaget con la estructura de los datos lingüísticos. Entre los problemas investigados, aparecen los relativos a aparición de las formas de posesión, "mío", "tuyo", "de ellos" (Sebastian, 1981) que suponen un conflicto de uso para el niño, dado que los adultos expresarían la posesión del niño, en tercera persona del singular, "es tuyo", y los niños en la primera persona del singular, "es mio"; de manera que se investigaba en que situaciones el niño cometía los errores de uso y porqué.

De manera similar, los términos de parentesco, (Soto, 1981) que involucran expresiones como, "mi mamá", y "tu tía", que desde el punto de vista de Piaget, exigen, de los niños operaciones de doble reversibilidad (Piaget, 1986) respecto de una misma persona, y que llevaron a discutir con los lingüistas la validez de los constructos operacionales. También los relativos al uso del tiempo, que involucran el uso de los verbos en pasado y futuro (Stevenson, 1987), y la adquisición de las palabras que designan los colores (Andrick, 1986)

Por otro lado, Katherine Nelson, desde una perspectiva más funcionalista (en Bigelow, 1987) se mostró con mayor iniciativa respecto de la relación entre procesos cognitivos-estructuras lingüísticas, al sugerir que antes que hablar de formación de conceptos, deberíamos de preguntarnos a que *refieren* las primeras palabras que aparecen en los niños. A partir de los "diarios de desarrollo del lenguaje" de una muestra de niños, registró la aparición de las primeras 50 palabras de los niños y se clasificaron en las siguientes categorías: (a) Nominales, palabras que referían a los nombres de objetos; a su vez, divididas en nominales específicos, para el caso de los nombres propios, e.g. mamá, y los nominales generales, palabras que referían a los miembros de una clase e.g. pelota; (b) palabras de acción, las que describían, demandaban o que acompañan a la acción, e.g. arriba o vamos; (c) modificadores, palabras que refieren a las propiedades o cualidades de las cosas o eventos e.g. grande, bonito, frío; (d) personales-sociales, palabras que expresaban estados afectivos y relaciones sociales e.g. No, tu, yo, gracias, etc.; (d) palabras funcionales, que llenaban una función gramatical, e.g. "que", "y", "es".

Nelson encontró que su muestra se dividía en dos grupos, aquellos cuyas palabras presentaban un alto porcentaje de nominales y en quienes predominaban las palabras sociales-personales. Ella concluyó que las primeras palabras de los niños estaban en relación con el uso de los adultos, con los referentes que enfatizaban. Desde este punto de vista, el adulto cuidador al tener relación con el niño emplearía frecuentemente palabras personales-sociales, o en su caso hablaría constantemente de los objetos, nombrándolos o subrayando sus características, además de adjetivarlos. En todo caso

ella sugería que las primeras palabras de los niños estaban en función de la frecuencia de uso de los cuidadores.

La consecuencia fue grande para aquellos que propugnaban por la explicación cognitiva, de manera que la controversia se incrementó. Nelson fue citada en muchos trabajos, tratando de probar que se había precipitado en su conclusión, que las primeras palabras no estaban sujetas a una "frecuencia de uso", sino a precurrentes cognitivas.

En otra línea, algunos otros trabajos experimentales mostraron evidencias de los de la relación entre procesos cognitivos y de aprendizaje. En primera instancia los de Tomasello (1986; 1987) sobre el uso de las palabras que refieren a las relaciones entre objetos, sugiriendo que los niños aprendían a emplear sus primeras palabras en contextos diferentes en el que las habían aprendido.

Camarata y Leonard (1986), siguiendo a Brown (op.cit), realizaron un estudio de test-postest sobre el uso de palabras de acción y palabras nombrando objetos (nominales generales) y demostraron experimentalmente que los niños usaban, con mayor precisión, las palabras de acción (entre ellos los verbos) que los nominales. En todo caso esto fue evidencia que los verbos son palabras que refieren a relaciones causales y que si éstas son más usadas entonces se demostraba su relación con la lógica operativa de Piaget.

Antes de pasar al siguiente punto, nos permitiremos hacer algunos comentarios. Muchos de los trabajos en esta tendencia continuaron usando "diarios" de desarrollo, en tanto la edad de los niños y la aparición de sus primeras expresiones lingüísticas eran la condición necesaria de la investigación. Asimismo, creemos que las palabras de Bowerman (citado en Roberts, 1986) fueron, en su momento, salomónicas respecto de la relación entre las estructuras sintácticas y las operacionales: "In some cases, words may stimulate and shape development of a nonlinguistic category, while in others a prior concept may be formed and function as a facilitator in word learning." (p.192).

En todo caso, la necesidad de un desarrollo cognitivo previo a la aparición de lenguaje o de que el lenguaje estimula las capacidades cognitivas, dio como resultado un "empate técnico".

(2) La continuidad entre los procesos comunicativos y los procesos lingüísticos.

Si en los trabajos recién citados era posible hablar de adquisición o desarrollo de manera indistinta, en el caso de las investigaciones cuya meta era de la evidenciar la continuidad entre comunicación y lenguaje, la consecuencia fue la de emplear los conceptos desarrollo y aprendizaje como sinónimos.

Es obvio que también en esta área encontramos diferentes enfoques del problema de investigación, trataremos de mostrar algunos:

Al estudiar la relación interpersonal, como fundamento práctico del aprendizaje de la semántica, se invirtió el proceso pregonado por los lingüistas en las pasadas décadas. Si con Chomsky la sintaxis era condición de la semántica, ahora la semántica, la actividad práctica entre los actores, se asumía como fundamento de la sintaxis.

En esta vertiente era de interés evaluar los comportamientos de los adultos y los niños al interactuar en una tarea específica. De hecho se propuso un procedimiento experimental para demostrar que los niños menores de 2 años o que aún no se expresaban verbalmente, eran capaces de emplear la mirada en tareas de discriminación y con ello sugerir que la formación de conceptos estaba en función de procesos de aprendizaje (Golinkoff, 1987).

Quizás el trabajo que más influyó en muchos psicólogos fue el de Golinkoff, realizado en 1986, y que para nosotros es relevante. Ella se propuso estudiar cómo la madre y el niño enfrentaban la falta de claridad semántica, en el periodo preverbal. El problema la llevó a filmar la relación a los niños, en su hogar, cuando eran alimentados por sus madres.

Ella propuso el término *negociación* para señalar el proceso mediante el cual se clarifican las intenciones comunicativas del niño y los esfuerzos de ambas partes para resolver un problema de incomprensión (figura 3). Partió de que era necesario analizar "que pasa cuando la comunicación falla; y en segundo lugar, examinar si las fallas de comunicación ocurren con suficiente frecuencia para garantizar su estudio... Los mensajes erróneos ocurren cuando los niños dirigen señales comunicativas a sus madres pero fallan en lograr sus metas comunicativas. La negociación ocurre cuando las madres ayudan a los niños a que clarifiquen sus intentos. Una madre puede malinterpretar los mensajes, sean estos específicos o solo intentos, por dos razones: (1) la señal no específica, únicamente, un referente en particular (2) el medio ambiente ofrece un número posible de referentes..." (p.456).

Para resolver el problema de la incomprensión de los mensajes de los niños, Golinkoff encontró que las madres intentan clarificar las intenciones semánticas del comportamiento del niño, tratando de reformularlo *en sus propios términos*, traduciendo las señales del niño en sus propias palabras, y al mismo tiempo de solicitarle clarificación de sus mensajes, a través de medios verbales o no verbales: "...the mother attempts to put the baby's nonverbal signal into words, implicitly requesting confirmation about whether she "got it right".² (p. 468). Los intentos de la madre por resolver su falta de comprensión se expresarían en el uso de expansiones y repeticiones, o bien si finalmente desiste de sus esfuerzos, la madre trataría de hacer un cambio de tópico en la conversación y entonces perseverar para que el niño cambie sus intereses, lo que implicaría el rechazo de la madre por intentar comprender las señales del niño. En tal caso, la funcionalidad de su comportamiento del infante hacia su madre se vería limitada.

A su vez, y de acuerdo a los esfuerzos de la madre, "...the infant need only indicate agreement or disagreement with the mother's interpretation (e.g. rejections) ...Rejections take the form of turning away, pushing away, having tantrums, or throwing away a proffered object, and are the first type of negation observed in children's 'discourse'... They only provide information to the mother on what the infant does not want..."³(p.469).

Golinkoff, reportó datos en dónde mostraba que las fallas de interpretación de la madre disminuían hasta en un 6.4 % (32 episodios/ 5 errores), en la 3ª sesión. Y que los rechazos eran menores, y además que éstos impulsaban a reparar los errores, de manera inmediata, de tal forma que la comunicación entre la madre y el niño era perseverante, y las consecuencias de este hecho era: un aprendizaje de los principios cooperativo de la comunicación; corregir las interpretaciones del interlocutor a partir

² "...la madre intenta poner en palabras las señales del niño, solicitando implícitamente una confirmación respecto si ella "está en lo correcto.

³ "el niño solo necesita indicar su acuerdo o desacuerdo con la interpretación de la madre (por ejemplo, los rechazos)... Los rechazos toman la forma de voltearse, empujar, con sollozos, o aventando el objeto ofrecido, y son el primer tipo de negación observada en el discurso del niño... Estos solo proporcionan información a la madre de lo que no quieren los niños..."

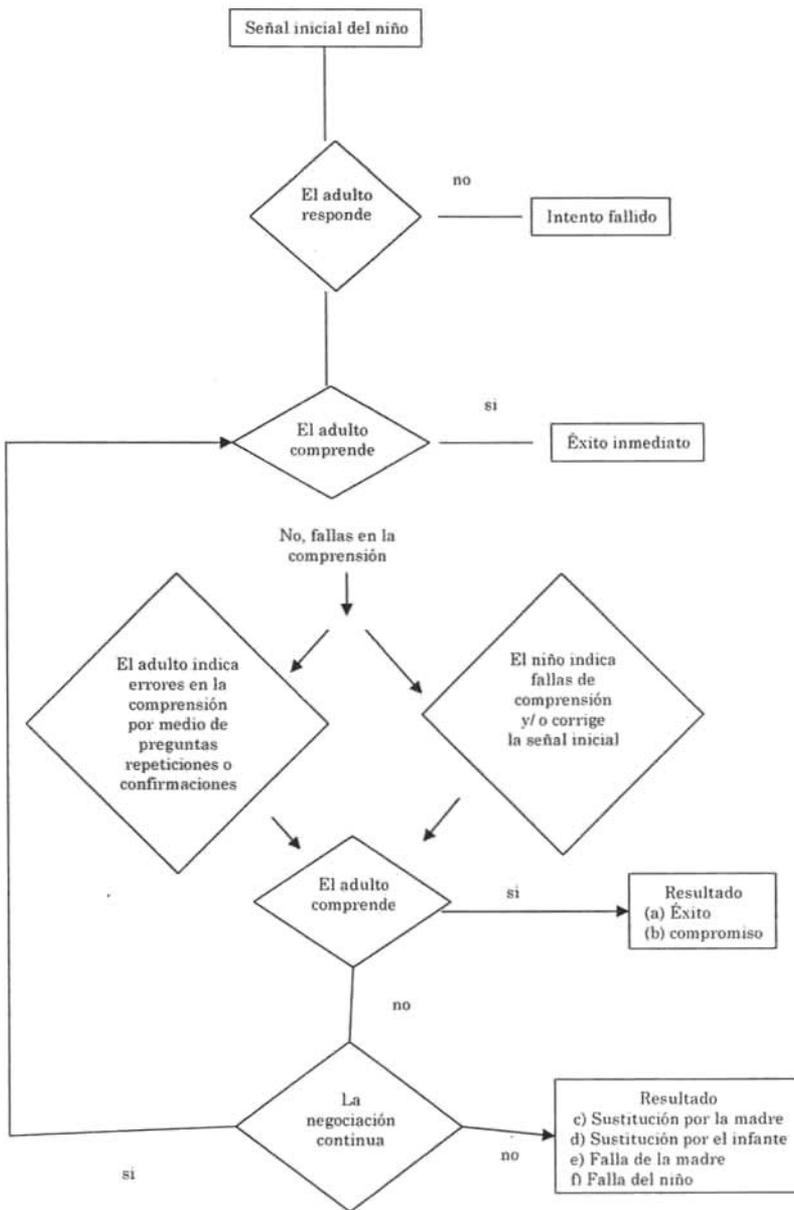


Figura 3. El proceso de negociación de los mensajes erróneos pre-verbales, (Golinkoff, 1986; p. 459)

de la propia conducta y finalmente que, "...Negotiation episodes may then serve as the training ground for the acquisition of lexical terms. Infants may benefit from mother's verbal reformulation of their signals, given their heightened state of arousal..."⁴ (p. 475).

Por los mismos años, y como una especie de complemento, los trabajos de Hoff-Ginsberg (1985; 1986) investigaban la relación entre las formas de habla de la madre, analizando su estructura y función, con el desarrollo sintáctico del habla del niño. De manera particular, ella encontró que las llamadas preguntas "por qué" (wh-questions) se correlacionaban con el desarrollo de la sintaxis en los niños. Ella sugiere: "The current and previously observed correlates of auxiliary growth are additionally consistent with the notion that questions which contain auxiliaries may contribute to auxiliary development via an influence on the forms children practise..." (1985; p. 382). Un año después, señalaría: "...some relations exist between the functions of mother's speech and the structural properties of mother's speech, but the correlation between structure and function is not perfect. The correlations that appear suggest that conversation-eliciting questions are syntactically more complex than behaviour-directing utterances and that questions that function to elicit more conversation about something..."⁵ (1986; p. 158).

Las preguntas podrían tener, al menos, dos características funcionales, por un lado serían usadas para iniciar un tópico de conversación o bien para mantener un episodio de habla. Se convierten, entonces, en las herramientas para elicitar el habla del niño, aunque desde una relación asimétrica (Wells, op.cit), en virtud de que los derechos conversacionales del niño, como lo señalaron French y Woll, (198) se ven limitados cuando se relacionan con los adultos, no obstante, estos autores también encontraron que los niños empleaban las preguntas para iniciar una conversación.

También Wanska y Bedrosian (1986) estudiaban las conversaciones entre las madres y sus hijos, centrándose en las maneras de iniciar, mantener o cambiar un tópico de conversación. Ellos propusieron que en los episodios de intercambio verbal con los padres los niños desarrollarían su propio *discurso*. De esta manera el habla del niño ya no era vista como una producción de fonemas y combinación de estos para formar palabras y posteriormente para formar frases, ahora se traba de estudiar como a través de sus intentos de comunicación con los adultos, los niños desarrollaban habilidades de conversación. Wanska y Bedrosian, videograbaron la relación entre las madres y sus hijos durante 10 minutos de juego libre, en una situación controlada, y emplearon una lista de categorías funcionales dividida en dos áreas, respecto de la conversación y, lo que ellos llamaron, la informativa, el listado fue el siguiente:

(1) Iniciación de tópico de conversación: el tópico no está vinculado, de ninguna manera con el precedente.

⁴ "Los episodios de negociación pueden entonces servir como entrenamiento para la adquisición de información léxica. Los niños pueden beneficiarse de las reformulaciones de sus señales por parte de las madres, dado su alto nivel de atención."

⁵ "Las correlaciones, previas y observadas, del crecimiento del uso de los auxiliares son consistentes con la noción de que las preguntas contienen auxiliares que pueden contribuir al desarrollo de éstos a través de una influencia sobre las formas que el niño practica..." (1985; p. 282); "En suma, existen algunas relaciones entre las funciones del habla de la madre y las propiedades estructurales de su habla, pero la correlación entre estructura y función no es perfecta. Las correlaciones que aparecen sugieren que las preguntas que elicitan conversación son sintácticamente más complejas que las expresiones que dirigen la conducta y tales preguntas funcionan para elicitar conversación acerca de algo."

(2) Desvanecimiento: el tópico involucra un cambio de interés más que una transición discreta de un tópico a otro.

(3) Mantenimiento de tópico: el tópico está vinculado al antecedente, por ejemplo, el tópico incorpora, respuestas a preguntas y reconocimientos.

(4) Habla del aquí y ahora: aquellos tópicos que involucraban una discusión / etiquetación de las personas, objetos o eventos del medioambiente.

(5) Fantasía: tópicos que involucraban una referencia, no situada a un evento ficticio.

(6) Desplazamiento: incluyeron referentes que: ocurrirían en un futuro, o no ocurrían en el momento actual; o que ocurrieron antes de la interacción en curso; o son discusión de circunstancias que ocurrieron como en los programas de televisión, películas o libros.

Las categorías, para clasificar las palabras o frases como intentos comunicativos para madres e hijos estaban compuestas por: Informativas, órdenes, peticiones (preguntas, formuladas de forma que puedan solicitar: información/opinión, de permiso, para actuar, de atención); preguntas de confirmación (tag questions); solicitudes indirectas; respuestas (incluían respuestas cortas "sí" o "no"; reconocimientos (cualquier expresión o gesto que reconociera un hecho que previamente el hablante hubiese dicho o realizado); Combinación (de algunas categorías); y las interpretables.

Los resultados mostraron que las madres usan las preguntas, en cualquiera de sus formas, para mantener el tópico de conversación; cuando los tópicos cayeron en la categoría de fantasía, las madres igualaron su frecuencia de solicitudes con los reconocimientos. Wanska y Bedrosian concluyeron: "...the mothers appeared to be "finely tuned" into the types of discourse topics on which their children were capable of conversing. This sensitivity was partially reflected through the kinds of topics mothers chose to initiate/shade, as well as through the communicative intents used both to initiate/shade and to maintain topics..."⁶ (p.532)

Los datos, además, mostraron que los tópicos de conversación se mantenían, es decir, no se encontró que las madres cambiaron de tópicos dentro de la sesión de juego libre. Los tópicos que predominaron fueron los del "aquí y ahora" y los de "fantasía", ellos sugieren que: "...However, in addition to a developmental explanation of these results, the context in which the interactions were examined must also be considered. The mothers and their children were involved in a play situation which may have been a factor in the predominance of here and now and fantasy topics..."⁷ (p. 533)

Los trabajos expuestos mostraban, según nuestra opinión, algunas de las preocupaciones y de los intereses que para esa época se desarrollaban en el ámbito de los estudios sobre el lenguaje desde el punto de vista de la comunicación. El panorama se ampliaba, y exigía evaluar tanto los comportamientos verbales de los adultos como del niño en el momento de la interacción, acentuándose el papel participativo del niño en la interacción cotidiana. De manera que los intercambios verbales y no verbales y los procesos de significación de tales intercambios (evaluados de manera conductual, por los propios participantes) eran foco de atención.

⁶ "Las madres parecían estar "finamente sintonizadas" dentro de los distintos tópicos discursivos en lo que sus niños fueron capaces de conversar. Esta sensibilidad se reflejó parcialmente a través de las clases de tópicos que la madre eligió para iniciarlos/desvanecerlos, así como a través de los intentos comunicativos usados para iniciar/desvanecer o mantener los tópicos"

⁷ Sin embargo, al construir una explicación del desarrollo considerando estos resultados, el contexto en el cual las interacciones fueron examinadas debe también ser considerado. Las madre y sus hijos estuvieron insertos en una situación de juego, la cual ha sido un factor en la predominancia de los tópicos "aquí y ahora" y "fantasía".

También aparecía el problema de la construcción de categorías funcionales, y finalmente la consideración de las actividades como contexto del uso y comprensión del lenguaje.

En resumen, los procedimientos se transformaban, ahora las videograbaciones hacían posible, casi cuadro a cuadro, el análisis de los comportamientos de los actores. El gesto, la entonación, las frases enunciadas por los participantes podrían ayudar en el análisis de los mecanismos que subyacen al aprendizaje del lenguaje.

Junto con ello, también las formas de referirnos a los niños cambiaban, Ross, Nelson, Wetstone y Tanouye (1986) emplearon el término "aprendices del lenguaje" en su trabajo sobre formación de conceptos. Su estudio mostró que los niños pequeños, en condiciones controladas, podían generalizar el uso de algunas palabras sin sentido, y usarlas para denotar una clase de objetos. En otras palabras, era posible estudiar el uso del lenguaje sin apelar a las viejas premisas del psicolingüista.

Para el final de esta década, la relación interpersonal ya era el contexto de la toma de turnos, las interpretaciones de los balbuceos y de la aparición de las holofrases, Ahora la relación entre el niño y el adulto se percibe como el fundamento pragmático de la semántica, es decir la semántica es descognotivizada y el interés se dirige a indagar su contribución al desarrollo de la sintaxis.

(3) Con lo dicho hasta aquí, podría decirse que las premisas de Chomsky acerca de los mecanismos innatos podría haber llegado a su fin. Esto no fue así, de hecho se desarrollaron trabajos para demostrar que la pragmática no explicaba, del todo, los avances lingüísticos de los niños.

Cromer (1981) criticó, duramente, lo que él llamó "la versión débil de la cognición", señalaba que los estudios sobre la adquisición de la sintaxis aún mostraban que no era posible afirmar que los procesos cognitivos estuvieran a la base de tal adquisición, y de que las actividades prácticas, la pragmática, tampoco evidenciaba que el desarrollo morfo-sintáctico fuese un resultado de ello. Como argumento, él menciona que la producción de sonidos, fundamento de la producción de fonemas, no se entrena sino se ejercita, de ahí que los seres humanos tengamos la capacidad de producir sonidos, y que el lenguaje forma parte de las particularidades culturales.

Un buen ejemplo de esta posición, es el trabajo de Hernández-Pina (1981) sobre el balbuceo (en inglés, *babbling* que significa hablar de un modo confuso o incoherente, pero implicando continuidad) quien expone que esta etapa es fundamental en la exploración de los sonidos que el niño empleará para formar los fonemas específicos de su habla. Elbers y Ton (1985) desde una perspectiva piagetana, sugieren:

"In the child we investigated, the babbling of the first words period appeared to serve at least the following functions:

- (1) the functional of practising newly acquired word forms and consolidating word repertoire;
- (2) the function of practising differentiating features of newly acquired words
- (3) the function of providing the talking system with "preparatory" forms suitable for "fitting new words forms without too much effort."⁸ (p. 563)

⁸ "En los niños que investigamos, el balbuceo en el periodo de las primeras palabras parece tener las siguientes funciones: 1) la función de practicar las nuevas formas de las palabras adquiridas y consolidar el repertorio de palabras; 2) la función de diferenciación de las características de las palabras recientemente adquiridas; 3) la función de proporcionar el sistema de habla con formas "precurrentes" necesarias para ajustarse a las nuevas formas de las palabras sin mucho esfuerzo"

Ambos trabajos, continuarían polemizando con las perspectivas pragmáticas, argumentando una continuidad "entre el sistema fonológico del niño y el desarrollo de su sistema sintáctico" (Donahue, 1986). Sin embargo, esta posición implicaría un cambio, fundamental, respecto del estudio de los fonemas y la construcción de las oraciones en los niños: ya no se discute el problema de los mecanismos innatos sino de los fundamentos biológicos del habla.

Esta transformación conceptual fue sostenida desde principios de la década de los 80s (Howe, 1980; Bates, 1982) e implicaba una aceptación de que el habla de los niños era aprendida a partir de sus conversaciones con los adultos, y por ende resultaba inútil una búsqueda de los mecanismos innatos de la adquisición del lenguaje. No obstante, el balbuceo y las investigaciones translingüísticas (Slobin, 1982) mostraban ciertas regularidades fonéticas al comparar algunas lenguas, por lo tanto, era posible diferenciar las características comunes y universales-biológicas del lenguaje (vr.gr. el balbuceo) y las particulares-culturales (el lenguaje de cada comunidad).

Esta interacción entre universales y particulares, nos parece isomórfica respecto de las estructuras superficiales y profundas propuestas por Chomsky, al proponer una LAD (Language Acquisition Device). No obstante el parecido de familia (como diría Wittgenstein,) el desplazamiento conceptual no obligaba a buscar mecanismos innatos sino a encontrar regularidades fonéticas y desde ahí discutir el problema del desarrollo sintáctico, como se dijo arriba.

Esta vertiente de pensamiento produjo sus propios conflictos, por ejemplo Brown (1986) y Donahue (op.cit) que generaron dos explicaciones respecto de la emergencia de las holofrases y de las multipalabras. Para el primero, el desarrollo cognitivo era condición primaria para que el niño uniera dos palabras, que en ultimo de los caso sería dos conceptos, y para Donahue, la construcción de las frases multipalabra es consecuencia de la creciente habilidad de combinación fonética, sobretodo de que los niños son incapaces (en el idioma inglés) de combinar dos consonantes, en una misma palabra. De manera que los niños estarían limitados a la combinación de fonemas consonantes y de vocales que pueden dominar.

A manera de síntesis.

Chomsky y la lingüística fueron la raíz de un prolífico árbol, cuyas ramificaciones se extendieron cubriendo las miradas y los quehaceres de muchos psicólogos que buscaron evidenciar los mecanismos innatos a partir de los enunciados de los niños. Como consecuencia, el niño aislado de su relación con los adultos, era la fuente de los datos, el registro de sus expresiones fonéticas fue el problema central de las investigaciones, y por ende el uso de los diarios de desarrollo la herramienta adecuada. En un segundo momento se intentó probar que Chomsky no tenía razón, no obstante, su herencia se transformó en un enorme escollo que salvar para quienes procuraban una visión más social del aprendizaje del lenguaje.

Estamos convencidos de que la aparición de las cintas de audiograbación y la propuesta de un análisis funcional (la figura de Skinner, en los trabajos de Premack y los Gardner) fueron dos hechos que permitieron una crítica más severa a los lingüistas y ampliaron nuestra visión de los procesos que fundamentan el aprendizaje del uso y comprensión del lenguaje

Con el empleo de las videograbaciones, el sonido acompañó a la imagen y las características comportamentales de la relación entre los adultos y los niños fueron finalmente analizadas y puestas en la discusión respecto del desarrollo de la

semántica, y de cómo ésta fundamenta la sintaxis. Como resultado, el niño fue visto como un agente social, es decir como un participante activo en sus relaciones con quienes lo rodean.

Las posibilidades abiertas por las filmaciones dieron la oportunidad para incluir la figura de Vygotsky, como telón de fondo, en la polémica sobre el desarrollo de la semántica como relación interpersonal, y de la sintaxis como relación intrapersonal. En estas condiciones, la Zona de Desarrollo Próximo, era una nueva herramienta para quienes formulaban sus investigaciones desde una perspectiva más social.

Capítulo II. El habla de padres y niños en contextos de actividad específicos.

“...El sentido de mi argumentación es que no podemos comprender la transición desde la comunicación prelingüística a la lingüística sin tener en cuenta los usos de la comunicación como actos de lenguaje. He atribuido por tanto una mayor importancia, a la pragmática en esa transición: a la función directiva del lenguaje mediante la cual los hablantes influyen en la conducta de los demás al intentar realizar sus intenciones.”

Jerome Bruner (1978: p. 159)

Hemos tratado de ofrecer algunos argumentos respecto de las transformaciones en la manera de conceptuar la participación del niño, al investigar el proceso de aprendizaje y uso del lenguaje. También, expusimos cómo algunas características de la interacción entre el niño y sus cuidadores - aunque el énfasis siempre se ha puesto sobre la relación con la madre - están relacionadas funcionalmente con el crecimiento del vocabulario y el desarrollo de las habilidades semánticas y sintácticas, además tratamos de mostrar que las relaciones interpersonales y las rutinas de cuidado diario (Wells, 1981; Kaye, 1985) orientan los significados de las expresiones lingüísticas y de los comportamientos no verbales.

Es el momento de hacer énfasis en los problemas que orientaron la realización de este trabajo, situándonos en algunas investigaciones que se desarrollaron en los últimos años y sobretodo dar claridad sobre lo que en este trabajo entendemos como contexto.

Los errores de los niños cuando hablan: La inexistencia de las correcciones.

Las correcciones y las extensiones, tal y como Golinkoff (1986) nos los mostró en el paso 3 de su diagrama, (p. 15) toman la forma de confirmaciones, repeticiones y preguntas, que en conjunto son parte del proceso de reformulación que las madres hacen de las señales no verbales y lingüísticas de sus hijos, con el afán de procurar una interpretación adecuada de las metas comunicativas del niño (French y Woll, 1986).

Estos intentos de interpretación, desde una perspectiva psico-lingüística, señalaron un problema y obligaron a prestar atención en las relaciones funcionales entre la conducta verbal de la madre y el aprendizaje de las reglas sintácticas. y su expresión en el lenguaje de los niños.

De hecho, algunos investigadores centraron sus trabajos en el análisis funcional de las extensiones, las preguntas las reformulaciones. De manera que se buscaban evidencias claras de los factores o variables implicados en el proceso de aprendizaje o bien de una probable “enseñanza encubierta”, es decir de relaciones funcionales implícitas cuando adultos y niños conversaban.

Una de las hipótesis más importantes (Bohanon y Stanowicz, 1988) sugirió la existencia de mecanismos de retroalimentación negativa implícita que desembocaban en procesos de discriminación explícitos (Yoder y Kaiser, 1989)

Penner (1987) se interesó en investigar cuales eran las respuestas contingentes de los adultos a los errores que cometen los niños al hablar, fueran estos semánticos o

En este caso la corrección es semántica, sin embargo, la madre extiende sus oraciones a tal grado que usa la palabra para construir oraciones más amplias. En este caso tenemos una retroalimentación doble, de manera que solo el niño nos indicaría cual aspecto corregirá.

2.2

(Susana 23.8) vaciando agua en una taza

Susana: una lechetaza

Madre: Es una taza con leche

Susana: lechetaza

Madre: taza con leche, no lechetaza, ¡es una taza con leche!

Susana: azúcar.

En esta circunstancia, la madre trata de cambiar el orden de las palabras usadas por la niña, para referir la taza, en este caso la corrección es sintáctica, se busca reordenar las palabras de la niña agregando algunas otras.

2.3

(Andrés (2.11) mirando un carro de juguete)

Andrés: caro

Madre: ¿Caro? No es un carro (acentuando las consonantes rr)

Andrés: ... car..o

Madre: no, a ver di carro (acentuando las consonantes rr)

Andrés: ... caaa..r...ooo

Madre: a ver ¿de qué color es?

En 2.3 la corrección es respecto de una pronunciación adecuada de la palabra. En este caso, se solicita una respuesta en secuencia a la pregunta respecto del color. Ahora, tomemos el siguiente extracto para el caso de las expansiones:

2.4

Elena: (23.8; señalando un títere en la televisión.)

Elena: Skippy en la teli

Madre: Ese es Skippy en la teli.

Ante la frase de Elena, cuando usa la palabra "teli" en lugar de la correcta -televisión. tele, o cualquier otra- se argumenta que la madre no sólo corrige la pronunciación de la palabra sino que imita la palabra de la niña expandiendo la frase, agregándole verbo y pronombre.

En la replica de la madre podríamos encontrar, una frase corrigiendo el orden de las palabras, o ilustrando una secuencia, y por ende extendiendo la oración al agregar otros elementos gramaticales:

2.5

(Edmundo: (18.11) manipulando juguetes)

Edmundo: silla, ¿aquí?

Madre: Es una silla, ¿dónde va la silla? ¿va en la sala o en el comedor?

Edmundo (colocando la silla): aquí

Madre: ¿la silla va ahí?, o aquí, en el comedor, ¿a ver, dime dónde va?

Edmundo: ¿con la mesa?

Madre: Sí, la silla va en el comedor, junto con la mesa.

En este extracto, la madre extiende cada una de las expresiones del niño, al mismo tiempo realiza preguntas, para confirmar el conocimiento que tiene el niño de los objetos y su colocación dentro de los espacios de una casa.

Con la intención de mostrar que el desarrollo sintáctico no es un resultado de la cooperación comunicativa entre el niño y sus cuidadores, Howe (1993) analizó el problema de la retroalimentación que recibe el niño cuando comete errores al momento de hablar. El problema, en términos generales, puede ser expuesto de la siguiente manera: algunos estudios revelaron que la proporción de “desaprobaciones” o de “rechazos” (la retroalimentación negativa) que las madres expresan a sus hijos, cuando estos cometen errores al hablar es de una frecuencia tan baja que se vuelve imposible tomarla como dato.

Argumentó que la retroalimentación de los errores no sólo es poco frecuente, sino que además tampoco era contingente. Esto la condujo a señalar que si el niño no es retroalimentado respecto de su desempeño lingüístico entonces los mecanismos responsables de su desarrollo sintáctico no son los propuestos por los defensores de la perspectiva funcional-comunicativa. Desde la perspectiva de Howe, el mecanismo responsable sería necesariamente cognitivo.

Howe (op.cit.) fue muy clara respecto del problema de la retroalimentación que, como piedra en el zapato, es una molestia para todas las tendencias de investigación respecto del aprendizaje del lenguaje, “...Although expansion, correction, and extension all have the potential to incorporate ill-formed speech in well-formed, one can dismissed from consideration very quickly. Whatever its potential, the correction of ill-formed strings has little value in practice simply because, like explicit negative feedback, it almost never occurs...”¹ (1993; p. 19). Por ende ella propuso que el aprendizaje del lenguaje se estructuraba alrededor de un Language Aquisition System (L.A.S.) cuyos ejes serían los procesos cognitivos propuestos por Piaget

El mismo problema fue abordado por Bohanon y Stanowicks (1988, 1990), no obstante, ellos argumentaron que al no existir frecuencias altas en las correcciones de parte de los adultos al conversar con los niños, entonces habría que analizar la función del habla de los adultos, su análisis los llevó a proponer la hipótesis de la “retroalimentación negativa”; en donde las extensiones, las reformulaciones, y las preguntas le darían al niño indicios claros de sus errores al hablar. Ellos plantearon el problema de la retroalimentación negativa de la siguiente manera: “...Evidence has accumulated that adults do respond differentially to the gramatical nature of children’s speech. The mere existence of such feedback, however was not sufficient for many to abandon strong innate language mechanisms. Gordon (1990) suggested that the rates of feedback were to low to account for any learning, and Pinker (1989) insisted on proof that children meaningfully responded to this type of feedback...” (1996: p.551)²

¹ “...Aunque las expansiones, correcciones y las extensiones tienen el potencial de incorporar el habla mal formada en habla bien formada, podemos hacerlas de lado rápidamente. Cualquiera que sea su potencial, la corrección de las cadenas (fonéticas) mal formadas tienen poco valor en la práctica, debido, simplemente a que, como retroalimentación negativa, casi nunca ocurre...”

² “Se ha acumulado evidencia de que los adultos responden diferencialmente a la naturaleza gramatical del habla infantil. La mera existencia de tal retroalimentación, no obstante, no fue suficiente para que muchos abandonaran los fuertes mecanismos innatos del lenguaje. Gordon (1990) sugirió que los índices de

Su tesis se fundamentó en el hecho de que el habla del adulto era contingente a los errores del niño, o por lo menos era contigua. Su posición fue enfrentada por Gordon (1990), quien propuso la existencia de una "Learnability", algo así como una "habilidad para el aprendizaje del lenguaje".

Esto generó una fuerte discusión con Morgan (1996) quien re-analizó los datos de Bohanon y Stanowicz, con modelos de series temporales bi-variadas y objeto las conclusiones respecto de la retroalimentación negativa; desde su punto de vista el análisis demostraba que existían relaciones entre el input lingüístico al que estaba expuesto el niño y el output codificado en el habla. A la fecha, la discusión sobre las evidencias de retroalimentación negativa o positiva continúa.

En este trabajo partimos de que las tasas bajas de correcciones, o de cualquier categoría funcional, variará si consideramos el contexto de las actividades en las que adulto y niño se involucran. Desde nuestro punto de vista, uno de los aspectos, no considerado en la discusión sobre las frecuencias de las correcciones, se desprende de que los adultos tratamos de desarrollar un tópico de conversación o de que el niño siga instrucciones cuando manipula un objeto. Baste decir que los adultos, en algunas ocasiones, enfatizamos el proceso semántico más que el gramatical.

De manera que uno de nuestros primeros objetivos es el de mostrar que los contextos de actividad modificarán la frecuencia de las categorías empleadas para clasificar el habla de adultos y niños.

El habla de las Madres y su relación con el desarrollo sintáctico

Con la finalidad de analizar las contribuciones del habla de los adultos al desarrollo sintáctico del habla del niño, Hoff-Ginsberg (1985,1986), se propuso analizar las características estructurales y funcionales del habla que las madres dirigen a sus hijos. Empleando audiograbaciones, reunió muestras de las conversaciones entre las madres y sus hijos en casa, mientras jugaban con un juguete que ella proporcionaba, en cuatro sesiones de juego libre, en un lapso de 6 meses.

La distribución del habla de las madres se distribuyó de la siguiente manera (para los efectos de esta tesis nos centraremos, solamente en las propiedades funcionales):

Expresiones para dirigir la conducta

Directivas	12 %
Mecanismos de atención	3 %

Expresiones para elicitación de la conversación

Preguntas reales	16 %
Preguntas de reflexión verbal	4 %
Preguntas de reflexión de la acción	Sin dato
Preguntas de reparo	1 %
Preguntas de Prueba	17 %
Preguntas de reporte	1 %

retroalimentación son muy bajas para explicar cualquier aprendizaje, y Pinker (1989) insiste en probar que los niños responden significativamente a ese tipo de retroalimentación."

Prompts	Sin dato
Solicitudes de permiso	1 %
Respuestas	2 %
Reconocimientos de Declarativos	12 %
Reconocimientos de Acción	3 %
Correcciones	2 %
Declarativos	22 %

(1986; p.157)

Las madres presentaron una frecuencia alta en *declarativos* (frases en las que se enuncian características de objetos, de las personas o de las situaciones), *reconocimiento de declarativos* (comentarios de las madres, reafirmando lo que el niño señala), *preguntas de prueba* (implican una respuesta específica, y en muchos casos para negar o afirmar), *preguntas reales* (requiere una respuesta en la que se de información sobre algo que quien hace la pregunta desconoce) y *directivas* (frases que contienen instrucciones a seguir). Nótese, una vez más, la baja frecuencia de las correcciones.

De manera particular, ella encontró que las llamadas preguntas “por qué” (wh-questions) se correlacionaban con el desarrollo de la sintaxis en los niños: “The current and previously observed correlates of auxiliary growth are additionally consistent with the notion that questions which contain auxiliaries may contribute to auxiliary development via an influence on the forms children practise...” (1985; p. 382).

Un año después señalaba: “...some relations exist between the functions of mother’s speech and the structural properties of mother’s speech, but the correlation between structure and function is not perfect. The correlations that appear suggest that conversation-eliciting questions are syntactically more complex than behaviour-directing utterances and that questions that function to elicit more conversation about something...”³ (1986; p. 158).

En consecuencia, las preguntas podrían tener, al menos, dos características funcionales, por un lado serían usadas para iniciar un tópico de conversación o bien para mantener un episodio de habla. Convirtiéndose, entonces, en las herramientas para elicitar maneras de hablar en el niño, aunque desde una relación asimétrica en virtud de que los derechos conversacionales del niño se ven limitados cuando se relacionan de esta manera con los adultos, como lo señalaron French y Woll. (1986). No obstante, estos autores también encontraron que los niños empleaban las preguntas para iniciar una conversación.

El trabajo de Hoff-Ginsberg, mostró que además de las preguntas, el uso de frases con sustantivos (declarativos y reconocimiento de) y la auto-repetición (que no aparecen

³ “Las correlaciones, previas y las observadas, respecto del crecimiento del uso de los auxiliares son consistentes con la noción de que las preguntas contienen auxiliares que pueden contribuir al desarrollo de éstos a través de una influencia sobre las formas que el niño practica...” (1985; p. 282): “En suma, existen algunas relaciones entre las funciones del habla de la madre y las propiedades estructurales de su habla, pero la correlación entre estructura y función no es perfecta. Las correlaciones que aparecen sugieren que las preguntas que elicitan conversación son sintácticamente más complejas que las expresiones que dirigen la conducta y tales preguntas funcionan para elicitar conversación acerca de algo.

en la tabla presentada arriba) están correlacionadas con el desarrollo sintáctico del niño.

Demostrar la relación entre el habla de la madre y la del niño ha resultado una tarea bastante compleja y polémica.

En primer lugar, las evaluaciones del habla del niño supone un registro post-facto, en dónde es importante señalar cuando se hará un registro del niño. Por ejemplo Yoder y Kaiser (1986) propusieron que la evaluación del habla de los adultos respecto del habla que el niño expresa es una tarea de dos momentos, en el momento que el niño escucha a los adultos hablar, compartiendo una conversación o una actividad, y el segundo momento, cuando el habla. La dificultad estriba en localizar ese segundo momento, debido a que los niños no siempre corrigen los errores en el primer momento –cuando hablan con los adultos–.

Tomemos por caso el extracto 2.5. En cada uno de los turnos de la madre, se extiende la frase del niño, y en cada uno de los turnos del niño, no se hace evidente la “corrección”, es decir el habla del niño no hace evidente el cambio solicitado. Como anteriormente se dijo, las extensiones tienen la función de retro-alimentar los errores cometidos, sin embargo ¿en qué momento el niño dará muestra de que amplió sus frases? o ¿qué modificó su habla?

En segundo lugar, el número de variables, tanto del habla de los adultos como de los niños, es grande. Así que a pesar de que tengamos claro el segundo momento es necesario precisar cómo se manifestará en el habla del niño. Considerando, únicamente, las taxonomías usadas para registrar el habla adulta de los dos estudios mostrados, tenemos entre 12 o 15 categorías respectivamente. Cualquiera de estos conjuntos se debería de correlacionar con las categorías usadas para el habla del niño, que supone: incremento en el vocabulario, extensión de las oraciones mediante el uso de artículos o de adverbios, estructura de las oraciones y uso adecuado de los verbos.

En tercer lugar, la interacción con los niños no siempre implica conversación. De hecho las actividades en las que niños y adultos se involucran son heterogéneas. Kaye (op.cit) mostró que los patrones de conducta de niños y adultos se diferencian cuando se baña al niño, o cuando se le cambia de pañal, o se le alimenta. En otras palabras distintas actividades conjuntas obligan a distintos patrones conductuales, dando como resultado un conjunto de rutinas a las que denomino “marcos de cuidado diario”. Podemos pensar, entonces, que dos diferentes condiciones que ofrecen diferentes maneras de interactuar: (a) actividades donde el niño sigue instrucciones y solo pregunta, (b) situaciones en dónde el niño está obligado a conversar o participar hablando, (c) la participación del niño se restringe a una afirmación o una negación.

Estas condiciones no sólo subrayan el problema de elección del segundo momento para registrar el habla del niño, según Yoder y Kaiser (op.cit), sino que además nos llevan reflexionar sobre las circunstancias en las que el niño puede o está obligado a expresarse. De acuerdo con la hipótesis de los “marcos de cuidado diario” la estructura de las actividades implicará formas de interacción conversacional distintas y obviamente una participación diferencial del niño.

En este trabajo nos centraremos en el análisis de las variaciones conversacionales, asumiendo que estas variaciones propician oportunidades diferenciales para que el niño se exprese verbalmente. Dicho de otra manera, diferentes actividades resultarán de frecuencias diferenciales de preguntas reales, declarativas y directivas.

El contexto: el lenguaje dentro de las actividades en curso.

Al estudiar el "baby-talk" (palabras inglesas, que se usan para designar las modificaciones lingüísticas que hacemos los adultos cuando nos dirigimos a los niños), D'Odorico y Franco (1985) partieron de que la relación madre-hijo forma un sistema interactivo, y como tal, tiene sus propias reglas.

Una de ellas es que los comportamientos de los actores tienden a integrarse en las actividades en curso, "...or linked to the infant's behavioural mode. It therefore seems as if adherence to immediate context may be considered an initial level of specification of the conversational constraints operating in dialogues between mother and infant...A further consideration of the determinants of baby talk may be made by analysing in greater detail (a) the various contexts in which "moment by moment" interactive exchange is structured; and (b) what is effectively said by mothers within these contexts...The kind of relation between context and content implied here is, in our opinion a specific conversational constraint operating on the linguistic interaction between mother and infant...The conceivable hypotheses about the nature of this relation, to be tested in this research, are threefold: (1) certain contexts directly elicit some types of syntactic construction (e.g. imperative vs interrogative sentences); (2) choice of syntactic type depends on differences in mother's interactive strategies; (3) context influences type of syntactic construction through meaning" ⁴(p.368-369)

Como advertimos en el capítulo anterior, el lenguaje se asumió como relación interpersonal, cuestión que ya tenía su historia (Vygotsky, 1973; Piaget, 1973; Fielding, 1978) ahora se trataba de fraccionar tal relación, y realizar un análisis microgenético que permitiera estudiar, momento a momento, el proceso transaccional entre los comportamientos de la madre y el niño, pero al mismo tiempo diferenciar o marcar los cambios de actividad entre los actores situando el tipo de habla que la madre usa en cada una de estas actividades.

Al videofilmar las interacciones de la diada, D'Odorico y Franco (op.cit) fueron capaces de identificar, en la fase 2 de su estudio, 7 contextos:

1. el niño está interesado en los objetos que la madre presenta
2. el niño está interesado en los objetos, y la madre se muestra inactiva
3. el niño manipula los objetos, y la madre se muestra inactiva
4. el niño y la madre manipulan juntos los objetos
5. el niño desvía la atención del objeto que la madre manipula
6. el niño desvía la atención del objeto, y la madre se muestra inactiva
7. el niño mira a la madre, y la madre al niño

(p. 573)

⁴ "...o vinculado con el estado conductual del niño. De donde parece que la adherencia al contexto inmediato pueda ser considerada como un nivel inicial de especificación de las limitantes conversacionales que operan en los diálogos entre la madre y el niño... Algunas consideraciones de los determinantes del baby talk pueden construirse mediante el análisis, con gran detalle de a) los diferentes contextos que "momento a momento" son estructurados por el intercambio interactivo; y b) que es lo que efectivamente es dicho por la madre dentro de estos contextos...El tipo de relación entre contexto y contenido implicado aquí es, en nuestra opinión, una limitante conversacional específica, que opera sobre la interacción lingüística entre la madre y el niño...Las hipótesis que pueden concebirse acerca de la naturaleza de esta relación, a ser probadas en esta investigación, son 3: 1) ciertos contextos elicitan directamente algunos tipos de construcciones sintácticas (por ejemplo, los imperativos vs los interrogativos; 2) la elección de los tipos sintácticos depende de las diferentes estrategias interactivas de la madre; y 3) el contexto influencia el tipo de construcción sintáctica a través del significado"

Los datos de conjunto mostraron que los exclamativos fueron los más frecuentes, y que el resto de las categorías se ubicaron en puntajes similares. Sin embargo, en cada uno de los 7 contextos estudiados, las categorías sintácticas, a saber, declarativos, imperativos, exclamativos; afirmaciones/negaciones, interrogativos sí/no, y las preguntas reales fueron usadas diferencialmente por las madres. Cada uno de los contextos generó un patrón, propio de la actividad (ver las gráficas, pp.578-579). Por ejemplo, en el contexto 4 las preguntas aparecen como la categoría con menor frecuencia y en el 7 son las de mayor frecuencia; los declarativos, son más usados en los contextos 3 y 4, pero son menos frecuentes en el resto.

Finalmente, la exploración de las diferencias, sintácticas y estilísticas entre los padres y las madres respecto de las formas de habla que dirigen a sus hijos o hijas ha sido, a la fecha un campo prolífico de investigación (vr.gr. Reichle y Stepanich, 1976; Cherry, 1976; Masur, 1980; Warren-Leubecker, 1984).

Dentro de esta línea, O'Brien y Tagle (1987) se dieron a la tarea de investigar si el habla que padres y madres dirigen a sus hijos y/o hijas se vería afectada por el tipo de juguetes, ya que había evidencias de que algunas situaciones influenciaban la conducta de ambos padres, ellos usaron "two of the toy context -dolls and vehicles- were highly sex-role stereotyped; the third -shape sorters- was sex role neutral..."⁵ (p. 270).

El listado de categorías para analizar la sintaxis y el estilo del habla de padres y madres incluyó: 1) Declarativos, 2) Preguntas, 3) Directivas, 4) Llamadas de atención, 5) Sonidos imaginativos. Para el análisis de la estructura sintáctica registraron: 1) palabras, 2) sustantivos 3) nombres 4) pronombres, 4) verbos, 5) modificadores, 6) negativas, y 7) repeticiones. Sus resultados mostraron una diferencia significativa en el uso de preguntas (Wh-questions) ya que los padres usaron más preguntas que las madres. Pero al analizar el habla de ambos padres en el contexto de actividad que produjo la mediación del juguete con sus hijos, encontraron que:

"Each of the toys elicited a different pattern of speech from parents. With the shape sorters, where a specific task was evident, parents focussed on the goal, which was a manipulative and not a social one. With dolls, parents used more and longer utterances, named objects frequently, and phrased more of their utterances as questions. In short, parents were highly verbal and encourage verbalizations from their toddlers when playing with dolls. With the vehicles, imaginative sounds, primarily motor noises, made up fully 10 % of the total amount of language used, and the overall amount of language used was low."⁶ (pp. 276-277)

Aunque O'Brien y Tagle (op.cit) fueron claros de sus hallazgos, sus conclusiones se circunscribieron a discutir el papel mediador de los juguetes respecto de la forma de habla. De manera que ellos plantearon la necesidad de analizar los juguetes de los niños, ya que a partir de ello podría deducirse el tipo de input lingüístico que recibía y por ende la posibilidad ubicar el grado de desarrollo sintáctico.

⁵ "Dos de los contextos de juguete -muñecas y vehiculos- fueron, en términos de papel genérico, altamente estereotipados; el tercero -los rompecabezas- fue, genéricamente, neutral..."

⁶ "Cada uno de los juguetes elicó un patrón de habla en los padres. Con los rompecabezas, donde una tarea específica fue evidente, los padres se centraron en la meta, la que fue de manipulación y no social. Con las muñecas, los padres usaron expresiones más amplias de manera frecuente, nombraron objetos, y parafrasearon muchas de las oraciones de los niños convirtiéndolas en preguntas. En resumen, los padres fueron altamente verbales e impulsaron las verbalizaciones en sus hijos/as cuando jugaron con las muñecas. Con los vehiculos, la cantidad de lenguaje usado fue baja y los sonidos imaginarios, principalmente los ruidos de motor se mostraron por arriba del 10 % del lenguaje usado."

El problema de investigación: El habla en contexto.

Hasta aquí hemos tratado de argumentar que las actividades en las que se involucran los adultos en su relación con los niños definen nuestra comprensión de "contexto". De hecho, concordamos con la perspectiva que de D'Odorico y Franco (op.cit) mostraron en sus trabajos: El contexto es definido por los cambios interactivos dentro de la actividad en curso.

Desde nuestro punto de vista, tal intercambio encuentra su sentido dentro de la actividad en la que los actores participan (Tannen, 1991; 1996) de manera que la conducta de los niños, encuentra un orden y por ende las formas de habla de los padres tienen sentido, sobretodo cuando refieren al "aquí y ahora" es decir son comprensibles, semánticamente. El hecho de que los juguetes o el juego se tomaran como relevantes para el análisis de las formas de habla, indica que los adultos procuramos cooperar en la comprensión de las actividades, regulando la atención del niño hacia aspectos sobresalientes de la tarea, o impulsando a la realización de algunos actos dentro de la actividad, su propia habla entre ellos.

Las solicitudes de información, las preguntas sobre lo que hará o porque dejó de hacer, el uso de la tercera persona del plural, darle un turno, asumir su respuesta y enfatizarla, realizar una exclamación (¿hacemos esta figura?, sí, ¡órale!) son herramientas de comunicación que solo tienen sentido si el niño está en el centro del interés del adulto al momento de realizar una tarea.

En estas condiciones, el niño, a través de su comportamiento, nos indica cómo entiende la tarea en la que tratamos de involucrarlo, de aquello que atrae su atención o de sus intereses. El hecho de que él también use preguntas o haga solicitudes da indicios del uso de las mismas herramientas sintácticas para clarificar sus intenciones comunicativas.

Así, en los intercambios entre adultos y niños es necesario enfatizar el uso que se le da a las palabras, es decir que función cumplen y que palabras se usan; de manera que podamos identificar una mayor o menor frecuencia de uso en ciertas actividades.

Analíticamente, en este trabajo partimos de la necesidad de distinguir si el contexto puede ser conceptualizado como una microsituación (vr.gr. D' Odorico y Franco, op.cit) en donde las inflexiones de voz, los cambios de tópicos de conversación y los gestos dentro del intercambio lo definen, sin consideración de la actividad global en donde estos comportamientos toman sentido; o en su caso lo asumimos con un criterio de macrosituación, en donde la actividad global supone un intercambio interactivo que busca cumplir una meta, la cual es compartido por ambos participantes o bien es explicitada en el transcurrir de la actividad.

En ambientes controlados, el niño y su madre son aislados de las actividades cotidianas. solicitándoles la realización de una actividad en la cual ellos deben encontrar sentido, y en los casos más frecuentes, son los adultos quienes tratan de que el niño entienda de qué se trata; es aquí donde inicia la investigación, en los recursos lingüísticos que el adulto usa para describir de lo que se trata, de explicar lo que se *debe hacer* y de actuar en cooperación con el niño para alcanzar el propósito de la actividad. Por otro lado, el investigador la actividad. forma parte de la planeación de su estudio y al mismo tiempo es su herramienta para capturar los datos.

Al considerar al contexto como micro-situación, nos proponemos:

- 1) Analizar las características funcionales de los intercambios comunicativos entre los adultos y los niños;

- 2) Encontrar evidencias de la limitación contextual en las formas de habla de los adultos y en los niños, ya que la forma de habla de los niños en contexto no se ha considerado, y cuando se ha tomado en cuenta se analiza en función de las posibles transformaciones sintácticas o semánticas, desarrolladas o aprendidas debido a su exposición a las formas de habla adultas (Hatano, 1980; Gerhardt, 1988; Hoek, 1986; Howe, 1980; Masur, 1980; Morgan, 1996; Rondal, 1981; Ross, 1986; Scholnick, 1991; Snow, 1978; Stevenson, 1987), y
- 3) Analizar las formas de habla en cada contexto, y derivado del punto anterior: verificar la posible aparición de patrones de actuación específicos a cada uno de ellos en adultos y niños.

Con sus diferencias, nuestro estudio forma parte de una larga línea de trabajos sobre el análisis de las formas de habla de los padres, como se puede apreciar en los capítulos precedentes.

Obviamente los psicólogos de nuestro país no fueron ajenos a esta vertiente de investigación, particularmente en la UNAM el Mtro. Antonio Pineda Flores (†) -Toño- fue uno de los responsables por el impulso y realización de trabajos sobre esta línea. Sea este trabajo un agradecimiento a su presencia y un tributo a su ausencia.

Capítulo III. El Método:

Muestra estudiada.

Las madres y los padres de los niños participantes (con una edad entre los 15 meses (1.5 años) y los 48 meses (4.0 años) radicaban en la Ciudad de Toluca o en sus alrededores en el momento que se realizaba este trabajo. Fueron invitados a participar en un estudio sobre desarrollo infantil, por medio de los estudiantes egresados de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta (Fa.Ci.Co.) de la Universidad Autónoma del Estado de México, que integraban el grupo de investigación. Cuando se habló con los padres se les indicaba que el estudio se realizaría por medio de video filmaciones en 4 sencillas actividades; al mismo tiempo se les solicitaba que ambos padres colaboraran. A las madres o padres que aceptaban la invitación se les citó en las instalaciones de la (Fa.Ci.Co.).

Citar a los padres en las instalaciones de la Facultad tenía varias finalidades: 1) Conocer el camino hacia la facultad – afortunadamente las distancias en la Ciudad de Toluca fueron relativamente cortas para muchos padres- ; 2) Que los padres y los niños compartieran con nosotros el lugar donde se filmaría; el cual contenía un mobiliario y distintos objetos para la manipulación de niños (cubos de poliuretano de 40 centímetros por lado, forrados con tela de colores brillantes; juguetes diversos; colchones para sentarse, sillas y mesas para que los niños se sienten y un arenero); 3) La aplicación de la encuesta y la exposición de los objetivos de la investigación.

De las 32 familias contactadas sólo 21 se presentaron a la entrevista, y de éstas 16 madres o padres junto con sus hijos colaboraron para que se les filmara en algunas actividades. La muestra estuvo compuesta por 8 niñas y 8 niños. La edad de las niñas tuvo una media de 27.2 meses (2:03 años), con un rango inferior de 15 meses y un rango superior de 42 meses. La media de los niños fue de 26.0 meses (2:04 años) con un rango inferior de 19 meses y uno superior de 33 meses

A pesar de que la intención era filmar a las madres y a los padres, por separado y en relación diádica con su hijo/a, sólo 5 padres participaron en alguna de las actividades que se filmaron: 3 padres lo hicieron con su hijo y 2 padres con su hija. Así que 11 niños fueron filmados solamente con sus madres y 5 niños/niñas fueron filmados con ambos padres, por lo menos en una actividad.

La edad de las madres al momento de realizar el estudio mostraba una media de 26.7 años con rangos de 21 a 32 años. La media de los padres fue de 28.23 años con rangos de 19 a 35 años. La edad del varón al casamiento conserva una diferencia de dos años respecto de la mujer, para esta muestra; sin embargo encontramos un caso en donde la mujer fue mayor, por dos años respecto de su esposo, lo que bajo la media de edad de los varones.

La media escolar para las madres fue de 14 años de escolarización (estudios superiores a la Educación Media Básica) con una moda 19 años (estudios de licenciatura) y la media para los padres fue de 15 años de escolarización (Estudios de Bachillerato) con una moda de 19 años (estudios de licenciatura).

Procedimiento.

Toda vez que los padres aceptaron participar en este estudio, se encargaba a un estudiante que se pusiera de acuerdo con la madre o padre en el lugar y la hora indicada para conducirlos a la Facultad y al aula de Gessell. Otro estudiante se

encargaba de recibirlos en dicha aula y de acompañar durante unos minutos a la madre y al niño/niña. Al término de la sesión los dos estudiantes acompañaban a los padres y a su hijo/a hasta el punto de reunión o en muchos casos hasta su casa.

Escenario de filmación. El aula de Gessell de la Fa.Ci.Co. está compuesta de dos partes: El anfiteatro con una capacidad para 30 personas cómodamente sentadas y con protección contra ruido externo, dividida por un espejo de una sola vista con 7 metros de longitud por 2 metros de altura; la sala de Gessell con un área de 48 m² (8 mts.* 6 mts) la cual contenía un mueble de madera, pegado a la pared en una de las esquinas; las gavetas del mueble contenían diversos objetos de uso en el aula y siempre permanecieron cerradas; además se contaba con un arenero de 2 m², una pelota de playa, una mesa con dos sillones; una mesa pequeña; dos colchones forrados de vinilo color azul; 15 cubos de poliuretano de 40 centímetros por lado, forrados con tela en tonalidades pastel de colores brillantes; juguetes diversos. El área de Gessell siempre estuvo totalmente iluminada y la puerta permaneció cerrada –desde el exterior no se podía abrir, sólo desde el interior–; la zona del anfiteatro siempre permaneció con la luz apagada.

Preparación del escenario para las entrevistas o filmaciones. Para cada una de las sesiones, fuera de filmación o de entrevista, se preparaba el aula de la siguiente manera: los cubos de poliuretano se acomodaban en formas geométricas al largo del aula; se colocaba la pequeña mesa con dos sillas o con dos cubos que sirvieran como asientos, uno frente a otro, en la pared opuesta al espejo de Gessell y en perspectiva paralela al mismo. En esta posición se tenía una perspectiva de perfil a $\frac{3}{4}$ del rostro tanto de la madre o del padre como de sus hijos desde el anfiteatro, o desde el enfoque de la cámara; además la mesa y los sillones se colocaban al lado de la silla pequeña, de manera que los padres y sus hijos pudieran elegir donde sentarse; se colocaban los dos colchones en una de las esquinas del aula y el arenero en otra de las esquinas, estos siempre presentaban diversos juguetes que el niño podía manipular sin peligro alguno. Con esta distribución las dos mesas quedaban siempre al frente y al centro de la cámara de filmación.

Primera visita a la Aula de Gessell y sesión de entrevista. Con el escenario en orden se esperaba la llegada de los padres con sus hijos; cuando esto sucedía, se le pedía que se sentara y se le ofrecían bebidas; los estudiantes dejaban solos a los padres y a sus hijos durante de 2 a 3 minutos con la excusa de recoger el formato de entrevista. La entrevista comenzaba cuando el entrevistador regresaba, pidiéndole al padre o madre que se sentaran en uno de los sillones; el entrevistador no debía hacer algún comentario sobre el comportamiento del niño dentro del aula. Si el padre preguntaba acerca de alguna restricción en la manipulación de algún objeto o juguete el entrevistador solo contestaba: “Es un espacio diseñado para que los niños la pasen bien durante el tiempo que estén aquí, de manera que no tenemos restricciones para ellos.”

Después de este momento se iniciaba la entrevista con la madre /padre. En primer lugar, se le exponían los objetivos del proyecto de investigación y se agradecía su colaboración; se solicitó su colaboración para que asistieran una vez al mes para llevar a cabo algunas actividades con sus hijos; se les pidió permiso para ser filmados en compañía de su hijo/a cuando se llevaran a cabo las actividades programadas; además se les solicitó que le comentaran a su cónyuge sobre su posible participación en las sesiones. Toda vez que se tomaban acuerdos, se programaban las visitas o las fechas para contactar por teléfono y concretar la cita.

Los horarios de filmación propuestos fueron vespertinos y oscilaron entre las 16 y las 18 hrs. de Lunes a Viernes; sin embargo algunas madres y padres presentaron algunos problemas para asistir a la filmación en el horario establecido y las sesiones de filmación se realizaron los sábados por la mañana. De hecho los padres establecieron el horario de filmación, eso nos evito problemas y contratiempos.

Las actividades y sus supuestos conversacionales.

a) *Actividades de Dirección, Orientación o Modelamiento.*

En estas se mostraba un modelo que debía de copiarse. Se esperaba que los padres dirigieran el comportamiento del niño, con poca participación conversacional o turnos de habla por parte del niño y un máximo de turnos de seguimiento de instrucciones. Las actividades propuestas fueron:

- Construcción de figuras geométricas con cubos de colores, se usaron un mínimo de 8 cubos para niños para los niños menores de 24 meses y de 16 para niños mayores. Esta actividad terminó llamándose "Los cubos"
- Enhebrado: Se utilizaron dos cuadros de tela de yute, que da una cuadrícula a través de a cual se deben de enhebrar, con una aguja e hilo, el contorno de una figura. El cuadro en donde se encontraba el modelo se le daba a la madre y el segundo cuadro de tela se le daba al niño con la aguja e hilo. En las hojas de registro apareció como "cosido" y fue implementada con niños mayores de 2 años.
- Rompecabezas: A la pareja se les dio un rompecabezas de 5 o 6 partes para armar la figura de un animal. Esta actividad fue propuesta para los niños de 15 a 24 meses.

Dos de las 3 actividades fueron obligadas para lo niños, sin embargo las madres siempre opinaron sobre las habilidades de sus hijos para cumplir con la actividad.

b) *Actividad de Narración.*

Se le pedía a la madre que construyera un cuento a partir de una serie de dibujos que se le presentaban. Aquí se proponía evaluar el tipo de lenguaje que la madre utilizaba para ubicar al niño en el contexto de la historia, de cómo puede mantener la atención y el interés del niño a través de la estructuración de la historia y del manejo de las características paralingüísticas de su habla. Con el paso del tiempo simplemente le llamamos "el cuento"

c) *Casa del Árbol o la Casa en el Árbol.*

Este "juguete didáctico", imprescindible para este estudio ya que dentro de la investigación del aprendizaje y desarrollo del lenguaje, "la casa del árbol" ha sido uno de los más utilizados durante las décadas de los 80s a los 90s. Se utiliza como parte de una "actividad libre", es decir como una actividad compartida entre el niño y el adulto y que permite explorar las formas de habla de los padres y de los niños, dado que implica que los turnos de conversación entre los participantes sean menos asimétricos y por ende los niños tienen una mayor oportunidad de iniciar turnos conversacionales. Este juguete muestra una casa con recámaras, sala, comedor, baño, y cocina, montada sobre un árbol; tiene una altura de 40 centímetros y todas sus partes son móviles, de manera que generalmente se colocan los muebles en desorden y sobre la base del árbol

con la finalidad de que los niños junto con sus padres coloquen los muebles en el sitio que les corresponde.

Dentro de las características que se han subrayado, se dice que es un juguete “neutro” en términos de género, dado que puede ser usado en niños y niñas.

Con el objeto de replicar algunas de las investigaciones sobre el tipo de habla que los padres dirigen a los niños, y contrastar nuestros resultados era fundamental usar este juguete como parte de las actividades de nuestras díadas.

d) Actividad de facilitación del habla del niño.

Esta actividad se llevó a cabo para hacer una evaluación de las estrategias de conversación que las madres y los padres crean para facilitar el habla del niño, en este caso ayudarle a recordar y a narrar la historia que su madre desarrolló en una sesión anterior. Esta actividad tiene su justificación en el hecho de que las situaciones que implican reestructurar situaciones pasadas o futuras, exigen del niño dos habilidades: una cognitiva, desprenderse del “aquí y ahora”, de la situación presente y concreta; y la otra lingüística dado que el niño está imposibilitado para utilizar el señalamiento, la dirección de la mirada, la posición de su cuerpo o sus movimientos corporales como forma de comunicación. Hacer referencia a hechos no presentes obliga el uso del lenguaje. En este sentido se esperaba que la actividad diera con una mayor cantidad de habla del niño a diferencia de las primeras actividades.

Tratamos de que las díadas madre-hijo/a, y padre hijo/hija fueran filmadas en 5 actividades: 2 actividades correspondientes a Dirección, Orientación y Modelamiento; Narración, Casa en el árbol, y de facilitación de habla. Se proyectaba un número de 160 filmaciones para 16 madres y 16 padres. No obstante, el número de filmaciones no se pudo alcanzar debido a que las madres y los padres no asistieron a las sesiones comprometidas.

Codificación de las filmaciones, entrenamiento y confiabilidad entre observadores.

Categorías funcionales para la codificación.

Se construyó un primer listado de 41 categorías el cual fue usado para codificar el habla tanto de los adultos como de los niños en el momento en que interactuaban. Las categorías se dividieron en 3 apartados: 1) Las que codificaban los enunciados verbales de los padres, para iniciar o mantener la conversación; 2) Aquellas que identificaban el comportamiento gestual de los adultos y los niños; y 3) Las que clasificaban, los enunciados y la conducta no verbal, que los niños dirigen a los adultos.

Después de los primeros 3 meses de entrenamiento con el listado, los observadores sugirieron modificaciones y el listado de categorías se incrementó a 42 categorías, las que se presentan en las tablas 1, 2 y 3.

Definiciones de las categorías.

Categorías para codificar el habla de los adultos, al iniciar y mantener una conversación:

Directivas (Di): Son los enunciados que la madre utiliza para dirigir a su hijo a realizar una determinada actividad física, en las cuales generalmente hay un verbo. Ejemplo: ¡coloca el cubo!, ¡dame el verde!, etc.

1. Enunciados Verbales para iniciar o mantener la conversación con el Infante:

Correcciones	c
Correcciones con Repetición	cr
Declarativos	d
Declarativos con Repetición	der
Directivas	di
Llamadas de Atención	at
Pregunta de Reparo	pa
Preguntas de Permiso	pp
Preguntas de Prueba	pr
Preguntas de Reflexión Verbal	pv
Preguntas de Reflexión Verbal con repetición	pvr
Preguntas Reales	p
Reconocimiento de Actos	ra
Reconocimiento de Declarativos	rd
Reconocimiento de Declarativos con Repetición	rdr
Respuestas	r
Respuestas con Repetición	rer

2. Comportamiento No Verbal que acompaña a los enunciados de adultos y niños.

Acomodar	aco
Ayudar	a
Cercanía Interpersonal	ci
Da objetos sin verbalizar	da
Desplazarse	->
Ignorar	i
Manipular objetos	ma
Observar	o
Observar los objetos circundantes	oo
Observar una manipulación	om
Observar el rostro	oc
Señalar	s

3. Categorías usadas en la codificación del habla y comportamiento no verbal de los niños.

Acuerdos No Verbales	sin
Acuerdos Verbales Explícitos	si
Expresiones bien Formadas	ebf
Expresiones mal Formadas	emf
Negación	n
Preguntas bien Formadas	pbf
Preguntas mal Formadas	pmf
Repeticiones	re
Respuestas	r
Respuestas con Repetición	rer
Solicita Ayuda	sa
Solicita Ayuda No Verbal	san

Modelamiento (Mo): Mostrar explícitamente una frase o una acción con la finalidad del que el niño la repita (como estrategias de enseñanza). Ejemplos: Enfatizar una palabra por medio de la modificación de tono o elevación de voz, pidiendo su repetición; o bien, mostrar un acto, solicitando que se lleve a cabo, de la misma manera

Preguntas reales (p): Solicitud de información respecto que algo que se desconoce del comportamiento. Ejemplo: ¿Qué vas hacer?, ¿Lo quieres hacer?, ¿Ya terminaste?, etc. Incluyen, las preguntas acerca de hechos pasados y eventos futuros.

Preguntas de reflexión verbal (pv): Cuestionamientos que elabora la madre para que el niño reflexione sobre lo que ha dicho:

Niño - conejo.

Mamá - ¿Por qué lo dices?

Preguntas de reflexión del acto (pa): Las que hacen posible que el niño reflexione sobre lo que está haciendo:

Niña - ya está, ma'

Mamá - ¿ya?, ¿segura?

Preguntas "de reparo" (r): Son pequeñas expresiones que auxilian cuando no se entendió lo que se dijo, implican clarificación. Ejemplos: ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, etc.

Preguntas de Prueba (pr): Son los cuestionamientos que la madre hace, para validar el conocimiento del niño, por ejemplo: ¿Cuál es la ballena?, ¿De qué color es?, etc.

Preguntas de reflexión verbal con Repetición (pvr): Son los cuestionamientos que elabora la madre para que el niño reflexione sobre lo que ha dicho, repitiendo la misma expresión:

Niño - caneito (señalando)

Mamá - ¿caneito? o ¿conejito?

Preguntas "permiso" (pp): Expresiones para solicitar el permiso del niño para participar en la actividad en curso, o bien para iniciarla: ¿hacemos el cubo?. ¿metemos la muñeca?, etc.

Respuestas (re): Expresiones que se dan como contestación a alguna pregunta:

Niño - ¿el rojo?

Mamá - si

Respuestas con Repetición (rer): son las expresiones que se dan como contestación a alguna pregunta, agregando palabras enunciadas por el niño:

Niño - ¿rojo?

Mamá - si, rojo.

Reconocimiento del acto (ra): Son expresiones que aprueban la actividad del niño: ¡Muy bien!, ¡Que bonito!, ¡Si, ahí esta bien! etc.

Declarativos (de): Expresiones que refieren a las actividades por realizar, a los objetos que rodean la interacción, o bien que señalan alguna característica de los objetos o situaciones: "El cubo es azul", "ese es amarillo", "colocamos este sobre el azul" etc.

Reconocimientos de Declarativos (rd): Son expresiones de aprobación del declarativo enunciado por el niño:

Niño) - ¡cuantos coches!

Mamá) - aja..

Negaciones (n): Manifiesta desacuerdo con lo que dice o realiza, expresado en forma verbal, no verbal o ambas formas. Por ejemplo: " No ese no es" (o con un movimiento de la cabeza).

Correcciones (c): La madre hace correcciones verbales cuando el niño comete errores en la actividad que la madre le dirige.

Conducta no Verbal: categorías usadas en la codificación del comportamiento de niños y adultos.

Observa (o): Esta categoría alude al acto de mirar, de manera general el contexto o medio en el que se esta desarrollando la actividad.

Observa Cara (oc): Hace referencia al acto de mirar directamente la cara del niño o la cara de la madre.

Observa Manipulación (om): Alude al hecho de fijar la mirada en la actividad que realiza el otro con las manos.

Observa Objetos (oo): Hace referencia al acto de fijar la mirada en uno a más objetos.

Señala (s): Acto de indicar objetivamente, con la mano los objetos.

Cercanía interpersonal (ci): Esta categoría alude a la reducción de la distancia interpersonal, o bien al acto del contacto directo con el otro (ejemplo, tocar la mano, el brazo, abrazar, etc.)

Manipula (m): Toca los objetos con las manos.

Ignora (I): No presta atención a la indicación del otro, sea esta una orden, una llamada de atención, etc.: El niño solicita ayuda y la madre esta realizando otra actividad.

Solicita ayuda (sa): Solicitud de ayuda, a través de actos (puede darse conjuntamente con la solicitud de ayuda verbal), para la realización de una determinada tarea, (esta categoría se aplico únicamente al registro de los niños)

Desplazamiento (→): Cambiar de lugar en el que se encuentra y dirigirse a otro.

Da objetos sin verbalizar (da): Dar objetos al otro sin hablar.

Negación (n): Alude al acto de resistirse a la realización o desempeño de una tarea: Negarse a trabajar llorando, dando la espalda o desplazándose.

Acuerdo no Verbal: Alude al acto conjunto de emitir una respuesta afirmativa sin palabras es decir mediante gestos ejemplo, movimiento de la cabeza para indicar que si o a través de la mirada.

Sonreír (so).

Ayuda (a): Alude a la actividad de apoyo por parte de la madre en la realización de alguna tarea. Ejemplo: Guiar o tomar de la mano al niño para la realización de la actividad, acercarle los objetos.

Acomoda (aco): Reubicar el cuerpo del niño, de modo que quede en una posición favorable para el desarrollo de la actividad.

Codificación del habla y comportamiento no verbal de los niños.

Acuerdos no verbales. Movimiento de la cabeza, arriba-abajo, que denota la aceptación o afirmación de lo que se pide o se dice.

Acuerdos verbales explícitos. Expresión verbal que explicita una afirmación, como el "si".

Expresiones bien formadas. Palabras o frases que son correctamente expresadas tanto fonética como gramaticalmente, y en las que obviamente no existen omisiones de palabras.

Expresiones mal formadas. Palabras o frases con errores de pronunciación, de omisión de fonemas o gramaticalmente incorrectas.

Negación. Cualquier comportamiento verbal o no verbal que denote oposición.

Preguntas bien formadas. Expresiones verbales que solicitan información o confirmación de un acto, sin errores de omisión o de gramática.

Preguntas mal formadas. Expresiones verbales con errores de omisión de fonemas, o gramaticalmente incorrectas que solicitan información.

Repeticiones. Expresiones verbales que reproducen una palabra o una frase del habla del adulto durante la interacción.

Respuestas. Expresiones verbales contingentes a las preguntas de los adultos.

Respuestas con repetición. Expresiones verbales que reproducen una palabra o frase del habla del adulto y que son contiguas a las preguntas de estos.

Solicita ayuda. Petición verbal de ayuda, por ejemplo. "no puedo", "...¿tu?"

Solicitud de ayuda no verbal. Petición de ayuda a través de una modificación de la dirección de la mirada, o de alargamiento del brazo, o simplemente quedarse quieto mirando al adulto.

Codificación de los videos.

Para el análisis de video o codificación se diseñó un formato de registro o cuadro de captura de Información (Ver anexo 3), en el cual se registraron las diversas categorías de conducta verbal y no verbal, este formato contiene: Fecha, Nombre del observador, datos de la persona que se esta registrando, condición en la que se llevó acabo la filmación, orden de nacimiento, consecutivo de filmación, tarea que realiza el niño, acuerdos y desacuerdos.

La codificación de los videos duro 8 meses, y los pasos que se siguieron fueron los siguientes:

Antes de iniciar la codificación se iniciaron una serie de reuniones para complementar las categorías propuestas de manera que los observadores pudieran expresar sus dudas respecto de lo que cada una de las categorías significaba.

Posteriormente algunos de los videos se utilizaron para entrenar a los observadores, para este caso participaron tesisistas del en el sistema de registro de 6 segundos por bloque, en un total de 10 minutos, para cada video.

Se hizo necesario elaborar cuatro cuadros para obtener la confiabilidad entre observadores;

- (1) Conducta verbal de las madres y (2) de los niños
- (3) Conducta no verbal para las madres y (4) de sus hijos

Una vez codificados todos los videos se procedió a obtener la confiabilidad de los registros mediante una tabla de contingencia, denominada índice de Kappa, que consiste en:

- (a) Encontrar la frecuencia de acuerdos entre observadores. En nuestro caso, se presentaron 60 periodos de 6 segundos, en los que se registraba la categoría verbal o no verbal según fuese el caso. Con observadores independientes, se hacía el conteo de las periodos en donde ambos observadores habían registrado la misma categoría.

- (b) Frecuencia de desacuerdos, el mismo procedimiento
- (c) Se dividen los acuerdos entre los desacuerdos, y se multiplican por 100. Esto nos da en el índice de Kappa, medido en porcentaje.

$$\text{Kappa} = \frac{\text{Acuerdos entre observadores}}{\text{Desacuerdos}} \times 100,$$

Capítulo IV. Resultados.

La descripción de los resultados la haremos considerando las interacciones entre los siguientes elementos: Las actividades estudiadas, las frecuencias de las respuestas, y la combinación entre ambas, que en último de los casos, nos da una descripción del contexto interactivo entre los adultos y sus hijas e hijos.

Dado que las categorías se distribuyeron en las de alta y baja frecuencia, como se esperaba (Penner, 1987) se presentarán dos tipos gráficas:

(1) De puntajes relativos de las categorías de alta frecuencia, con la finalidad de establecer una comparación con los estudios previos, en donde se incluyen los datos globales y en cada una de las actividades, para ubicar un punto de referencia inmediato además de que las diferencias entre los contextos sea rápida

(2) Contrastes de promedio para evidenciar las diferencias de género; en ellas.

No obstante, los datos de las categorías de baja frecuencia aparecerán, continuamente, en la descripción de los resultados.

1. Muestra bajo estudio, tiempos de filmación e índices de concordancia entre observadores.

Recopilamos observaciones de 6 padres y 16 madres. Sólo 9 madres y 3 padres concluyeron el total de las actividades.

Uno de los problemas fundamentales de este estudio deriva de la asistencia de los adultos a las sesiones solicitadas. A falta de un compromiso o de un pago por su participación, fue muy difícil completar la participación de toda la muestra. Para el caso de los padres, nos fue imposible coordinar los horarios de trabajo, sobretodo porque ello implicó la asistencia al lugar de las filmaciones.

Por su parte, 8 niñas y 12 niños participaron en el estudio, solo 7 niñas y 10 niños concluyeron el total de actividades. La media de edad de la muestra fue de 29 meses (2 años y medio) con un rango mínimo de 15 meses y un máximo de 42 meses (3 años y medio).

Las actividades fueron aleatorias, como se expreso anteriormente, no solo con la finalidad de evitar una tendencia sino para dar un sentido de novedad y promover un interés, sobretodo en los niños. No se limitó la exploración del escenario en donde se realizaban las filmaciones, fue responsabilidad exclusiva de las madres y los padres la regulación del comportamiento de sus hijos.

Como procedimiento para la codificación de los videos, se esperaba un tiempo fijo para cada una de las parejas Madre-hijo, Padre-hijo. De hecho, una de las sugerencias metodológicas para los estudios observacionales indica que debemos usar un intervalo de tiempo fijo para cada uno de los integrantes de la muestra (Sackett, 1978; Gottman, 1978). En nuestro caso, la intención fue la de usar 10 minutos en cada una de las actividades.

No obstante, los tiempos empleados por cada una de las díadas Madre-hijo, Padre-hijo, en la realización de las actividades fue muy variado, sobretodo en las actividades de dirección, ya que los padres ayudaron a los niños a concluir las tareas encomendadas. Así nos los indican las categorías de ayuda (a) y la de manipulación (ma) que aparecen en la codificación del comportamiento no verbal de los padres (gráfica 4) dado que suman el 38% del total de conductas registradas..

Con la finalidad de mantener una cantidad de tiempo homogénea, se incrementó la complejidad de la construcción con los cubos y se propusieron actividades de doblado de papel y de rompecabezas, como parte de las actividades de dirección. Aunque, eso no resolvió el problema del tiempo, por ejemplo, la actividad con el juguete de la Casa en el Árbol, en algunos casos fue menor a los 10 minutos, cuando en algunos estudios se reporta un tiempo mucho mayor (Moerk, 1975; Shaffer y Collins, 1983).

Obtuvimos una media de 89 % en los índices de concordancia entre observadores, con un rango mínimo del 76 % y uno máximo del 98%. El valor mínimo fue obtenido para las categorías verbales y el máximo para las no verbales.

Es necesario señalar que el rango mínimo no se debió a una falta de claridad en los criterios, sino a los intervalos de tiempo usados en este estudio. Encontramos que un intervalo de 6 segundos es muy amplio. Los observadores, entre ellos el autor de este trabajo, encontramos que durante este lapso de tiempo es posible expresar más de dos o tres frases en ese lapso de tiempo. Tomemos el siguiente caso, como muestra de este problema:

Madre: ¡No!, allí no, mejor colócalo del otro lado (señalando)

Niño: (voltea a ver a la madre, tomando el objeto)

Madre: ¡Aja!, Ándale, ¡así esta bien!

Según nuestra taxonomía y el intervalo de tiempo definido, la posibilidad de codificar las frases de la primera línea como directiva, pero en la segunda intervención de la madre, como un reconocimiento de acto. Este tipo de problemas pueden ser reducidos eligiendo un lapso de tiempo más corto, pero por otro lado, se incrementa el tiempo de codificación para cada uno de los videos. Sobretudo cuando se tienen 1200 minutos para evaluarse, como fue nuestro caso.

El entrenamiento de observadores se vuelve una tarea esencial para lograr tolerancia ante una tarea repetitiva, al estar continuamente observando videos, y alcanzar índices de concordancia aceptables.

2. Los errores de habla de los niños y las correcciones de los padres.

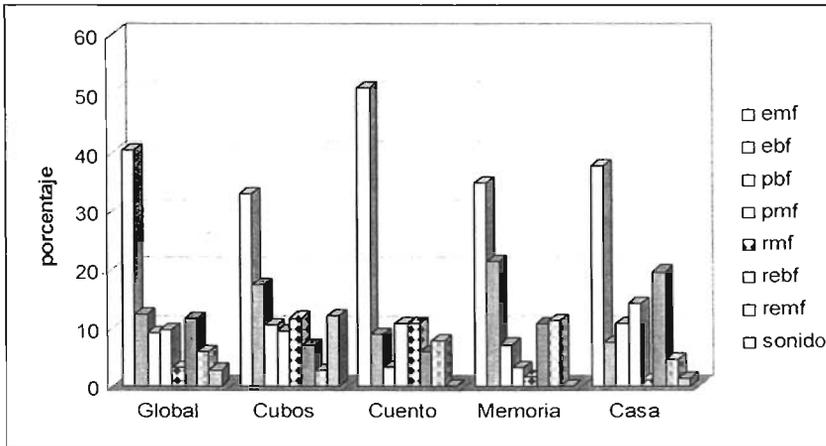
En la figura 1, podemos observar que los niños mostraron un puntaje alto de errores al hablar, fuesen estos de omisión de fonemas al expresar una palabra, fonéticos, o de construcción de frases. Las expresiones mal formadas (emf) las preguntas mal formadas (pmf) y las repeticiones mal formadas (remf) suman aproximadamente el 50 % del habla del niño. y en la actividad de "Contar un cuento" suman el 67 %.

Ante la alta frecuencia de errores en el habla del niño, encontramos que los padres mostraron que las correcciones (c) fueron de baja frecuencia, menor al 5 %, en cada una de las actividades (Cubos: 4.82%; Cuento: .36%; Memoria: 4.72%; Casa: 4.49%).

En las categorías en las que los padres repitieron partes del habla de los niños, solo el reconocimiento de declarativos con repetición muestra una presencia en todas las actividades como lo muestran los datos de la tabla 1.

	Cubos	Cuento	Memoria	Casa
Preguntas de reflexión verbal (pvr)	0	0	0	0
Respuestas con repetición (rer)	0	0	.27	0
Reconocimiento de declarativos con repetición (rdr)	.56	2.93	7.77	2.53
Correcciones con repetición (cr)	0	0	0	0

Tabla 1. Valores relativos para las categorías en las que Madres y Padres repitieron partes del habla de sus hijos.

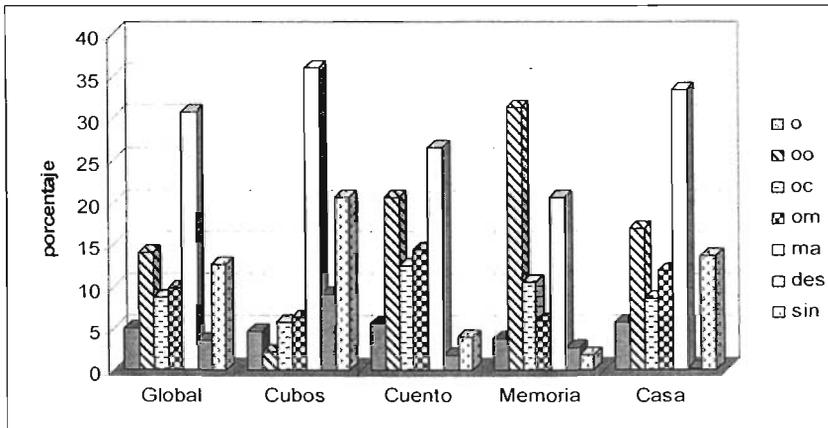


Gráfica 1. Puntajes relativos de las categorías verbales de alta frecuencia en el habla de los niños.

Las actividades de dirección, por su propio carácter, suponen un seguimiento de instrucciones por parte del niño, de manera que tienen pocas oportunidades de hablar, así, es explicable la frecuencia tan pobre de los declarativos con repetición.

En la reconstrucción del cuento por parte del niño (Memoria), la suma de las correcciones y las repeticiones nos da un 12.4 % y en la "Casa en el árbol" un 7 %. Estos datos sugieren que cuando el niño tiene la oportunidad de hablar o bien es exigido a expresarse, se incrementan las posibilidades de retroalimentación explícita.

En complemento, la gráfica 2 muestra como las afirmaciones no verbales (sin) son más frecuentes en las actividades de dirección, 20% del total registrado. Con la casa en el árbol, el puntaje es del 13%. Este dato nos señala que aún en juego libre, como se ha considerado esta última actividad, y para el caso de nuestra muestra, los padres hacen preguntas de prueba, es decir aquellas que pueden contestarse, sólo, con un gesto y por ende no obligan al niño a expresarse.



Gráfica 2. Puntajes relativos de las categorías no verbales en los niños.

3. El habla de Padres e hijos en cada tarea.

La tabla 2 muestra las diferencias, estadísticamente significativas, encontradas en nuestros datos. Debido a que distintos padres y madres participaron en las tareas, y al tipo de datos obtenidos, valores relativos y frecuencias de respuesta, empleamos una prueba no paramétrica, Kruskal-Wallis.

Existen diferencias, $p=0.001$ para directivas (di), preguntas reales (p); declarativos (de) y reconocimiento de actos (ra); preguntas de prueba (pr) y correcciones (c)

En el nivel de $p=0.01$ para los declarativos con repetición y de $p=0.05$ en los reconocimientos de declarativos con repetición (rdr)

Insertar tabla 2. Evaluación de las diferencias en las categorías.

Construyendo figuras con cubos.

En la realización de esta tarea participaron 12 madres y 5 padres, 5 niñas y 12 niños. Los valores relativos a las categorías verbales (gráfica 3) y no verbales (gráfica 4) indican que las variaciones de interacción en cada una de las actividades. Es posible señalar que cada actividad sitúa una manera de relacionarse.

Para el caso de las actividades de dirección el mayor porcentaje lo encontramos en las directivas (32 % del total) y en complemento la manipulación de los materiales (ma) en los niños con el 35% de la actividad. (gráfica 2)

En la narración del cuento, los declarativos (45%) de los madres se articularon con la observación de las viñetas (oo) y el manejo de las hojas de dibujos (ma) por parte de sus hijos; las suma de ambas actividades da un 45 % del total.

En el recuerdo del cuento las preguntas de prueba (25%) de las madres esta asociada con el alto porcentaje de observación (oo) y manejo de las hojas de dibujos (ma).

	DI	AT	P	PV	RER	DE	RD	RDR	RA	RAR	PR	C	DER
Chi-cuadrado	28,690	8,071	23,043	7,270	1,817	20,612	7,390	16,157	20,957	6,597	21,658	19,645	12,968
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,089	,000	,122	,769	,000	,117	,003	,000	,159	,000	,001	,011

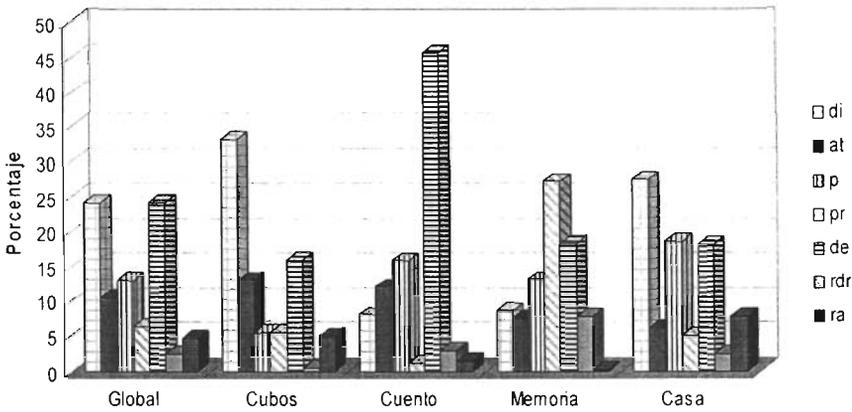
Variable de agrupación: Clasificación de tareas

Tabla 2. Evaluación de las diferencias entre las categorías de alta frecuencia para los diferentes contextos a través de la prueba de Kruskal-Wallis, para K muestras independientes.

Existen diferencias significativas con un probabilidad del 0.001 para directivas (di), preguntas reales (p); declarativos (de) y reconocimiento de actos (ra); preguntas de prueba (pr) y correcciones (c)

Diferencias significativas al 0.01 para los declarativos con repetición (der)

Diferencias significativas para al 0.005 en reconocimientos de declarativos con repetición (rdr)



Gráfica 3. Puntajes relativos de las categorías verbales que codificaron el habla de Madres y Padres.

Con el juguete de la casa en el árbol, las directivas (25%) de las madres se relacionan con el alto porcentaje de manejo de los muebles del juego (ma) y los acuerdos no verbales (sin).

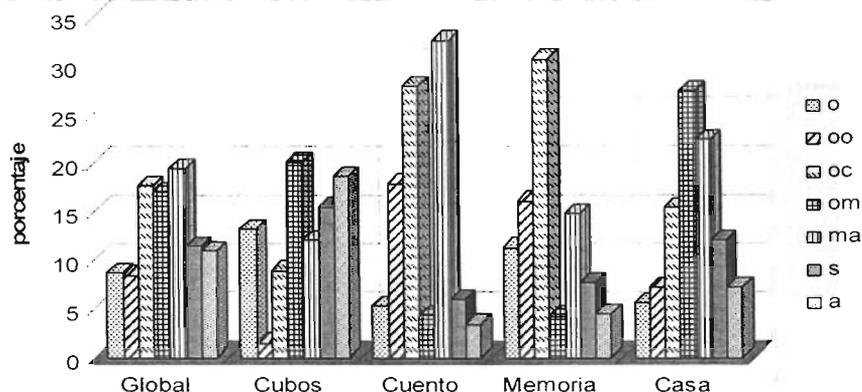
Para tener clara la comparación entre padre-madre y niña-niño presentamos los datos dentro de los paréntesis, el primero corresponderá siempre a las madres y el segundo a los padres; lo mismo ocurrirá con los puntajes de niños y niñas.

Encontramos un primer bloque de categorías que describen el comportamiento de madres y padres compuesto por el uso de directivas (di, $\chi = 16.60; 15.86$), declarativos (de, $\chi = 8.93; 8.0$), y llamadas de atención (at, $\chi = 7.40; 5.0$).

Un segundo bloque lo conforman las preguntas reales (p, $\chi = 1.73; 4.71$) y las preguntas de prueba (pr, $\chi = 3.07; 4.71$). Los padres muestran un mayor uso de las preguntas en contraste con las madres; finalmente los reconocimientos de acto (ra, $\chi = 3.07; .71$) y las correcciones (c, $\chi = 2.80; 1.86$) en donde las madres dieron una mayor cantidad de retroalimentación a las actividades de sus hijos.

		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza	
									Inferior	Superior
DI	varianzas iguales	.154	.696	-1.117	67	.268	-4.44	3.974	-12.371	3.494
	No igualdad			-1.272	18.607	.219	-4.44	3.489	-11.752	2.875
AT	varianzas iguales	1.308	.257	.767	67	.446	1.65	2.150	-2.641	5.940
	No igualdad			1.022	24.138	.317	1.65	1.613	-1.680	4.978
MO	varianzas iguales	15.458	.000	-2.394	67	.019	-1.37	.573	-2.517	-.228
	No igualdad			-1.116	11.089	.288	-1.37	1.230	-4.077	1.332
P	varianzas iguales	1.563	.216	-.510	67	.612	-1.21	2.383	-5.972	3.542
	No igualdad			-.352	12.456	.730	-1.21	3.447	-8.694	6.264
PV	varianzas iguales	.001	.975	.096	67	.923	.04	.364	-.691	.761
	No igualdad			.096	15.881	.925	.04	.366	-.742	.812
PVR	varianzas iguales	1.825	.181	.651	67	.517	.04	.054	-.073	.143
	No igualdad			1.427	56.000	.159	.04	.025	-.014	.084
PR	varianzas iguales	2.501	.118	1.081	67	.284	1.78	1.644	-1.505	5.057
	No igualdad			1.629	32.160	.113	1.78	1.090	-.444	3.997
PA	varianzas iguales	.366	.547	.238	67	.812	.09	.386	-.679	.863
	No igualdad			.323	24.986	.749	.09	.285	-.495	.679
PP	varianzas iguales	1.800	.184	.817	67	.417	.31	.376	-.443	1.057
	No igualdad			1.507	58.630	.137	.31	.204	-.101	.715
R	varianzas iguales	3.774	.056	1.049	67	.298	.38	.359	-.340	1.095
	No igualdad			1.910	56.501	.061	.38	.197	-.018	.773
RER	varianzas iguales	2.085	.153	-.737	67	.464	-.05	.065	-.179	.082
	No igualdad			-.555	12.979	.588	-.05	.087	-.236	.139
DE	varianzas iguales	2.914	.092	1.072	67	.288	4.88	4.552	-4.208	13.962
	No igualdad			1.843	47.562	.072	4.88	2.646	-.445	10.199
RD	varianzas iguales	.206	.651	-.439	67	.662	-.28	.639	-1.557	.995
	No igualdad			-.359	13.596	.725	-.28	.783	-1.964	1.403
RDR	varianzas iguales	.338	.563	.629	67	.531	.45	.718	-.981	1.884
	No igualdad			.664	16.926	.515	.45	.680	-.983	1.887
RA	varianzas iguales	.661	.419	.554	67	.581	.61	1.100	-1.585	2.805
	No igualdad			.660	19.819	.517	.61	.924	-1.319	2.538
RAR	varianzas iguales	.220	.640	.214	67	.831	.07	.348	-.620	.769
	No igualdad			.418	65.622	.678	.07	.179	-.282	.431
C	varianzas iguales	.525	.471	.339	67	.736	.34	.997	-1.653	2.329
	No igualdad			.456	24.704	.652	.34	.740	-1.187	1.865
CR	varianzas iguales	.863	.356	.456	67	.650	.02	.038	-.059	.094
	No igualdad			1.000	56.000	.322	.02	.018	-.018	.053
DER	varianzas iguales	.849	.360	.472	67	.638	.43	.911	-1.388	2.247
	No igualdad			.576	20.593	.571	.43	.747	-1.125	1.984

Tabla 3. Madres y Padres, contraste de promedios, categorías verbales, todas las actividades.



Gráfica 4. Puntajes relativos del comportamiento no verbal de Madres y Padres cuando hablaban con sus hijos

Los comportamientos no verbales asociados a esta forma de habla mostraron un patrón diferente para madres y padres (Gráficas 5 y 6). Las primeras, dejaron que su hijo manipulara los cubos (om, $\chi = 15.07$) pero al mismo tiempo dieron ayuda (a $\chi = 13.73$), guiando sus manos para colocar en posición correcta el cubo y apilarlos. Al mismo tiempo los señalamientos (s, $\chi = 9.87$), y observar, atender a la situación en general (o, $\chi = 7.93$) completan el patrón.

Para el caso de los padres, las características no verbales se distribuyeron de manera uniforme, así, observar (O, $\chi = 7.71$), señalar (S, $\chi = 6.71$) y manipular los objetos (Ma, $\chi = 6.29$) indica que los padres prestaron atención a la figura que se igualaría. tomaban los cubos y los exploraban, y a continuación los dejaban cerca del niño y le indicaban dónde colocarlos. De manera que observar el rostro (Oc, $\chi = 4.29$ y ayudar al niño (A, 3.71) a colocar los cubos fue menos frecuente.

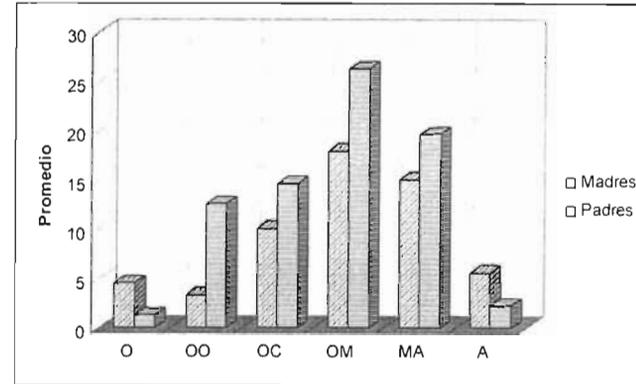
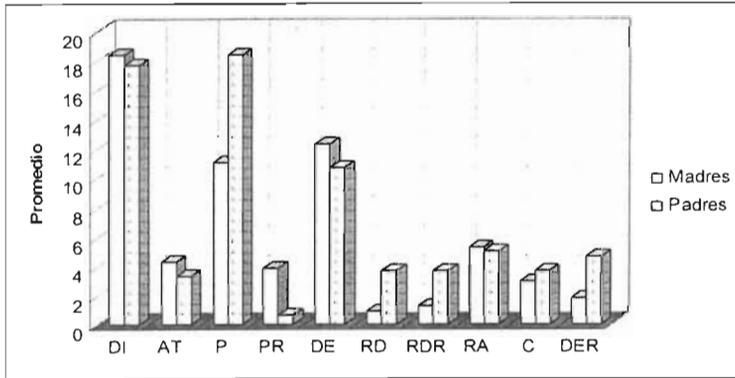
Insertar hoja de gráficos, Cubos, contraste de promedios

Los datos sugieren que los padres, en las actividades de dirección, crean una situación en donde el seguimiento de instrucciones es básico, mientras que las madres tratan de cumplir la tarea junto con su hijo.

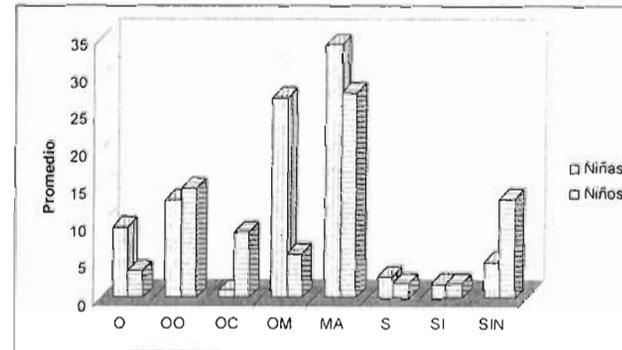
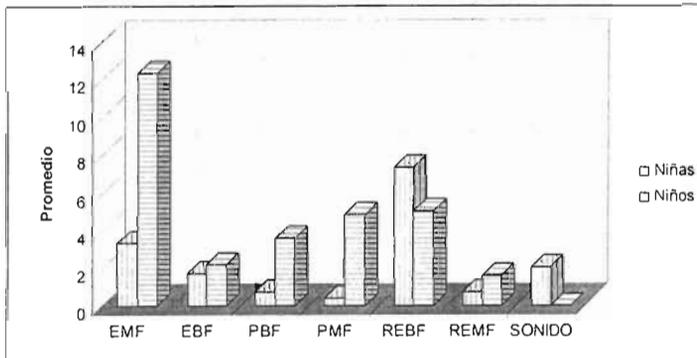
También encontramos diferencias en los comportamientos de sus hijas e hijos (gráficas 7 y 8). Las niñas fueron mucho más expresivas verbalmente que los niños, así los demuestran las expresiones mal formadas (Emf, $\chi=10.20$; 2.83 respectivamente; $t=2.487$, $p=0.025 < 0.05$), las bien formadas (Ebf, 6.80; .92. $t=2.051$, $p=0.058$, ≤ 0.05) y los sonidos (S, $\chi=7.75$; 00, $t=8$, $p=0.017 < 0.05$).

Insertar tabla 3. Contraste entre puntajes promedio

Por otro lado, las niñas se mostraron con mayor libertad para desplazarse por el espacio donde se filmaba, explorando los objetos de su alrededor, en esta categoría



Gráficas 5 y 6. Cubos. Contraste de los promedios de las categorías de alta frecuencia verbal y no verbal



Gráficas 7 y 8. Cubos. Contraste de los promedios de las categorías de alta frecuencia, verbal y no verbal.

encontramos diferencias estadísticamente significativas (Des, $\chi=13.40; 4.08$. $t=15$, $p=0.053 < 0.05$).

Finalmente, observar el rostro (Oc, $\chi = 7.20; 3.08$) también mostró diferencias. Esto está en relación con nuestra forma de habla, las expresiones verbales se dirigen a una persona, de manera que si las niñas fueron más expresivas verbalmente las oportunidades para mirar el rostro de sus padres se incrementaron.

Contar un cuento.

En este estudio participaron solamente las madres, 11 en total, ninguno de los padres se presentó para realizar esta tarea; y fueron 3 niñas y 8 niños. Con apoyo de las viñetas, las madres construyeron un guión del cuento en un lapso promedio de dos minutos. De manera que lo que daba sentido a las imágenes que el niño miraba era la narración de la madre.

El patrón que se encuentra es el uso frecuente de declarativos (De, $\chi = 28.77$) y en segundo lugar el uso de preguntas reales (P, $\chi = 9.92$), llamadas de atención (At, $\chi = 7.62$) y directivas (Di, $\chi = 5.0$).

El uso de los declarativos dio la oportunidad de incluir las preguntas y las llamadas de atención por ejemplo:

...El conejo estaba comiendo, ¿ya te fijaste?

Un segundo bloque implica las categorías de reconocimiento de declarativos (Rd, $\chi = 2.38$) y los declarativos con repetición (Der, $\chi = 2.46$), que como ya se dijo, permitió que los niños se expusieran a la retroalimentación de sus maneras de hablar por parte de la madre en este tipo de actividad.

Este patrón de declarativos y preguntas (gráficas 9 y 10) fue acompañado por las categorías no verbales de manipulación (Ma, $\chi = 23.69$), observar el rostro (oc, $\chi = 20.23$), prestar atención a las imágenes (Oo, $\chi = 13.0$) y señalamientos (S, $\chi = 4.31$). Ello nos indica que las madres manejaron las páginas del libro, y al relatar los acontecimientos de los personajes miraron continuamente los rostros del niño.

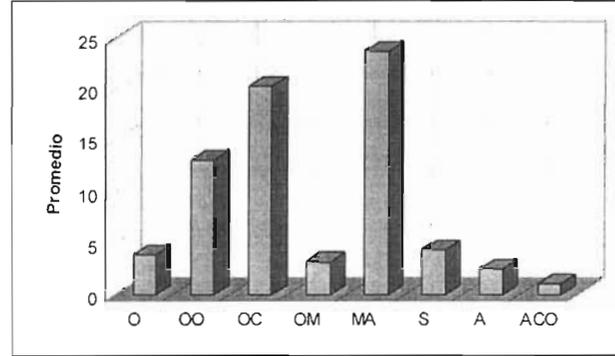
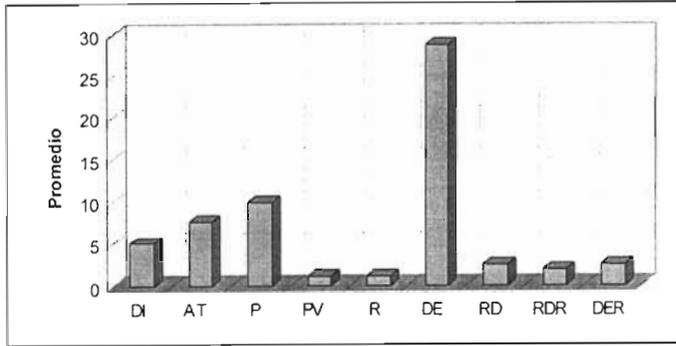
Insertar hoja de gráficos, Cuento, contraste de promedios

Las madres permitieron que niñas y niños manejaran las páginas del cuento (Ma, $\chi = 21.67; 21.75$). Los niños presentaron una mayor atención a las imágenes (Oo, $\chi = 7.0; 20.75$) a diferencia de las niñas (gráficas 11 y 12). En contraparte, las niñas se presentaron con mayor atención a la manipulación de la madre (Om, $\chi = 16.33; 10.13$) y ello decremento la categoría de observar el rostro (Oc, $\chi = 5.67; 12.0$).

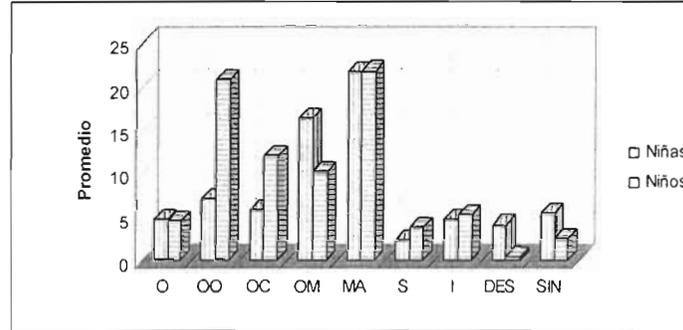
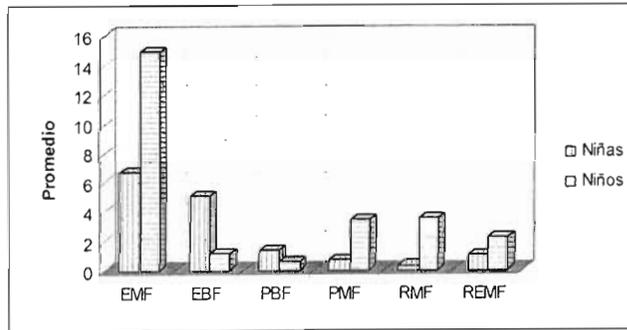
La muestra encontró condiciones para desplazarse (Des), señalar (S), para contestar de manera no verbal (Sin) y aún para ignorar los comentarios de su madre (I)

Para esta tarea, encontramos que los niños hablan más, sus expresiones y preguntas al realizar las acciones, al participar de la manipulación de los objetos y compartir la perspectiva de las madres. De hecho la muestra se desplazó hasta quedar junto a sus madres. Las niñas por su parte se mostraron menos expresivas.

Recordando el cuento.



Gráficas 9 y 10. Cuento Promedios de las categorías de alta frecuencia, verbal y no verbal. Solo participaron las madres.



Gráficas 11 y 12. Cuento, promedios de las categorías de alta frecuencia, verbal y no verbal.

Al solicitarles a las madres que ayudaran al niño a reconstruir el cuento, buscábamos tener claro los recursos de habla que se usan en este tipo de situaciones. De ninguna manera se trataba de realizar un experimento sobre memoria, sino analizar el comportamiento de los actores.

Para esta tarea contamos con 9 madres, 2 niñas y 7 niños. La duración promedio para esta tarea fue 4.30 minutos, con un rango inferior de 2 y el superior de 6 minutos. Las gráficas 13 y 14, presentan las categorías con puntajes promedios altos, para el grupo de madres.

Podemos distinguir 3 grupos de categorías verbales, por su función: el grupo de las preguntas de prueba (Pr, $\chi = 10$), preguntas reales (P, $\chi = 5.22$) y los declarativos (De, $\chi = 6.67$); en segundo lugar, el de las directivas (Di, $\chi = 2.33$) y las llamadas de atención (At, $\chi = 2.89$); y por último el reconocimiento de declarativos con repetición (Rdr, $\chi = 3.11$) y los declarativos con repetición (Der, $\chi = 2.22$).

Al ayudar a sus hijos a recordar su narración, las madres usaron como recurso las preguntas de prueba, y el patrón no verbal fue el observar su rostro (Oc, $\chi = 15.44$) mientras cuestionaba; el uso de declarativos fue acompañado por el apoyo en las imágenes del libro, como lo indica la categoría de manipulación de objetos (Ma, $\chi = 8.11$).

Las llamadas de atención y las directivas, se fundaron en los señalamientos (S, 4.11) y en la ayuda que la madre presto al niño para cambiar de página (A, 2.33), la actividad del niño encontró en las preguntas y en los actos de su madre el apoyo suficiente para reconstruir la narración.

El tercer bloque corresponde al grupo de las repeticiones, en este caso, al tratar de que el niño recuerde, y obviamente se exprese, las madres tuvieron la oportunidad de retroalimentar al niño repitiendo algunos de los declarativos, o algunas de las frases de la narración. En el contexto de esta tarea, nos parece más claro que las preguntas sobre hechos anteriores permiten al niño expresarse más ampliamente, no solo con una palabra o no verbalmente, dando la oportunidad de escucharlo, corrigiéndolo a través de la reformulación de sus expresiones.

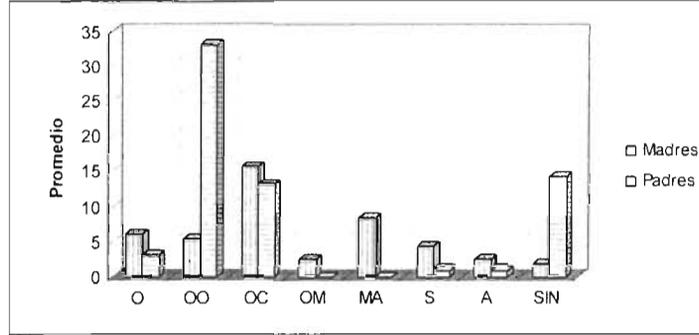
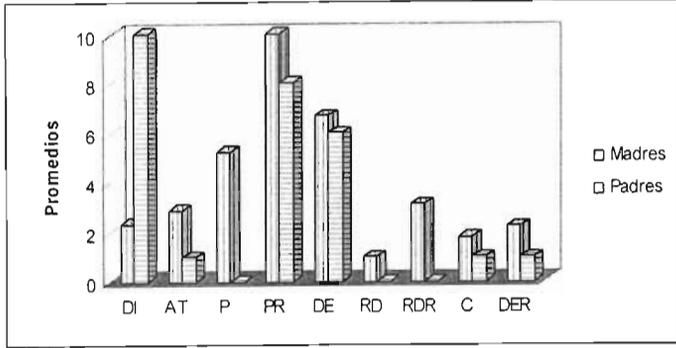
Insertar hoja de gráficos, Memoria, contraste de promedios
--

En el habla de los niños también encontramos un patrón diferente para cada grupo. La gráficas 15 y 16 muestran que los declarativos del niño, con y sin errores fonéticos o gramaticales (Ebf, $\chi = 2.0$; 6.71. Emf, $\chi = 6.0$; 10.14) fueron más altos que del grupo de niñas. A su vez las niñas mostraron un mayor promedio de respuestas a los cuestionamientos que los niños (Rebf, $\chi = 4.0$; 2.29. Remf, $\chi = 6.0$; 2.14).

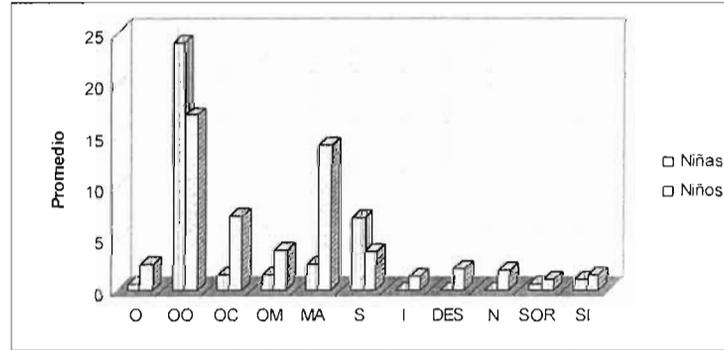
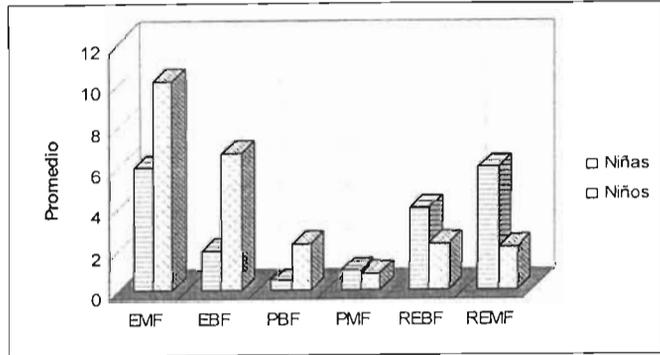
El uso de las preguntas marco una diferencia. ya que los niños realizaron más preguntas que las niñas (Pbf, $\chi = .5$; 2.29).

Las categorías no verbales indican que la actividad preponderante fue la de observar las imágenes (Oo, $\chi = 24.0$; 17.0) pero mientras que los niños recorrían las paginas del libro (Ma, 2.50; 14.14) las niñas dejaban que sus madres lo manejaban centrándose en la secuencia de escenas (Oo, $\chi = 24$; 17.0) y señalando algunas características de ellas (S, $\chi = 7.0$; 3.7).

De cualquier manera, padres e hijos encuentran apoyo en el libro de imágenes para ubicar sus declarativos, sus preguntas y sus señalamientos. Ambos comparten una perspectiva común, una narración y una secuencia de circunstancias, en donde el habla del niño encuentra mayor oportunidad de expresarse.



Gráficas 13 y 14. Memoria. Contraste de los promedios de las categorías de alta frecuencia, verbal y no verbal.



Gráficas 15 y 16. Memoria. Contraste de los promedios de las categorías de alta frecuencia, verbal y no verbal.

La casa en el árbol

Uno de los instrumentos más empleados en los estudios sobre el desarrollo del lenguaje a través de la interacción es el juguete llamado la "casa en el árbol". Es una simulación de una casa, y gran parte de su mobiliario se puede reacomodar; para esta tarea simplemente colocamos el mobiliario al pie de la casa y la cerramos. Los niños debían abrir la casa, explorarla y decidir que hacer.

Participaron 12 madres y 3 padres con sus hijos; 3 niñas y 12 niños. La duración promedio fue de 5 minutos, con un rango de 7.2 minutos, con un rango mínimo de 4:30 a 10:0 minutos.

El patrón de habla encontrado mostró un gran uso de directivas (Di, $\chi = 18.38; 17.67$) en ambos grupos de padres. Las diferencias entre ellos (gráfica 17) se ubican en la cantidad de preguntas reales ya que los padres puntearon más alto en esta categoría (P, $\chi = 11; 18.33$). Aunque las madres usaron más preguntas de prueba (Pr, $\chi = 3.85; .67$) que los padres. Finalmente el habla de ambos mostró puntajes similares en el uso de declarativos (De, $\chi = 12.31; 10.67$).

Las llamadas de atención (At, $\chi = 4.01; 3.33$), reconocimientos de acto (Ra, $\chi = 5.31; 5.0$) y las correcciones (C, $\chi = 3.0; 3.67$), forman un segundo bloque de categorías que se usaron primordialmente para regular el comportamiento de los niños respecto de la ubicación del mobiliario.

Por otro lado, los comportamientos no verbales indican, que las madres y los padres (gráfica 18) observaron a los niños manejar los juguetes (Om, $\chi = 18.0; 26.33$), para el caso de los padres, el 47 % del tiempo de registro de su comportamiento cae en esta categoría. Además de que este grupo de madres y padres también manejaron los juguetes, mostrándolos, nombrándolos, preguntando acerca de ellos y de su ubicación en la casa (Ma, $\chi = 15.15; 19.67$).

Insertar hoja de gráficos, Casa, contraste de promedios.
--

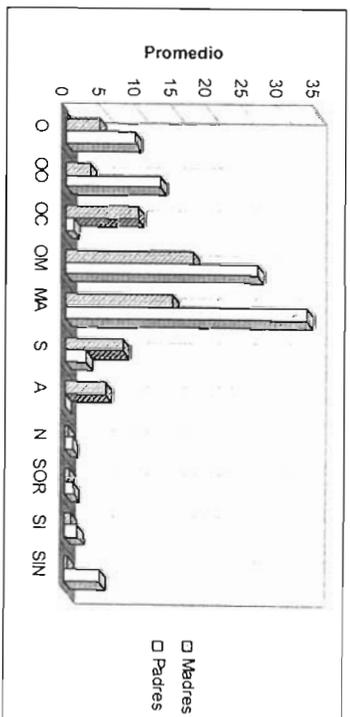
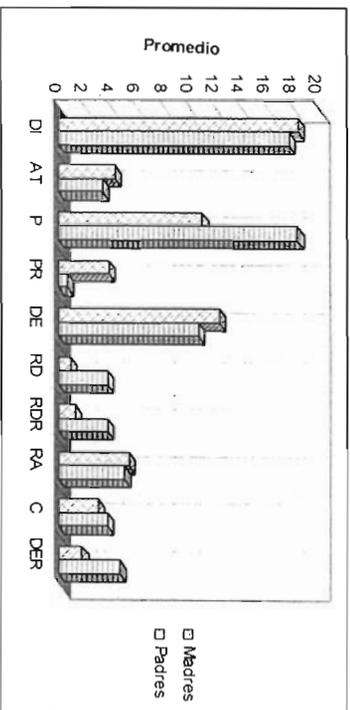
Esta secuencia obligó a que los padres prestaran atención al comportamiento de los niños, observando su rostro frecuentemente (Oc, $\chi = 10.23; 26.33$); El hecho de los padres hayan usado muchas preguntas refuerza este hecho.

Las 3 categorías, directivas, declarativos y preguntas reales, parece que caracterizan el habla cuando la situación es compartida por ambos, y que además, existe una relativa flexibilidad en la tarea. En otras palabras la ubicación del mobiliario o de los personajes puede ser dejada a la iniciativa del niño esperando que este justifique el porque de sus actos.

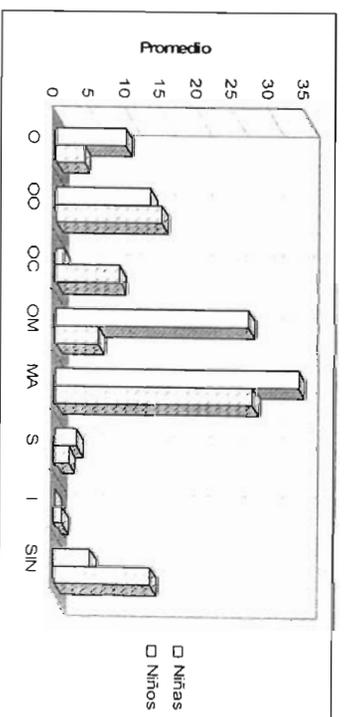
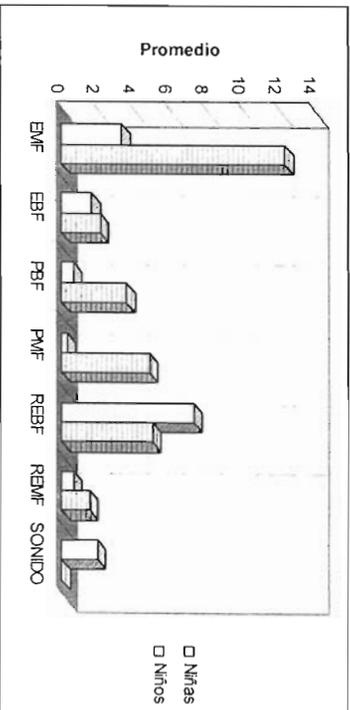
En esta condición, los niños mostraron una gran cantidad de habla, sin necesidad de que se les preguntara, pero con muchos errores (Emf, $\chi = 3.33; 12.33$). En cambio las niñas mostraron (gráfica 19) un mayor puntaje en las respuestas bien formadas, esto es su habla fue elicitada por las preguntas de sus padres, además de que no mostraron errores (Rebf, $\chi = 7.33; 5.0$).

Respecto de su comportamiento no verbal, las niñas mostraron mayor manejo del mobiliario y de los personajes del juguete (Ma, $\chi = 34.0; 27.67$), al mismo tiempo que los periodos de observación de las manipulaciones de sus madres y padres también fueron altos (Om, $\chi = 27.0; 6.0$).

Al igual que sus compañeras, los niños presentaron frecuencia alta en el manejo de los juguetes pero dos diferencias aparecen (gráfica 20) una alta tasa de observación de los objetos (Oc, $\chi = 13.33; 14.92$) es decir fueron menos atrevidos a manejarlos y



Gráficas 17 y 18. Casa. Contraste de Promedios de las categorías de alta frecuencia, verbal y no verbal



Gráficas 19 y 20. Casa. Contraste de promedios de las categorías de alta frecuencia, verbal y no verbal

solamente les prestaban atención, y por otro contestaron las preguntas de manera no verbal (Sin, $\chi = 5.0; 13.50$) pero como se dijo sus declarativos fueron altos. Las preguntas de los adultos se transformaron en indicaciones que se contestaban de manera gestual, todo lo contrario de las niñas.

Capítulo V. Discusión.

Uno de los problemas metodológicos que enfrentamos en este estudio fue la variabilidad de tiempo al realizar las actividades encomendadas, en tanto madres y padres mostraron interés en la conclusión de cada una de las tareas, y en algunos casos suplantando al niño en lugar de dirigirlo, como en las actividades con los cubos (que incluyeron doblado de papel y rompecabezas).

Aún y cuando las instrucciones se mantuvieron constantes y se hizo hincapié que las actividades deberían ser realizadas por los niños con ayuda y orientación de los padres. La ayuda proporcionada, sin solicitud alguna por los niños, indicaron que la rapidez con la que terminaran la tarea era lo fundamental

Nos parece que la cita de Chomsky (1976) que abre el capítulo 1 de este trabajo, señala muy bien el problema que enfrentamos con las madres y padres de este estudio, cuando expresa que "...una "hipótesis de lo innato" en general también *incluirá (los) principios que se llevan a cabo acerca del lugar y el rol de la persona en el mundo social, la naturaleza y condiciones de trabajo, la estructura de la acción humana, la voluntad y la elección, etc.*" (p. 35).

Parece que las diferencias en la comprensión de los objetivos de las actividades por parte de los adultos, puede ser considerada un obstáculo, o un factor que influye en la interacción con el niño; o bien, la circunstancia que da sentido a tal interacción. Nos inclinamos por esta segunda opción.

Al revisar los estudios que fundamentaron nuestro problema de investigación, no encontramos referencia a los problemas de comprensión de la finalidad de las tareas bajo las que se filma la interacción entre padres e hijos. Lo que si encontramos fue la referencia constante a que los periodos de observación, o de filmación, siempre fueron constantes.

Las diferencia entre los contextos:

Encontramos diferencias de habla en la realización de las distintas tareas. Tanto los puntajes relativos como los promedios de las categorías empleadas así lo demuestran. Son 3 las situaciones que consideramos relevantes para explicar estas diferencias:

1. La comprensión del objetivo de la tarea por parte del adulto, planteado previamente.
2. La realización de la tarea y la interacción a la que da lugar y
3. El lugar que la actividad en curso define para cada participante.

Desde nuestra perspectiva, y de acuerdo con Wells (1981) y Kaye (1986) no es posible separar la actividad práctica del análisis interactivo. Ambas son complementarias. nuestros datos refuerzan este punto de vista. De manera que la expresión contexto denota la actividad, la tarea que da lugar a un curso de interacción entre los participantes y en consecuencia a un cierto tipo de relación conversacional.

En este trabajo delineamos una serie de actividades para evaluar los cambios interactivos en situaciones definidas, a diferencia de D'Odorico y Franco (1985), pero coincidimos en las conclusiones: las preguntas, los exclamativos y los declarativos son producto del tipo de actividades en curso que circunscriben las estrategias interactivas de los adultos.

En este sentido, en este estudio no asumimos que las características de género estereotipadas en el uso de objetos *per se* generen un tipo de habla, como O'Brien y

Tagle (1987) sugirieron. En esta investigación encontramos diferencias entre los géneros, en madres y padre, niños y niñas, pero al atender a la naturaleza estereotipada de nuestros utensilios de investigación, podemos asumir que esto fueron "neutrales" en términos genéricos.

Finalmente, la estrategia interactiva a partir de la realización de una tarea, da una ubicación de cada uno de los actores. En las tareas de dirección, los adultos y los niños mostraron un comportamiento *ad hoc a la tarea*. En las actividades de dirección los niños se concretaron a seguir instrucciones. Aunque las niñas en relación con sus padres fueron más displicentes. En las de narración manipularon y escucharon. No hablamos aquí del lugar que el adulto le otorga al niño, sino del lugar que cada uno de ellos toma cuando realizan una actividad.

Rogoff (1991) sugirió el término "participación guiada" para señalar precisamente que es en la realización de una actividad en donde cada uno de los agentes sociales ocupa un lugar. En todo caso, ella propone que la responsabilidad para orientar la realización de una actividad corresponde al más hábil.

Los errores del habla de los niños y las correcciones por los adultos.

Encontramos que cada una de las actividades genera un patrón conversacional distinto entre adultos y niños. Es el caso de las correcciones y las repeticiones, que al sumar sus valores, encontramos hasta un 12% del total de habla de los adultos. Este valor no indica que los niños tienen una retroalimentación explícita en aquellas actividades en las que el niño está obligado a expresarse, en nuestro caso, recordar un cuento.

Este dato, está muy lejos de los reportados por Hoff-Ginsberg (1985, 1986) y Bohanon y Stanowicz (1988); por otro lado, es necesario precisar que el dato combinado de correcciones y repeticiones en el marco de una tarea que da lugar a una interacción particular, no se toma en cuenta por parte de Howe (1993), ni por aquellos que propusieron la teoría de la Learnability (Gordon, 1990)

Una revisión de los datos de Penner (1987) muestra que ella reportó frecuencias de repetición de 14.5 cuando los niños tenían 21- 26 meses de edad y 11.4 en el grupo de 34-40 meses. Ella concluye que en tanto los niños dominan el lenguaje, la frecuencia de repeticiones es menor. No obstante, nuestros datos indican que no sólo debemos de prestar atención a la edad sino a las actividades en las que el niño tiene oportunidad de hablar.

En esta actividad, las preguntas reales (p) respecto de los dibujos presentes, permitió a la madre explorar, como sus declarativos orientaron la atención del niño, es decir de cómo su habla hacía ostensibles algunas de las características de los personajes y los objetos de una viñeta, al mismo tiempo se evaluaba el vocabulario del niño y sus problemas para enunciar adecuadamente una palabra o la construcción de una frase.

En consecuencia, podemos señalar que ayudar al niño a recordar una narración puede ser considerado el "segundo momento" o el "T 2" planteado por Yoder y Kaiser (1986). Nuestro estudio no estaba, directamente, centrado en hacer una evaluación del aprendizaje y uso del lenguaje en los niños, de ahí que no se prestara atención a tal cuestión. Por ende no evaluamos las características estructurales del habla del niño (numero de palabras por expresión, vocabulario, uso de verbos, frecuencia de sustantivos, etc). No obstante las posibilidades para evaluar el aprendizaje y uso del lenguaje con el procedimiento de contar un cuento y ayudar a recordarlo son prometedoras.

Las preguntas de prueba como limitaciones del habla.

La distinción entre las categorías Preguntas de Prueba, que se responden afirmando o negando de manera verbal y no verbal, y las Preguntas reales es crucial en la discusión de los procesos de aprendizaje del lenguaje, sobretodo, porque en nuestro estudio, los niños emplearon preguntas, pero sobretodo porque al manipular los materiales, encontraban algo sobre lo que señalaban al mismo tiempo que observaban el rostro de la madre. Esta secuencia fue acompañada de una gran cantidad de expresiones mal formadas, las que fueron interpretadas en tal contexto, como preguntas o declarativos, como se ilustra con los siguientes casos:

Niña: 1:08 años

M. Bueno, sabes que Adri vamos a jugar con los cubos

N. (manipula los cubos)

M. No, ¡no los destruyas!, así ya los viste, que bonito está, ahí, mira ponlo en su lugar
(N. juega con los cubos)

M. Ahí, mira, ponlo en su lugar, toma uno de los de allá, ahora ponlo en su lugar.

N. (hace lo que se le pide)

M. A un lado, ¡ay, se cayó! ... ponlo otra vez donde estaba

N. (coloca el cubo)

M. No a un lado, del lado de acá ... tú hazlo, a ver un cubo, enséñame uno.

N. (hace lo que se le pide)

(b) Niña: 3:02 años.

M. ¿Ya están los cuatro colores de arriba?

N. Sí (observando los objetos)

M. Nnno es cierto

N. Son iguales (observa los objetos) ... ¿el amarillo?

M. Mmmju (aprobando)

(N. cambia la posición del cubo)

¿ya? ¿segura?

N. Si ... ya, segura (voltea a ver a la madre) ya.

M A ver ahora observa el de acá (señalando un cubo)

N. (cambia la posición del cubo señalado) Ya está Ma' (señalando) ... Ya

M. ¿Ya? ¿segura?

N. (asienta con la cabeza) Ya está ... ahora siguen estos (se desplaza y toma otros algunos juguetes)

Por otro lado, los niños podrían asumir algunos gestos o expresiones inespecíficas, pero contingentes, como ¿jum?) o ¿qué?, como cuestionamientos específicos a sus expresiones verbales (Anselmo, Tomasello y Acunzo, 1986), y por ende estar obligados a responder o repetir, como se mostró en los resultados.

Es posible considerar, que en ambas actividades, narrar y recordar, adultos y niños construyeran un tópico de conversación, y que mantenerse en el aquí y ahora fuese responsabilidad de ambos (Wanska, 1986) en donde las preguntas y los declarativos dieran coherencia y secuencia a los actos, de manera que expresar nominales, como clases de objetos, y específicos, como los nombres propios formara parte relevante para la corrección a través de la repetición¹. Como señala Wells (op.cit): una considerable

¹ Proceso que es común a los niños ciegos, como lo demostró el trabajo de Bigelow (1987)

proporción de expresiones de los adultos están orientadas a expandir y checar las expresiones infantiles, y a repetir y parafrasear las propias, y esto agrega otra dimensión, la de repetición, la cual puede ser de ayuda al infante.”

Fue evidente que ambas actividades supusieron el uso de verbos de acción, y su expresión en presente y pasado. Aunque es prematuro hablar del aprendizaje de los tiempos del verbo (Stevenson, 1987) es importante indicar que los niños usaron los mismos materiales en dos condiciones conversacionales distintas, que implicaron el uso de los verbos de acción en dos tiempos, presente y pasado.

Nuestros resultados confirman los de Camerata (1987) respecto a que el uso de nombres es más frecuente y preciso que el uso de los verbos, no obstante subrayamos que los adultos se apoyaron en expresiones como, ¿a ver que dijimos? ¿Acuérdate que pasó con el león? ¿La vez anterior vimos a la ranita, si te acuerdas? Para ubicar al niño en dos momentos diferentes y hacer las preguntas correspondientes a los nombres y acciones.

Las diferencias entre los padres y las madres.

No obstante que el patrón de habla de los adultos supuso pocas oportunidades de habla, en los resultados se mostró que los niños tuvieron oportunidad de expresarse. Encontramos diferencias de género, las niñas mostraron más expresiones mal formadas y emitieron más sonidos que los niños

Durante la narración del cuento, al patrón de dirección se sumaron algunas categorías que nos hace suponer un cambio en la interacción en la relación de las madres hacia sus hijas e hijos: la aparición de las categorías referentes al reconocimiento de los declarativos de los niños, y alta frecuencia de la categoría de manipulación.

Dos patrones de interacción.

Según nuestros resultados, encontramos dos patrones de habla que caracterizan la relación conversacional de los adultos con sus hijos: el usado en las actividades de dirección, compuesto por la secuencia Declarativos, Directivas, Preguntas de prueba y Llamadas de atención; y el segundo, el referido a las actividades de conversación, en donde son necesarios los turnos de habla del niño - dónde las oportunidades para repetir, parafrasear, extender y ampliar las oraciones y palabras, tanto las del niño como del propio adulto, son más frecuentes- que en nuestro caso se integran por las categorías de Reconocimiento de Declarativos, Repetición de declarativos. Reconocimiento de declarativos con repetición y Respuestas con Reconocimiento de Declarativos.

El patrón de dirección.

Para el caso de las actividades de dirección, madres y padres, aunque en distinto patrón, encontramos la secuencia Declarativos, Directivas, Preguntas de Prueba y Llamadas de Atención. Esta característica de habla se repitió en las actividades de dirección, en la narración y en la “casa del árbol”. Dicho de otro modo, en la organización de la actividad conjunta, los adultos llamaron la atención de sus hijos respecto de la actividad a realizar y señalando las características de los objetos que se usarían, o enfatizando algunas de sus características físicas, además ubicaron al niño en aquello que los rodea.

Desde hace dos décadas, se ha planteado que este patrón está vinculado con el aprendizaje de la función de referencia (Ross, 1986) dado que se enfatizan los nombres de los objetos y sus características (como los colores, Andrick, 1986) además el niño

está expuesto a escuchar el uso de los verbos de acción (¡mira!, ¡júntalos!, ¡pégalos!, ¡empuja!, ¡jálalos!) y ha propuesto que estas características de habla están correlacionadas con un incremento en el vocabulario de los niños (Masur y Gleason, 1980; Howe, 1993).

Nuestros resultados muestran que los niños, en este patrón de habla de los adultos, se expresan, ignoran, se desplazan, ofrecen, manipulan los objetos cuando se les señalan, responden. Aún en un patrón de interacción en el que sólo se siguen instrucciones, el niño no es pasivo. Como Ross (op.cit.) sugirió, para muchas de las palabras, particularmente las que refieren actos, la manera en la cual el niño puede mostrar su comprensión es a través de responder una solicitud o llevar a cabo la acción.

Por otro lado, es necesario tener claro que un patrón de habla en donde los Declarativos, Directivas, llamadas de atención y Preguntas, son frecuentes, las oportunidades de hablar son mínimas, por ende, no puede haber retroalimentación del habla de los niños. De manera que sería difícil encontrar evidencia de una “retroalimentación contingente” cuando no hay oportunidad de hablar, bien, de existir sería de una frecuencia muy baja.

El patrón conversacional.

Al narrar una historia, y posteriormente ayudar al niño a recordar la narración, implicó un cambio en el habla de los adultos, caracterizado por frecuencias altas en Preguntas reales (¿cómo?; ¿no te oí?), Declarativos, Reconocimiento de Declarativos (¡aja!; ¡sí, se llama perro!), Reconocimiento de Declarativos con Repetición (¿roja?, si la casa es roja), Respuestas con Reconocimiento de Declarativos con Repetición (¡no!, el león, no dice ¡gau, gau!, dice ¡grrrr!) las cuales se ilustran en los extractos 1 y 2.

Al contar la historia, y ayudar a recordarla, todas las madres permitieron que los niños manipularan las viñetas sobre en las que esta se fundamentó, de manera que los niños aprovecharon la oportunidad para preguntar, señalar o simplemente cambiar su atención (ver. Figura 4). Esto fue aprovechado por las madres para hacer preguntas acerca de las figuras de las viñetas –el nombre o el sustantivo, lo que hace o hizo según la historia contada, etc.- y a partir de las respuestas de los niños, darle coherencia a su historia o bien al recuerdo.

Este hecho implicó una mayor atención a las formas de hablar de los niños por parte de los adultos, de manera que las preguntas fueron usadas para explorar los conocimientos de los niños sobre aquello que señalaban o lo que miraban, como se muestra en los siguientes casos:

(1)

Est (2:4): ¿anita?

Madre: sí, es una ranita, ¿ya viste sus ojitos y sus patitas?

Est: (afirma con la cabeza)

(2)

Al (2:1): -mirando una viñeta donde aparece un perro-

Madre: ¿que es?

Niño: (volteando a ver a la madre)

‘nperito (sonrió)

Madre: aja, y ¿cómo hace el perrito? (sic)

Niño: (mirando a la madre)

¡gau! ¡gau!

A diferencia de las actividades de dirección, las madres en esta tarea, permitieron que los niños manipularan y en cierto sentido, fueran dirigiendo la construcción de la historia, sobretodo cuando realizaban alguna pregunta. Ya Fench y Woll (1986) habían subrayado que la actividad de los niños en la interacción transformaba su relación asimétrica con los adultos, al formular preguntas y orientar a los adultos hacia sus intereses.

Conclusión.

Al igual que muchas de las investigaciones citadas, replicamos los datos que sugieren una baja frecuencia de episodios de retroalimentación. También, encontramos que el habla de los padres esta caracterizada por ser directiva y controladora (Sapien, 1995). Pero el análisis de las características de cada una de las actividades y la relación conversacional que incorporan, mostraron diferencias, tanto en el patrón como en la frecuencia de las categorías, por ende más que un acuerdo con la bibliografía citada, es necesario precisar algunos aspectos:

En primer lugar, debemos de ser más prolijos en el uso del concepto de "contexto", o por lo menos hacer explicita nuestra comprensión, ya que la palabra es muy usada dentro de nuestra disciplina.

En el caso de este trabajo, al argumentar sobre las características del "contexto" en la investigación sobre el aprendizaje y uso del lenguaje, hemos tratado de mostrar que no ha sido sencillo pasar de la mera recopilación de muestras de habla de los niños, hasta llegar al punto de hablar de contexto como una manera de interactuar en el curso de la realización actividades.

Nuestro estudio indica que la relación conversacional desarrollada para cumplir con una tarea, da la oportunidad para nombrar hablar aprendiendo a corregir o para actuar aprendiendo a obedecer, y en ambos caso supone una comprensión total, en tanto el comportamiento gestual y el habla son uno solo.

De alguna manera Bruner había señalado el camino cuando en 1978 indicaba la necesidad de atribuir "...una mayor importancia, a la pragmática, ,, a la función directiva del lenguaje mediante la cual los hablantes influyen en la conducta de los demás al intentar realizar sus intenciones." (p. 159)

Al considerar la posibilidad de que los contextos, como se definan, generen cambios en las interacciones de las persona, se nos brinda la posibilidad de ser más precisos en la explicación o en la descripción de su comportamiento.

Kaye (1990) acuño el término "marcos de cuidado diario" para diferenciar las distintas actividades de cuidado y atención que los padres desglosan durante el día, las que desembocan en rutinas de relación entre los niños y sus cuidadores. De manera que durante las rutinas de alimentación, baño o cambio de vestido, y en las ocasiones en que se encuentre despierto y confortable con las personas que lo rodean, el infante puede tener muchas oportunidades para aprender a diferenciar los distintos patrones de comportamiento que los adultos mostramos, al responder a sus vocalizaciones, a su sonrisa, a sus acercamientos y contactos con los objetos que lo rodean; y como parte de estos patrones, se integraría una manera de hablar.

Asumimos el contexto como una macrosituación, que integra la realización de una tarea o actividad y los procesos interactivos que derivan de la secuencia a acciones en curso en el cumplimiento de tal actividad, a diferencia de aquellas tendencias que definen el contexto como la situación en dónde se desarrollan los procesos de interacción entre los

participantes, o bien de quienes solo ven el la propia interacción el contexto, que en este trabajo denominamos microsituación.

En consecuencia, partimos de que circunstancia, objetos, y relación interpersonal son las fuentes del proceso de aprendizaje del lenguaje. Así el lenguaje, como parte de las actividades entre los actores, está situado. No es posible escindir el aprendizaje de las reglas sintácticas de las actividades conversacionales que están intrínsecamente ligadas a las actividades en curso.

Por otro lado, hemos encontrado que un problema metodológico, como el de mantener constantes los periodos de filmación, dio pistas de que la comprensión que los adultos tienen de la tarea a realizar forma parte del proceso interactivo con sus hijos, orientando la manera de dirigirlos así como de evaluar sus habilidades de manipulación o de cognición.

Finalmente, los resultados de este trabajo no indican los adultos estamos más interesados en dos cuestiones: evaluar la comprensión de los niños respecto de nuestras instrucciones y mensajes. Constatar a través de sus acciones o gestos si fuimos o no claros en lo que solicitamos, pedimos o indicamos. En otro plano de la interacción estamos preocupados por entender las intenciones comunicativas del los niños en tanto los consideramos inhábiles en el proceso comunicativo. Estas circunstancias no son jerárquicas, sino que están presentes en cada uno de los momentos de la interacción.

A partir de estas preocupaciones, los adultos estamos mayormente interesados en la comprensión mutua que en las formas, gramaticalmente correctas, de nuestra habla o del habla del niño. En todo caso, corregimos lo obvio, es decir aquello que no permite la comprensión, sea fonético o gramatical.

Estos argumentos nos llevan a interpretamos que el proceso de negociación, sugerido por Golinkoff (1986) no es una propuesta de aprendizaje del lenguaje, por lo menos no en primera instancia, sin la búsqueda de comprensión mutua, en la cual se deja de lado el problema de la forma sintáctica.

Suponemos que estas son las razones por las cuales la frecuencia de correcciones por parte de los adultos, cuando los niños cometen errores en el uso del lenguaje, es poco frecuente. Nuestros resultados nos llevan a tomar esa posición.

Al proponer dos patrones conversacionales tratamos de mostrar las distintas posibilidades de desarrollo que cada uno de ellos brinda, tanto a los niños como a sus cuidadores.

El patrón de dirección describe como los adultos son exigidos en el desarrollo de habilidades para la dirección y regulación de las acciones del niño, de manera tal que sean capaces de ser claros en sus indicaciones y de atraer la atención del niño sobre las características de los objetos que son relevantes a la tarea a o que son complementarias a las acciones del adulto. Por su parte, el niño esta en la condición de atender a la referencia, de escuchar lo que el adulto trata de señalar a través de su habla, nombrado objetos y describiendo las acciones, y con junto a estas referencias, la formas sintácticas usada en las denominaciones (los artículos, los advertidos de tiempo y de lugar, los conectivos, etc). A través de sus afirmaciones, negaciones o de sus acciones en si, el niño da muestras de comprensión y el adulto puede corregir o no sus formas de dirección.

El patrón conversacional exige que el niño hable, se expone así a las correcciones de sus formas fonéticas y de construcción gramatical. Ahora el adulto está en condiciones de que él sea más claro, y el uso de preguntas, que no implican solo una afirmación o una negación, sino junto a estas el niño aprende a referirse a hechos presentes y pasados. Y el

adulto se aclara, a través de sus preguntas no sólo lo que el niño recuerda sino como lo habla.

Ambos patrones proporcionan distintas posibilidades de acción y, obviamente, de corrección. Pero, no solo eso, sino que los niños también están expuestos a las distintas maneras de relacionarse con sus cuidadores, sea la madre o el padre.

No solo proponemos dos patrones conversacionales, que están intrínsecamente ligados a las actividades en curso, sino que éstos dan oportunidad a ser experimentados de manera distinta a través de la interacción con los adultos de distinto género.

Como nuestros datos lo sugieren, las madres son capaces de centrarse en las características de los objetos por medio de sus declarativos, mientras que los padres son más directos, al señalar el objeto y hacer preguntas.

Para decirlo de alguna manera, al problema de las correcciones de los errores del habla de los niños aún que quedan muchas precisiones respecto de la interacción entre los cuidadores y los niños que son necesarias descubrir para describirlas en detalle, este trabajo aporta una de tales descripciones.

Bibliografía

- Andrick, G. T.-F., H. (1986). The acquisition of colour terms. Journal of Child Language, 13, 119-131.
- Anselmi, D. T., M. & Acunzo, M. (1986). Young Children responses to neutral and specific contingent queries. Journal of Child Language, 13, 135-144.
- Austin, J. L. (1971). Palabras, y acciones: cómo hacer cosas con palabras. Buenos Aires, Argentina.: Paidós.
- Bates, E. M., B. (1982). Functionalist approaches to grammar. In E. G. Wanner, R. L. (Ed.), Language acquisition: the state of the art. (pp. 173-218). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Bigelow, A. (1987). Early words of blind children. Journal of Children Language, 14, 47-56.
- Bohannon, N. J. P., J. R.; Nelson, E. K. & Mark, M. (1996). Useful Evidence on Negative Evidence. Developmental Psychology, 32(3), 551-555.
- Bohannon, N. J. S., L. (1988). The Issue of Negative Evidence: Adult Responses to Children's Language. Developmental Psychology, 24(5), 684-689.
- Bohanon, N. J. W., M. B. & Snow, C. (1990). No Negative Evidence Revisited: Beyond Learnability or Who Has to Prove What to Whom. Developmental Psychology, 26(2), 221-226.
- Bronckart, J. (1981a). Papel regulador del lenguaje. In P. d. Río. (Ed.), La Adquisición del Lenguaje. (Vol. Monografías 1, pp. 115-131). Madrid España.: Pablo del Río Editor.
- Bronckart, J. (1981b). Procesos y estructuras del desarrollo del lenguaje. In P. d. Río (Ed.), La Adquisición del Lenguaje. (Vol. Monografías 1, pp. 85-102). Madrid, España.: Pablo del Río Editor.
- Brown, L. B. (1986). Lexical influences on children's early positional patterns. Journal of child language, 13, 219-229.
- Brown, R. (1959). Words and Things. Glencoe, Illinois.: The Free Press.
- Brown, R. (1971). A First Language. (Fourth edition, 1975 ed.). Cambridge, USA.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983) En busca de la mente: Ensayo de autobiografía. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Bruner, J. (1978). From Communication to Language: a Psychological Perspective. In I. Marková (Ed.), The Social Context of Language. (pp. 49-66). Chistester, UK.: John Wiley & Sons.
- Camarata, S. L., B.L. (1986). Young Children pronounce object words more accurately than action words. Journal of Child Language, 13, 51-65.
- Campbell y Stanley (1969). Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores.
- Cherry, L. L., M. (1976). Mothers and Two-Year-Olds: A study of Sex-Differentiated Aspects of Verbal Interaction. Developmental Psychology, 12(4), 278-282.
- Chomsky, N. (1980). Estructuras Sintácticas. México.: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1989). El conocimiento del lenguaje. su naturaleza, su origen, su uso. Madrid, España.: Alianza Editorial.
- Clark, V. E. (1978). Strategies for Communicating. Child Development, 49, 953-959.
- Cromer, R. (1981). La versión debil débil de la hipótesis cognitiva sobre la adquisición del lenguaje. In P. d. Río. (Ed.), La Adquisición del Lenguaje. (Vol. Monografías 1, pp. 165-186). Madrid, España.: Pablo del Río Editor.

- Davis, H. (1978). A Description of Aspects of mother-infant vocal interaction. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 19, 379-386.
- D'Odorico, L. F., F. (1985). The determinants of baby talk: relationship to context. Journal of Child Language, 12, 567-586.
- Donahue, M. (1986). Phonological constraints on the emergence of two-word utterances. Journal of Child Language, 13, 209-218.
- Elbers, L. T., J. (1985). Play pen monologues: the interplay of words and babbles in the first words period. Journal of Child Language, 12, 551-565.
- Fielding, G. F., C. (1978). Language and Interpersonal Relations. In I. Marková (Ed.), The Social Context of Language (pp. 217-232). Chicester, UK: John Wiley & Sons.
- French y Woll (1986) Contexto, significado y estrategia en la conversación adulto-niño. En Antología: Comunicación y Lenguaje. Psicología Experimental Humana. UNAM, Campus Iztacala. Traducción Gilberto Pérez Campos
- Gerhardt, J. (1988). From discourse to semantics: the development of verb morphology and forms of self-preference in the speech of a two-year-old. Journal of Child Language, 15, 337-393.
- Gleitman, R. L. W., E. (1982). Language acquisition: the state of the state of the art. In E. G. Wanner, R. L. (Ed.), Language Acquisition: the state of the art (pp. 3-50). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Golinkoff, M. R. (1986). I beg your pardon?: the preverbal negotiation of failed messages. Journal of Child Language, 13, 455-476.
- Golinkoff, M. R. H.-P., K.; Cauley, M. K. & Gordon, L. (1987). The eyes have it: lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. Journal of Child Language, 14, 23-45.
- Gordon, P. (1988). Count/mass category acquisition: distributional distinctions in children's speech. Journal of Child Language, 15, 109-128.
- Gordon, P. (1990). Learnability and Feedback. Developmental Psychology, 26(2), 217-220.
- Gottman, M.J. (1978). Non sequential data analysis: Techniques in observational research. En Sacket, P. G.: Observing Behavior: data collection and analysis methods. Vol. II. Baltimore, USA, University Park Press. Pp.44-62
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean: Explorations in the development of language. London, U.K.: E. Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1982). El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hatano, G. M. K. T., Nobumoto. (1980). Mother Behavior in an Unstructured Situation and Child's acquisition of Number Conservation. Child Development, 51, 379-385.
- Hernández-Pina, M. F. (1981). La adquisición del lenguaje: la etapa del balbuceo. In P. d. Río (Ed.), La Adquisición del Lenguaje (Vol. Monografías 1, pp. 71-84). Madrid, España.: Pablo del Río Editor.
- Hoek, D. I., D. & Gibson, D. (1986). Some possible causes of children's early word overextensions. Journal of Child Language, 13, 477-494.
- Hoff-Ginsberg, E. (1985). Some contributions of mother's speech to their children's syntactic growth. Journal of Child Language, 12, 367-385.
- Hoff-Ginsberg, E. (1986). Function and Structure in Maternal Speech: Their Relation to the Child's Development of Syntax. Developmental Psychology, 22(2), 155-163.

- Howe, J. C. (1980). Learning Language from Mother's replies. , 83-97.
- Howe, J. C. (1993). Language Learning: a special case for developmental psychology? Hove, UK.: Lawrence Earlbaum Associates Ltd.
- Kaye, K. (1985). *La vida Social y Mental del Bebé*. Barcelona, España. Paidós Editores.
- Markova, I. (Ed.). (1978). The Social Context of Language. Chichester, UK.: John Wiley & Sons.
- Marx, L. J. (1981). De nuevo la controversia sobre el lenguaje de los monos. In P. d. Río. (Ed.), La Adquisición del Lenguaje. (Vol. Monografías 1, pp. 187-197). Madrid, España.: Pablo del Río Editor.
- Masur, F. E. B., G. J. (1980). Parent-Child Interaction and the Acquisition of Lexical Information During Play. Developmental Psychology, 16(5), 404-409.
- Moerk, L. E. (1975). Verbal Interactions Between Children and Their Mothers During the Preschool Years. Developmental Psychology, 11(6), 788-794.
- Morgan, L. J. (1996). Finding Relations Between Input and Outcome in Language Acquisition. Developmental Psychology, 32(3), 556-559.
- O'Brien, M. N., J. K. (1987). Parent's speech to toddlers: the effect of play context. Journal of Child Language, 14, 269-279.
- Penner, G. S. (1987). Parental Responses to Grammatical and Ungrammatical Child utterances. Child Development, 58, 376-384.
- Piaget, J. (1930). El lenguaje y el pensamiento en el niño (Mercedes Riani, Trans.). (7a, 1968 ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Piaget, J. (1973). Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky. In L. S. Vygotsky (Ed.), Pensamiento y Lenguaje. (pp. Epilogo). Buenos Aires, Argentina.: Editorial Pléyade.
- Piaget, J. (1986). La epistemología Genética. Madrid, España.: Debate.
- Piaget, J. (1988). La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires, Argentina.: Crítica, Grijalbo.
- Premack, D. (1970). A Functional Analysis of Language. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 14, 107-125.
- Reichle, E. J. L., M. T & Stepanich, L. (1976). Verbal Interaction in Mother-Child dyads. Developmental Psychology, 12(4), 273-277.
- Roberts, K. H., D. F. (1986). Basic level categorization in seven a nine-month-old infants. Journal of Child Language, 13, 191-208.
- Rommervit, R. (1978). On Piagetian Cognitive Operations, Semantic Competence, and Message Structure in Adult-Child Communication. In I. Marková (Ed.). The Social Context of Language. (pp. 113-150). Chistester, UK.: John Wiley & Sons.
- Rondal, J. A. (1981). On the nature of linguistic input to language-learning children. International Journal of Psycholinguistics, 8-1(21), 75-107.
- Ross, G. N., K.; Wetstone, H. & Tanouye, E. (1986). Acquisition and generalization of novel objects concepts by young language learners. Journal of Child Language, 13, 67-83.
- Sackett, P. G. (1978). Mesurament in observational research. En Sacket. P. G.: *Observing Behavior: data collection an analysis methods*. Vol. II. .Baltimore, USA, University Park Press. Pp.25-44
- Schaffer. H. R. H., A. & Collins, M. G. (1983). Verbal and nonverbal aspects of mother's directives. Jorunal of Child Language, 10, 337-355.

- Scholnick, K. E. W., S. Clara. (1991). Speaking Deductively: Preschoolers' Use of if in conversation and in Conditional Inference. Developmental Psychology, 27(2), 249-258.
- Sebastian, M. E. (1981). Un estudio sobre el lenguaje infantil: adquisición de las formas de posesión. In P. d. Río. (Ed.), La Adquisición del Lenguaje. (Vol. Monografías 1., pp. 63-69). Madrid, España: Pablo del Río, Editor.
- Shore, C. O. C., B. & Bates, E. (1984). First sentence in Language and Symbolic Play. Developmental Psychology, 20(5), 872-880.
- Skinner, B.F. (1958). Verbal Behavior. New York, Appleton Century Crofts.
- Slobin, I. D. (1982). Universal and particular in the acquisition of language. In E. G. Wanner, R. L. (Ed.), The acquisition of language: the state of the art (pp. 128-170). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Snow, E. C. F., A. C. (Ed.). (1978). Talking to children: Language input and acquisition. Cambridge, USA.: Cambridge University Press.
- Soto, P. (1981). No es tu hija, es mi mamá: La adquisición de los términos de parentesco. In P. d. Río (Ed.), La adquisición del Lenguaje. (Vol. Monografías 1, pp. 49-62). Madrid, España.: Pablo del Río Editor.
- Stevenson, J. R. P., C. (1987). The acquisition of temporal terms. Journal of Child Language, 14, 533-545.
- Sugarman-Bell, S. (1978). Some Organizational Aspects of Pre-Verbal Communication. In I. Marková (Ed.), The Social Context of Language (pp. 49-66). Chistester.: John Wiley & Sons.
- Tannen, D. (1991). Yo no quise decir eso: cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás. México, Paidós Editores.
- Tannen, D. (1996). Género y Discurso. Barcelona, España. Paidós Editores.
- Tomasello, M. (1987). Learning to use prepositions: a case study. Journal of Child Language, 14, 79-98.
- Tomasello, M. F. J. M. (1986). Object permanence and relational words: a lexical training study. Journal of Child Language, 13, 495-505.
- Vygotsky, L. S. (1973). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Pléyade.
- Walkerdine, V. S., C. (1978). The Internal Triangle: Language, Reasoning, and the Social Context. In I. Marková (Ed.), The Social Context of Language (pp. 151-176). Chistester, UK.: John Wiley & Sons.
- Wanska, K. S. B., I.J. (1986). Topic and communicative intent in mother-child discourse. Journal of Child Language, 13, 523-535.
- Warren-Leubecker, A. B., N. J. (1984). Intonation Patterns in Child-directed Speech: Mother-Father differences. Child Development, 55, 1379-1385.
- Waterson, N. S., C. (Ed.). (1978). The Development of communication. Chistester, U.K.: International language symposium.
- Wells, G. (1981). Learning Through Interaction: The study of language development. London, UK: Cambridge University Press.