



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL Y AMBIENTAL

ESTRÉS AMBIENTAL Y PRÁCTICA PARENTAL EN LA PRAGMÁTICA DEL LENGUAJE  
INFANTIL

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

**PRESENTA**

FATIMA ARIZBETH BLANCO BLANCO.

**DIRECTORA**

DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA  
*FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA*

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**

DRA. LAURA EVELIA TORRES VELÁZQUEZ  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM

DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

DR. PEDRO PALACIOS SALAS  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM

**CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2022**



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.



# *Dedicatoria*

*A la luz de mis días, Amairany, mi niña hermosa, siempre serás mi fortaleza para enfrentar los desafíos de la vida. Tu amor, alegría y cariño hicieron de este proceso una experiencia amena. Te amo.*

*A mi compañero de vida, por apoyarme incondicionalmente en cada momento. Por confiar en mí y en mis logros. Sé que seguiremos adelante, alcanzando con éxito cada uno de nuestros proyectos. Te amo.*

*A mis padres, por ser el pilar de la persona que soy hoy día. Agradezco su apoyo incondicional, por el amor y cariño demostrado. Los amo.*

*A la familia Blanco y Pérez, por estar ahí a pesar de todo. Su alegría, comprensión y apoyo son el tesoro más valioso. Con cariño, Fati.*



## *Agradecimientos*

---

A la Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, por la oportunidad, una vez más, de ser parte de su comunidad y enriquecerme profesionalmente.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el financiamiento recibido mediante el programa de becas nacionales (CVU 858157), con lo cual fue posible el desarrollo y consolidación de la investigación.

Mención especial a mi tutora, Dra. Luz María Flores Herrera. Estimada doctora, la dedicación y amor que demuestra en su trabajo me inspira. Inicié este proyecto pensando lograr metas personales y profesionales, hoy vislumbro todo el camino recorrido y reconozco lo alcanzado, lo cual ha sido posible gracias a su apoyo. Agradezco me haya alentado a continuar y no claudicar en el proceso, por creer en mí y acompañarme en cada momento de incertidumbre. Siempre cercana y accesible a pesar de sus ocupaciones. Mi admiración y estima para usted.

A los miembros del comité tutorial. A la Dra. Laura Evelia Torres Velázquez, por su apoyo incondicional en cada etapa de esta investigación. El tiempo dedicado y su acompañamiento académico son invaluable. A la Dra. Elda Alicia Alva Canto, por sus aportaciones en el desarrollo de este trabajo; sus sugerencias fueron importantes en la consecución de las metas propuestas. Al Dr. Pedro Palacios Salas, por su compromiso y dedicación en esta investigación. Gracias por compartir sus conocimientos, por el tiempo, el apoyo y la confianza otorgada. Al Dr. Arturo Silva Rodríguez, contar con su apoyo y asesoría

fue fundamental en este trayecto. Sus conocimientos y disponibilidad son reconocidos, gracias, por tanto. Con admiración y estima a cada uno de ustedes.

A Sarahí, Karen, Mildred, Paulina, Paty, Melanie, Yareth y Silvia, por su compromiso y entusiasmo al trabajar en equipo. Con su apoyo todo fue posible.

Finalmente, pero no menos importante, a las directoras de los Centros de Desarrollo Infantil y Jardín de Niños, por las atenciones y facilidades manifestadas. Al trabajo conjunto de niños y padres, por su alegría y disposición al trabajo, sin duda todo fue posible gracias a ustedes.



# Índice general

---

Resumen.....	1
Abstrac .....	2
Introducción .....	3
Capítulo 1 Desarrollo pragmático del lenguaje en el preescolar .....	7
Teorías del desarrollo pragmático del lenguaje .....	10
Investigaciones sobre pragmática del lenguaje en preescolares .....	16
Capítulo 2 Estrés habitacional .....	19
Definición de hacinamiento.....	21
Modelos teóricos del hacinamiento. ....	22
Enfoque sobrecarga de estímulos.....	23
Enfoque ecológico.....	24
Enfoque de control.....	24
Enfoque densidad-intensidad .....	25
Enfoque integrador.....	25
Capítulo 3 Práctica parental.....	27
Definición de prácticas parentales.....	29
Modelos teóricos de la práctica parental. ....	32
Práctica parental y desarrollo lingüístico pragmático en niños .....	41
Estrés ambiental, práctica parental y lenguaje.....	45
Capítulo 4.....	50
Desarrollo de la investigación.....	50

# Índice general

---

Objetivos específicos .....	53
Hipótesis de trabajo.....	54
Definición de variables.....	54
Estrategia general .....	56
Capítulo 5. Fase exploratoria Construcción de los sistemas de registro observacional.....	58
Control de calidad de los datos (confiabilidad) y análisis de datos.....	64
Resultados.....	67
Estudio 2. Sistema de registro observacional de la práctica parental. ....	72
Método .....	72
Resultados.....	74
Discusión.....	80
Capítulo 6. Fase confirmatoria Modelo ecológico de la pragmática del lenguaje en preescolares .....	84
Estudio 3. Estrés ambiental y la práctica parental en el uso del lenguaje de preescolares. ....	84
Método .....	85
Resultados.....	93
Resultados.....	95
Relación entre estrés habitacional, práctica parental y pragmática del lenguaje.....	100
Modelo predictivo de Añade información. ....	100
Modelo predictivo de Describe .....	103
Modelo predictivo de rechazo .....	105
Modelo predictivo de toma de turnos.....	106

# Índice general

---

Análisis de mediación.....	109
Análisis secuencial de la interacción madre e hijo.....	115
Discusión.....	126
Referencias.....	140
Apéndices.....	156
Apéndice A. Tríptico a padres de familia.....	157
Apéndice B. Consentimiento informado para padres de participantes.....	159
Apéndice C. Asentimiento informado para preescolares de 3 a 4 años. ....	162



## Resumen

La pragmática es estudiada por sus implicaciones en el desarrollo infantil (Longobardi et al., 2017). Identificar las variables asociadas a su manifestación, es fundamental para reconocer posibles factores de riesgo. Desde una perspectiva bioecológica del desarrollo (Bronfenbrenner y Evans, 2000), los padres de familia desempeñan un rol importante en este proceso, al dirigir el ambiente físico y social del niño. En México, los estudios no son concluyentes al explicar la influencia del ambiente en el desarrollo pragmático. De ahí que, en la presente investigación, se indagó la relación entre estrés habitacional y práctica parental con la pragmática en preescolares de 3 y 4 años. El estudio se realizó en dos fases; en la primera, se construyeron dos instrumentos de observación: pragmática infantil y práctica parental. En la segunda fase, se evaluaron las condiciones físicas de la vivienda y se probó el modelo teórico propuesto. Participaron 18 díadas madre e hijo, que fueron videograbadas en situaciones de juego. Los resultados apuntan que la variación del nivel pragmático en niños está determinada por las condiciones del ambiente físico, ruido y temperatura, percibidas por las madres de familia [ $F_{(2,15)} = 4.65$ ;  $p = .02$ ]. A partir de los hallazgos se concluye que el estrés habitacional percibido por el adulto impacta directamente en la pragmática de niños preescolares. Es decir, en condiciones de estrés, los adultos suelen exigir de sus hijos la expresión correcta y el uso adecuado de las palabras en una conversación. Se recomienda continuar con los análisis del ambiente social en la pragmática.

*Palabras clave:* Pragmática, lenguaje, práctica parental, estrés habitacional, preescolares.

## Abstrac

Pragmatics is studied for its implications in child development (Longobardi et al., 2017). Identifying the variables associated with its manifestation is essential to recognize possible risk factors. From a bioecological perspective of development (Bronfenbrenner & Evans, 2000), parents play an important role in this process, overseeing the physical and social environment of the child. In Mexico, studies are not conclusive when explaining the influence of the environment on pragmatic development. Hence, the relationship between housing stress and parenting practice with pragmatics of preschool children aged 3 and 4 years was investigated in the present study. The study was carried out in two phases; in the first, two observation instruments were built: child pragmatics and parenting practice. In the second phase, the physical conditions of the house were evaluated, and the proposed theoretical model was carried out. Eighteen mother and child dyads participated, who were videotaped in play situations. The results indicate that the variation in the pragmatic level in children is determined by the conditions of the physical environment, noise and temperature perceived by the mothers of the family [ $F_{(2,15)} = 4.65$ ;  $p = .02$ ]. Based on the findings, it has been concluded that the housing stress perceived by the adult directly impacts the pragmatics of preschool children. In other words, adults often demand the correct expression and the correct use of words from their children in conversation under stressful conditions. The continued analysis of the social environment in pragmatics is recommended.

*Key words:* Pragmatic, language, parenting practice, housing stress, preschoolers.

---

# Introducción

---

El lenguaje es una habilidad que se adquiere durante la infancia y se desarrolla principalmente en los primeros años de vida. Es un proceso que favorece las relaciones humanas y el pensamiento, estableciendo las bases de futuros aprendizajes (Ospina y Gallego, 2014; Vega, 2011). Al ser un aspecto medular del desarrollo humano su estudio es fundamental en la primera infancia (0 a 5 años). Los avances a nivel lingüístico, que acontecen en este período, son sustanciales para el rendimiento escolar y el desarrollo personal (Lohndorf et al.,2019).

En la etapa preescolar, el lenguaje se vuelve una herramienta fundamental para los niños porque favorece la construcción de nuevos conocimientos y la comunicación con los demás (Vega, 2011). Para ello, se requiere del dominio de diversas habilidades lingüísticas, como la pragmática. El uso del lenguaje en el contexto social resulta relevante para el desarrollo de habilidades lingüísticas y sociales de los niños; de ahí que se estudien los factores asociados a su desarrollo.

De los diversos factores ambientales que influyen en el desarrollo pragmático, la familia es la principal. Los eventos que acontecen en ella pueden promover o entorpecer el intercambio comunicativo y afectivo entre sus miembros, lo cual incide en la habilidad social y verbal de los más pequeños. En este proceso, la función de los padres es relevante, principalmente por las

estrategias educativas que emplean para interactuar y dirigir el comportamiento social y comunicativo de sus hijos (Darling y Steinberg, 1993; Vernon-Feagans et al., 2012).

La interacción de los padres con sus hijos dependerá muchas veces del contexto que los rodea. Por tal motivo, se ha explorado el impacto de las condiciones físicas del hogar en los efectos de la crianza y el desarrollo lingüístico (Bates, 1976; Bronfenbrenner y Evans, 2000; Vernon-Feagans et al., 2012). Las relaciones entre padres e hijos (por ejemplo, baja positividad, disciplina severa) y niveles bajos en el lenguaje infantil se exacerbaban por el alto caos de los hogares (Evans et al., 1999; Coldwell et al., 2006).

Entre los aspectos de desorden del hogar se destaca la condición de hacinamiento; situación que recientemente ha generado mayor interés en la comunidad científica por ser un factor que interviene en las relaciones familiares, ya que limita la interacción social entre padres e hijos, lo que a su vez impacta en el desarrollo infantil. En México, el estudio de los aspectos físicos (hacinamiento) y sociales (práctica parental) en el desarrollo (social) de niños preescolares tiene sus primeras comprobaciones (Sánchez, 2018); sin embargo, aún existe un vacío teórico sobre las consecuencias generadas por las condiciones físicas en la vivienda en el desarrollo del uso del lenguaje en los preescolares.

Los escasos estudios (Evans et al., 1999; Lohndorf et al., 2019; Vernon-Feagans et al., 2012) que vinculan situaciones de caos o hacinamiento en el hogar y los efectos de la crianza en el desarrollo del lenguaje, se han realizado en poblaciones de 0 a 3 años y comúnmente se ha valorado el lenguaje comprensivo y expresivo. No obstante, es importante estudiar los factores asociados para utilizar correctamente el lenguaje en un contexto social (pragmática); considerando que pueden identificarse posibles factores de riesgo

La investigación tuvo el interés de conocer el efecto del estrés habitacional y la práctica parental en la pragmática del lenguaje de niños preescolares de 36 a 52 meses. Para ello, se realizó una revisión teórica sobre los posibles factores ambientales (físicos y sociales) que pueden estar comprometidos en el desarrollo pragmático del lenguaje infantil.

En el primer capítulo se examina la pragmática, entendida como el uso adecuado del lenguaje en contextos sociales. Para ello, se describen las definiciones principales y los enfoques teóricos más importantes. Posteriormente, se incluyen algunos estudios que explican el desarrollo de la pragmática durante la etapa preescolar.

El segundo capítulo analiza las principales definiciones y teorías explicativas sobre estrés ambiental, por lo que se abordan términos como hacinamiento y caos, condiciones físicas en la vivienda asociadas a la percepción de estrés. Por último, como antecedentes se incluyen algunas investigaciones que han asociado las características de la vivienda con el desarrollo del lenguaje.

El tercer capítulo alude a las prácticas parentales como factor que incide en el uso del lenguaje. Incluye las definiciones y perspectivas teóricas más relevantes del tema, dando énfasis en el modelo ecológico de Bronfenbrenner. Además, se refieren algunas investigaciones que vinculan la práctica parental con el desarrollo de la pragmática del lenguaje.

En el Capítulo 4, desarrollo de la investigación, se incluye el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, el objetivo general, la hipótesis de trabajo; el modelo teórico propuesto y la definición de variables. También, se describen las fases del estudio con el propósito de lograr el objetivo de investigación.

El Capítulo 5 esboza la fase exploratoria del estudio, se describe la construcción de los sistemas de registro observacional. Se conforma de dos estudios; el primero, refiere a la

construcción del catálogo conductual sobre pragmática de lenguaje, y el segundo, detalla el proceso llevado a cabo para elaborar el catálogo de práctica parental.

En el Capítulo 6, fase confirmatoria del estudio, se identificaron los factores asociados con la pragmática, detallando el proceso de evaluación de las variables. Se describen los análisis estadísticos aplicados para poner a prueba el modelo teórico propuesto.



---

# Capítulo 1

## Desarrollo pragmático del lenguaje en el preescolar

---

La pragmática es un componente de lenguaje que alude al uso adecuado del lenguaje en situaciones sociales (Becker-Bryant, 2010) permite analizar el desarrollo psicológico (como intenciones, motivaciones, etc.) mediante el contenido de los discursos infantiles hacia los demás. A partir del aspecto pragmático, que implica comprender y expresarse verbalmente en función del contexto (Bates, 1976), el niño amplía y vuelve más complejos su gramática y vocabulario.

De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014) el lapso que comprende de los 3 a los 6 años, es un período crítico para la adquisición del lenguaje. Los cambios que ocurren en esta etapa determinarán en gran medida el desarrollo del niño, por lo que resulta fundamental estudiar la forma en la que aprende a expresar sus ideas e intenciones en función de la audiencia y del contexto donde interactúa. El desarrollo de esta capacidad en el niño permite el éxito en sus relaciones sociales y una mayor aceptación por parte de sus pares. Así, desde el componente pragmático se puede observar la interacción entre lenguaje y socialización (Huamaní, 2014).

El estudio de la pragmática del lenguaje en la infancia es relevante porque forma parte de uno de los dominios de la competencia comunicativa (Hoff, 2014; Hymes, 1972), habilidad

---

imprescindible para la comunicación efectiva. La competencia comunicativa se define como el conjunto de conocimientos (lingüísticos y sociales) que sirven para comprender y producir mensajes adecuados a la situación y al contexto (Becker-Bryant, 2010; Berko y Bernstein, 2010; Hymes y Gómez, 1996), durante la interacción social (Hoff, 2014). Adquirir habilidades comunicativas a edad temprana servirá como instrumento para el desarrollo personal y relación social.

En México, la información limitada sobre el desarrollo pragmático del lenguaje en la etapa preescolar es evidente; comparado con los estudios sobre morfología o sintaxis en la infancia (Granados y Auza, 2012; Jasso et al., 2014; Sánchez et al., 2009). De igual forma, existen escasos instrumentos para evaluar sistemáticamente el desarrollo pragmático del lenguaje en población infantil. Este vacío teórico dificulta el reconocimiento preciso del desarrollo normativo del uso del lenguaje en la niñez. Considerando tales elementos, la presente investigación examinó los factores que propician el desarrollo pragmático en preescolares, pues en esta etapa los niños comienzan a convivir con personas de otros contextos ajenos a su familia, por lo que es necesario que aprendan a usar su lenguaje de manera apropiada en la interacción con otros.

A continuación, se integran algunas definiciones conceptuales del uso del lenguaje y se describen las perspectivas teóricas principales en el estudio de esta área.

### **Definición de pragmática del lenguaje**

La pragmática es un dominio del lenguaje estudiado por diferentes disciplinas lo que ha generado concepciones tan diversas (Bustos, 1985). Las primeras definiciones de la pragmática del lenguaje surgen del trabajo realizado por Morris (1938 citado en Díez, 1993), al intentar diferenciar este componente de la sintaxis y la semántica. Para este autor, la pragmática es el

estudio de las relaciones entre los signos con sus usuarios en un contexto social, es decir, la manera en que las personas se expresan cuando interactúan socialmente, considerando el contexto. De acuerdo con Morris (1938 citado en Díez, 1993) y Reyes (1994), a partir de la pragmática podrían estudiarse los aspectos biológicos, sociológicos y psicológicos, que se dan en el funcionamiento de los signos. En lo psicológico se estudiarían los aspectos extralingüísticos (intenciones, peticiones, toma de turnos) que determinan el uso del lenguaje a partir de la narración.

La definición antes descrita es uno de los primeros planteamientos que destaca la importancia del aspecto pragmático en el lenguaje y la comunicación. También, es la primera concepción que alude a factores externos (nivel socioeconómico y estimulación materna, entre otros) para explicar el desarrollo del lenguaje. Como la propuesta de Bernstein (1964) que incorpora variables sociales para explicar de qué manera la interacción en la familia determina el lenguaje.

Por otra parte, Bates (1976) considera que la pragmática es el estudio de los principios (reglas) que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, de los factores no lingüísticos (intencionalidad, emisor, destinatario, contexto verbal, cortesía, toma de turno) que intervienen en una conversación. Díez (1993) y Reyes (1994) coinciden con este planteamiento, al establecer que el uso del lenguaje depende de ciertas reglas implícitas que regulan los comportamientos lingüísticos dedicados a la comunicación. Durante este proceso intervienen aspectos lingüísticos y extralingüísticos que en conjunto permiten observar el lenguaje en funcionamiento.

Para Serra et al. (2000) la pragmática hace referencia al conjunto de conocimientos y habilidades, de tipo lingüístico y cognitivo, que facilitan el uso (función) de la lengua en un contexto específico para la comunicación de significados. Psicólogos como Craig y Baucum (2009) señalan que la pragmática abarca los aspectos sociales y prácticos del uso del lenguaje. De esta manera, los niños deben aprender que a través del lenguaje se expresan niveles, roles y valores sociales; que las reglas sintácticas, el tono de voz y las normas de tratamiento empleadas se basan en la relación entre hablante y oyente. En poco tiempo el niño percibe los niveles de estatus y la conducta verbal apropiada a situaciones sociales diversas, lo que propicia el aprendizaje de las sutilezas del habla.

Si bien se pondera la influencia del contexto para un uso adecuado del lenguaje, falta precisar qué factores se vinculan. Uno de los primeros que empieza a detallar estos aspectos es la propuesta de Serra et al (2000) al considerar que el estudio del lenguaje pragmático debe contemplar aspectos lingüísticos y cognitivos implicados en el uso del lenguaje, en un contexto determinado. En la infancia, ese contexto será el ambiente inmediato dónde se desarrolla el niño: la familia.

### **Teorías del desarrollo pragmático del lenguaje**

En el estudio de la pragmática se distinguen dos enfoques teóricos fundamentales: la Teoría de los actos de habla y la Teoría cognitiva. El primer enfoque se basa en los trabajos de Austin (1971) y Searle (1969) sobre las intenciones del hablante y el efecto que tiene sobre el oyente. Ambos autores plantean que, durante el diálogo, además de describir y transmitir información, también se expresan los objetivos que las personas intentan conseguir. Este comportamiento comunicativo se encuentra regido por reglas (Austin, 1971; Searle, 1969); por

lo que uno de los propósitos sería estudiar de qué forma los niños interpretan el lenguaje a través de un conjunto de reglas y convenciones sociales establecidas.

Austin (1971) se interesó por los usos corrientes del lenguaje, y notó la existencia de frases (performativas) que, al ser pronunciadas, podían dar cuenta sobre lo que hace una persona, es decir, sus acciones. De tal forma, Austin sugirió que los actos de habla tienen tres componentes:

1) Acto locutivo (significado), hace referencia al acto de decir una frase que tiene sentido, por lo que incluye los aspectos gramaticales o formales de los enunciados. Comprende a su vez tres tipos de actos (Serra et al., 2000): fónico, emitir ciertos sonidos; fático, alude a la emisión de palabras organizadas gramaticalmente y con una secuencia pertinente al léxico de una lengua; y, rético, decir palabras en secuencia con un sentido y referencia definida, es decir, con un significado determinado.

2) Acto ilocutivo (fuerza). Definido como el propósito del hablante al decir una frase. Es decir, sería el sentido del enunciado determinado por la intención del locutor (Serra et al., 2000) el cual puede preguntar, informar, advertir, etcétera.

3) Acto perlocutivo (efecto). Se refiere a la incidencia, intencionada o no, que tiene el enunciado producido por el emisor sobre el destinatario del mensaje. En pocas palabras, es el efecto que tiene la frase sobre el oyente.

Uno de los autores que continuó la línea de investigación iniciada por Austin fue Searle (1969), quien integró sus ideas a un modelo más desarrollado sobre los actos del habla. De acuerdo con este teórico, el habla es una conducta regida por reglas; mismas que permiten el dominio de una lengua siempre que sean aprendidas de manera adecuada.

Al considerar que toda actividad lingüística se encuentra controlada por reglas y que la comunicación denota las acciones de una persona, Searle propone el término actos de habla para referirse a la emisión de una oración en las condiciones apropiadas bajo ciertas reglas y principios de uso del lenguaje. Por ello, establece que cada acto del habla (locutivo, ilocutivo y perlocutivo) pertenece a una de las siguientes categorías (Harley, 2009): representativos, donde la persona que habla afirma un hecho y lo transmite como verdadero; directivo, el hablante intenta conseguir que el oyente haga algo; comprometedores, la persona que habla se compromete a efectuar una acción futura; expresivos, el hablante revela su estado psicológico; declarativos, comentar un nuevo estado.

En todo acto del habla existen dos facetas: acto de elocución y la modalidad de acción que se ejerce sobre el otro: llamar la atención, pedir, persuadir, prometer, etc. En el proceso de adquisición del lenguaje, el niño debe lograr una conexión entre lo que dice y sus propósitos de acción (Perinat, 2007). Dicha conexión se da a través de una serie de reglas: paralingüísticas, como el tono de voz y morfosintácticas, de las cuales se distingue el modo verbal (interrogativo, declarativo, indicativo, etc) y de estilo (directo, indirecto, irónico, alusivo, etc). La complejidad psicológica que conlleva el aprendizaje de estos aspectos extralingüísticos se da paulatinamente.

En general, la tricotomía de los actos del habla propuesta por Austin (1971) y seguida por Searle (1969), continúa siendo un tema de interés para muchos investigadores que intentan saber cómo aprenden los niños tales actos y en qué momento del desarrollo. De acuerdo con Serra et al. (2000) los niños pequeños pueden expresarse a través de órdenes, formulando peticiones e informando eventos futuros. De estos actos, durante la infancia han sido más estudiados los requerimientos, las peticiones, las promesas y las demandas (producción y comprensión).

La teoría de los actos del habla es un precedente para los estudios sobre pragmática del lenguaje. A partir de ella, se han elaborado otros planteamientos que complementan la información sobre las intenciones comunicativas y la conversación. De los trabajos derivados se enmarca la Teoría de la cooperación de Grice (1975), que propone que durante la conversación, hablantes y oyentes cooperan para que la conversación sea significativa y tenga sentido (Harley, 2009); es decir, existe un principio de cooperación, que se desarrolla a partir de normas de menor rango denominadas máximas de conversación: cantidad, cualidad, relación y modalidad. La primera, se refiere a la cantidad de información que debe darse, es decir, que sea todo lo informativa que requiera el diálogo y que no sobrepase lo necesario; la cualidad comprende que la información sea verdadera; la relación corresponde a que la información sea relevante para los objetivos de la conversación. Por último, la modalidad se relaciona con la forma de decir las cosas, en otras palabras, es lograr que la conversación sea clara, breve y ordenada, evitando la ambigüedad. Estas máximas son principios descriptivos de acuerdo con los cuales se suele evaluar el comportamiento lingüístico; por lo que se espera que sean observadas durante la conversación (Escandell, 2005).

La propuesta de Grice (1975) se centra en los significados implícitos (a nivel social) de los enunciados. Si la información transmitida en una conversación es confusa la interacción se verá afectada; este hecho conlleva a que el destinatario realice inferencias e interpretaciones a la conducta del hablante. Al respecto, los niños en edad preescolar suelen tener una mayor destreza en el procesamiento del discurso, lo cual les ayuda a mantener conversaciones más fluidas con sus interlocutores. Para ello, la interacción con sus padres será fundamental para aprender los principios (iniciativa para conversar, toma de turno, inicio de los intercambios de la conversación, mantener el turno de intervención, introducir un tema nuevo y mantenerlo,

solucionar las incomprensiones y malentendidos) que regulan la conversación, la adecuación del mensaje al receptor, los actos del habla e incluso las habilidades sociales y la interacción en un contexto social. A partir, de la conversación entre adultos y niños se puede evaluar la pragmática del lenguaje.

Desde un enfoque cognitivo, Jean Piaget (1974) da una explicación implícita de la pragmática. Piaget considera a los preescolares individuos poco capacitados para adoptar la perspectiva de sus oyentes, por lo que plantea el término de egocentrismo o habla egocéntrica. Esto es el “esfuerzo de comprender a otras personas y de comunicar los pensamientos propios de forma objetiva”, condición que, de acuerdo con Piaget (1974), no aparece en los niños antes de los siete años; sin embargo, su aprendizaje en los primeros años de vida es fundamental para la interacción con otros.

Algunos investigadores (Hervey y Hogan, 1973) han encontrado elementos que difieren de los planteamientos de Piaget. Mediante el estudio de las conversaciones de los niños en edad preescolar, se ha descubierto que estos pueden ajustar su habla a las demandas del oyente. Por ejemplo, Andersen (2000) creó dos situaciones (aula y servicio médico) en las cuales el niño tenía que representar una situación familiar utilizando muñecos de una madre, un padre y un niño pequeño. En esta actividad, los niños diferenciaban los distintos papeles por medio de la prosodia (volumen, tono, ritmo y calidad de voz), el léxico (utilización de algunos términos) y la sintaxis. De esta manera, cuando los niños representaban al padre solían emplear formas de habla directa y autoritaria; y cuando imitaban a las madres, utilizaban formas de habla con más cortesía, matizada e indirecta. Con los datos obtenidos se pudo corroborar que los preescolares suelen adecuar su habla a los distintos oyentes, con base en el nivel de estatus que tenga su interlocutor.

Durante este período el niño también exhibe habilidades que demuestran su comprensión de las peticiones indirectas (Solé y Soler, 2005) y es capaz de producir distintos tipos de solicitudes en función del estatus del oyente, lo que sugiere que tienen cierta comprensión de la relación entre las formas lingüísticas y el estatus del hablante (Becker-Bryant, 2010). Lejos de pensar que los niños a esta edad carecen de habilidades para tomar turnos y mantener una conversación se ha demostrado que son comunicativamente competentes en muchos sentidos, ya que cuentan con habilidades básicas que les permiten dar y responder a la retroalimentación. Como indica Becker-Bryant (2010), los preescolares dominan algunos de los elementos de la comunicación que se hayan determinados socialmente, los cuales serán perfeccionados posteriormente.

En síntesis, la pragmática se caracteriza por el uso del lenguaje con la finalidad de realizar intercambios sociales con otras personas, de tal manera que el hecho de entender y producir oraciones posea la importante función interaccional que consiste en la intención de lograr un objetivo (Acuña y Sentis, 2004).

Como tal, las teorías enmarcadas desde una postura lingüística y aquellas con una visión cognitiva del desarrollo pragmático destacan la relevancia del contexto para el uso y la comprensión del lenguaje. Así la Teoría Evolutiva de Piaget y la Teoría de los Actos del Habla (Austin, 1962; Searle, 1969) plantean que el entorno y las características del oyente son algunos aspectos principales para el estudio de la pragmática. Haciendo énfasis sobre la Teoría de los Actos del Habla (Austin, 1972; Searle, 1969), se considera que hablar conlleva comportamientos regidos por reglas, conocimientos y convenciones compartidas; elementos que resultan relevantes durante la interacción social. Esta teoría ha proporcionado a los investigadores ideas sobre cuáles son los aspectos de la comunicación infantil que deben estudiarse, las habilidades y

capacidades que deben adquirir (Becker-Bryant, 2010) y que subyacen a la competencia comunicativa. Por esta razón, la presente investigación retomará el estudio de los actos del habla en niños preescolares.

### **Investigaciones sobre pragmática del lenguaje en preescolares**

El estudio del uso del lenguaje se ha efectuado desde los primeros años de vida, por lo importante de aprender a utilizar las palabras adecuadas en los distintos contextos (Becker-Bryant, 2010). Condición que ayuda al niño a tener éxito en sus relaciones sociales y a alcanzar una mayor aceptación por parte de sus pares.

De acuerdo con Becker-Bryant (2010), las investigaciones sobre pragmática del lenguaje se han enfocado en explicar los actos de habla infantil; entre los cuales se encuentran las demandas, peticiones, los requerimientos y compromisos. En cuanto al tema de peticiones, Serra et al. (2000) señala que éstas se componen de dos facetas: producción y comprensión. La primera suele ser estudiada en situaciones naturales; en tanto, la segunda se aborda en situaciones más experimentales. El interés por el estudio de las peticiones, probablemente se debe a que son actos de habla muy utilizados en situaciones comunicativas entre adultos y niños.

Entre los estudios realizados sobre peticiones en niños de edad preescolar se encuentra el trabajo de McTear (1985), cuyo objetivo fue saber en qué forma los niños a esta edad negocian las peticiones durante una conversación. Para ello, analiza las secuencias de las peticiones producidas por dos niñas de edad preescolar, en una situación de interacción (juego). Al jugar, las niñas emiten una petición a su interlocutor sin obtener respuesta; para ello, deciden repetir la misma petición, pero ahora modificando la forma de pedirla y justificando lo que solicitan. Esto confirma que los niños, al principio de una conversación pueden emplear estrategias rígidas; pero a medida que intentan justificar su opinión, poco a poco emplean estrategias más flexibles.

De acuerdo con Serra et al. (2000), el período comprendido entre los 4 y 8 años de edad es importante porque durante el mismo, los niños aprenden a desarrollar habilidades lingüísticas de la argumentación, persuasión y la modulación de los usos sociales del lenguaje. Desarrollando esta idea, Becker-Bryant (2010) considera que, durante la etapa preescolar, los niños pueden responder de forma adecuada a las peticiones indirectas (ej. sugerencias) y comprender las condiciones para emplearlas. Además, se ha examinado que, a esta edad, los niños cambian de forma sistemática la manera de adecuar sus peticiones a la audiencia, dependiendo del estatus social de la persona.

Otros elementos a partir de los cuales se ha estudiado el componente pragmático son las habilidades conversacionales (toma de turno, mantenimiento de una conversación, dar y recibir información) y el discurso. Estas últimas habilidades han sido las más investigadas en los últimos años.

En general, la revisión teórica evidencia la escasa información que existe del desarrollo pragmático en la niñez, principalmente en población con desarrollo típico. Algunos datos contundentes que se muestran en las investigaciones realizadas propician el interés para estudiar la pragmática del lenguaje en niños mexicanos de nivel preescolar. Exhortando a la población científica a explorar los distintos factores que promueven el uso adecuado del lenguaje en función del contexto; como el entorno físico y social que rodea al niño.



---

## Capítulo 2

### Estrés habitacional

---

La familia es el entorno de desarrollo más importante en el que el niño se apoya durante su infancia, de modo que todo lo que ocurre en el hogar puede influir en su bienestar, ya sea de manera positiva como negativa (Sánchez, 2018). De esta forma, la calidad del entorno familiar predice el funcionamiento cognitivo, social y del lenguaje de los niños (Harden y Whittaker, 2011).

Existen numerosos componentes psicológicos y sociales que hacen que el entorno sea experimentado de diferente manera por las personas (Cortés, Aragonés, Amérigo y Sevillano, 2002; Aragonés y Amérigo, 2010), por lo cual el impacto del ambiente físico sobre el comportamiento puede diferir entre las poblaciones. Tal situación es evidente en los estudios llevados a cabo en diferentes contextos ambientales como hospitales, escuelas y ambientes residenciales; donde se muestra que situaciones ambientales pueden generar un gran impacto en los individuos. De esta forma se ha observado que aspectos físicos y del diseño, repercuten en el comportamiento y la salud mental de las personas (Proshansky et al., 1970).

Algunas investigaciones (Berry et al, 2015, Bronfenbrenner y Evans, 2000; Evans, 2006; Evans y Wachs, 2010, Harden y Whittaker, 2011; Harker, 2006; Holahan, 2004) que han

indagado la manera en que el ambiente residencial impacta en el bienestar infantil, vinculan los entornos domésticos negativos con diversos problemas de desarrollo como: alteraciones del comportamiento, déficits académicos y desarrollo del lenguaje más pobre. Un entorno familiar problemático puede alterar la respuesta a las demandas ambientales, reducir la calidad de atención que recibe un niño e interferir en un desarrollo saludable. En otras palabras, las condiciones físicas del hogar impactan en el desarrollo de los niños, principalmente al afectar el entorno de su hogar y los patrones de crianza adoptados por sus padres (Coldwell et al., 2006; Zvara et al., 2014). Por lo que es más probable que en entornos familiares caóticos los adultos muestren altos niveles de estrés, lo que disminuye su respuesta ante las demandas del niño.

Para estudiar las condiciones del ambiente residencial que impactan en el desarrollo social, cognitivo y del lenguaje, se ha tomado en cuenta los aspectos de desorden, imprevisibilidad e inestabilidad del hogar, conocidos bajo el término general caos (Evans y Wachs, 2010). El caos se define como un estado de desorden y confusión en el hogar, que afecta la calidad de vida y el desarrollo adecuado de las personas (Sameroff, 2010; Sánchez, 2018). Los aspectos del caos que se han analizado son: la influencia de los altos niveles de hacinamiento, la desorganización física y social, el ruido ambiental y la falta de regularidad temporal y estructural en el desarrollo de los niños (Coldwell et al, 2006; Evans, 2006; Vernon-Feagans et al, 2012; Zvara et al., 2014).

En cuanto al hacinamiento, éste se ha convertido en un tema de interés para la comunidad científica al ser considerado un problema de salud pública que afecta la calidad de vida de las familias que viven bajo esta condición. En los contextos familiares, el hacinamiento tiene su principal efecto sobre la interacción de sus integrantes (Santoyo y Anguera, 1992; Tomás, Américo y García, 2016), afectando los procesos proximales de la relación entre padres

e hijos. De acuerdo con Vernon-Feagans et al (2012), los niños que viven en condiciones de hacinamiento tienen interacciones de menor calidad con sus cuidadores; situación que influye en su desarrollo. El impacto es tanto inmediato como a largo plazo; pero su efecto en la salud y el bienestar de un niño repercute a lo largo de su vida (Harker, 2006).

Si bien existen estudios que vinculan el hacinamiento con el desarrollo social y cognitivo del niño (Evans, et al., 1998; Ackerman y Brown, 2010), escasa evidencia hay sobre sus efectos en el uso del lenguaje infantil en niños mexicanos. Aunado a este vacío teórico se requiere precisar el campo de estudio del hacinamiento, pues es común encontrar en la literatura un uso indistinto de este término y la densidad. Así, el presente capítulo recopila las principales definiciones de hacinamiento y describe los modelos teóricos que explican este fenómeno y sus efectos. Finalmente se analizan algunas investigaciones que vinculan el hacinamiento y la crianza con el desarrollo del lenguaje en niños.

### **Definición de hacinamiento**

Generalmente el concepto de hacinamiento se confunde con la densidad, medida física (objetiva) expresada por el número de personas por unidad de espacio. Con la intención de diferenciar ambos conceptos, Stokols (1972) define el hacinamiento (medida subjetiva) como un estado experiencial donde el individuo percibe una restricción espacial, situación que genera estrés psicológico o fisiológico. Algunos investigadores (Martín-Baró, 1985; Stokols, 1978) indican que una alta densidad no necesariamente conlleva a la vivencia de hacinamiento, el cual puede considerarse como un correlato psicológico configurado por diversos aspectos (Santoyo y Anguera, 1992).

Martín-Baró (1985) define el hacinamiento como una experiencia de escasez espacial causada por la presencia de demasiadas personas en un determinado espacio. Por su parte, Hombrados-Mendieta (2010) considera que el hacinamiento es la experiencia psicológica originada por la demanda de espacio por parte del sujeto y que excede del disponible, es decir, es un estado subjetivo. Ambas definiciones consideran el hacinamiento como una experiencia causada por la valoración de un espacio como insuficiente, sin embargo, en los últimos años se ha precisado incorporando los aspectos psicológicos implicados.

Acorde a esta definición, Iñiguez (1987) define el hacinamiento como el conjunto de efectos psicológicos producidos al evaluar algún tipo de restricción espacial. Para este autor, el hacinamiento puede generar en las personas, tanto aspectos positivos como negativos. Dicha definición difiere del planteamiento de Freedman (1975) sobre los efectos que genera el hacinamiento, de acuerdo con este autor no existen consecuencias positivas o negativas que afecten a las personas en esta condición.

Así, el hacinamiento hace alusión a la experiencia psicológica que surge al percibir y valorar la restricción de un espacio; cuyas consecuencias en el individuo pueden ser positivas (cercanía) o negativas (incomodidad, estrés). Para explicar el origen y los factores que determinan la experiencia de hacinamiento se han elaborado diversos modelos, que dan cuenta de este fenómeno.

### **Modelos teóricos del hacinamiento.**

Los primeros planteamientos teóricos sobre el hacinamiento resaltan los efectos negativos de los niveles altos de densidad y la sobrecarga de información como productores de estrés (Milgram, 1970). En los últimos años, esta visión ha cambiado, incorporando perspectivas

más integradoras donde se acentúa la relación entre las condiciones percibidas y la dimensión de control (Stokols, 1978).

Para explicar el fenómeno del hacinamiento y sus efectos, se han elaborado diversos enfoques (Iñiguez, 1987; Hombrados-Mendieta, 2002) como: sobrecarga, ecológico, control e integrativo. A continuación, se describe cada modelo.

### ***Enfoque sobrecarga de estímulos.***

El primer teórico en plantear el fenómeno de sobrecarga de estímulos fue Simmel (1950 citado en Iñiguez, 1987). Milgram (1970) continuó con esta línea de investigación y definió la sobrecarga de estímulos como una situación donde la cantidad de estímulos ambientales que un individuo recibe y la percepción que tiene de los mismos excede su capacidad para enfrentarse a ellos y conlleva a la experiencia de hacinamiento. De acuerdo con esta postura, la sobreestimulación sería provocada por estímulos sensoriales o sociales.

La sobreestimulación social es uno de los factores de hacinamiento más estudiados, puede ser ocasionada por la presencia de mucha gente, exceso de interacciones, mucha proximidad con otros o espacios demasiado pequeños (Martín-Baró, 1985). Cuando el individuo se encuentra bajo condiciones de alta densidad, puede experimentar la sensación de hacinamiento al percibir lo estresante de una situación y no puede hacerle frente.

Como se observa, este modelo plantea que el hacinamiento surge como consecuencia de las características de alta densidad, las cuales propician la saturación e impiden el correcto desarrollo de los procesos atencionales (Hombrados-Mendieta, 2010), ya sea por la estimulación perceptual o informacional.

***Enfoque ecológico.***

Esta aproximación parte de la teoría ecológica de Barker (1968), que se centra en la relación entre el número de personas en un escenario y las demandas de éste para cumplir determinada actividad. De tal forma, este modelo caracteriza el hacinamiento en función de los recursos físicos disponibles. Así, en contextos donde el número de personas supera a las necesarias para realizar una actividad se presentarán condiciones de estrés, lo cual interfiere en la consecución de objetivos (Wicker, 1987). Sin embargo, esta experiencia no siempre es desfavorable, pues algunos estudios señalan que espacios más pequeños propician la cooperación e interacción entre sus ocupantes, en comparación a las personas que habitan lugares más amplios.

Se puede conceptualizar como la relación entre el número de personas, las demandas y los escenarios ligados a los programas de conducta.

***Enfoque de control.***

De acuerdo con Proshansky et al. (1976), la densidad ocasiona la vivencia de hacinamiento cuando la presencia de otras personas en un espacio y frente a unos recursos obstaculiza la elección de un individuo. Por ello, se considera que la experiencia de hacinamiento se genera cuando una situación de alta densidad es acompañada de otros factores como: la pérdida de control personal respecto a la selección de metas importantes, los medios para alcanzarla y los logros conseguidos (Baron et al., 1976; Hombrados-Mendieta, 2010).

Desde este enfoque, la experiencia negativa de hacinamiento se produce por una incapacidad del individuo para controlar la información exterior y/o las condiciones socioespaciales que restringen su libertad de acción.

### ***Enfoque densidad-intensidad***

Este modelo surge de los planteamientos de Freedman (1975) al considerar el hacinamiento y la densidad como equivalentes; señalando que ambos se refieren a una medida física del espacio y no conllevan a una experiencia psicológica. Por esta razón, el modelo se centra en el concepto de intensidad de la respuesta para proponer que el hacinamiento, por sí mismo, no tiene efectos beneficiosos o perjudiciales sobre las personas; más bien intensifica la reacción de la persona en una situación.

### ***Enfoque integrador***

Desde este enfoque, el hacinamiento es explicado por la influencia de un conjunto de variables relacionadas simultáneamente (Baum y Paulus, 1987). De acuerdo con Hombrados-Mendieta (2010), este modelo considera que “la exposición a condiciones de densidad influye potencialmente en el nivel de estimulación social, produce restricción de movimientos, interferencias de los objetivos, hace que el sujeto tenga que regular sus interacciones para conseguir el nivel de privacidad deseado y supone una amenaza para el control personal” (p. 148). Además, el análisis del contexto específico tanto desde su vertiente física como social, así como el estudio de las características personales, resultan fundamentales para explicar la experiencia de hacinamiento.

Contemplar el contexto donde se dan las condiciones de densidad y hacinamiento conlleva al estudio de las características físicas (ruido, temperatura, etc.) y sociales (socio demográficas, parentales, económicas, etc.) implicadas. Estas variables junto con el estudio de las características personales permiten determinar la experiencia individual de hacinamiento (Hombrados-Mendieta, 2010).



---

## Capítulo 3

# Práctica parental

---

El entorno familiar es ampliamente estudiado por ser un pilar fundamental para el desarrollo del niño (Grusec; 2011; Malander, 2016) pues entre las múltiples funciones que asume se encuentra la crianza y la socialización; aspectos que resultan importantes para que el infante desarrolle habilidades y capacidades emocionales, cognitivas y de lenguaje (Guerrero, 2016) indispensables para relacionarse con otras personas (Bijou, 1982; Jiménez, 2000). De todas las variables que han sido estudiadas, en las últimas décadas el interés se ha centrado en explicar la labor de los padres en la educación de sus hijos.

El sustento que ofrecen los padres desde el nacimiento hasta la edad preescolar depende de factores como el tipo de interacción y las prácticas educativas que se establecen (Cataldo, 1991; Cuervo, 2010; Isaza y Henao, 2008). Tales aspectos son relevantes porque a partir de este vínculo comunicativo entre el niño y los adultos, se asientan las bases para el desarrollo psicosocial (Andrade et al., 2012; Damon, 1983) y de diversas habilidades lingüísticas (Berko y Bernstein, 2010; Isaza y Henao, 2008; Ospina y Gallego, 2014; Repetti et al., 2000).

De acuerdo con Darling y Steinberg (1993), los padres de familia con hijos en edad preescolar emplean estrategias de disciplina (apoyo, control, autonomía, supervisión parental) más encaminadas a la enseñanza y a la socialización, que con el castigo (Cataldo, 1991). Estas

prácticas parentales, sean positivas o negativas, influyen en el comportamiento y el lenguaje del niño (Isaza y Henao, 2008; Ospina y Gallego, 2014; Palacios, 2005).

Rodrigo y Palacios (2014) señalan que el entorno familiar donde el lenguaje se usa constantemente de manera diversa, en diferentes contextos de interacción y con sensibilidad a los intereses y capacidades del niño, estimula el desarrollo del lenguaje en sus distintos aspectos; por lo que se ha estudiado con detenimiento la influencia que tienen los padres del niño en el desarrollo de este proceso. Las investigaciones realizadas sobre el tema se han centrado en examinar a los niños durante los primeros cinco años de vida, pues durante este lapso los padres emplean diversas estrategias en sus relaciones con sus hijos, que les permiten comprender y corregir lo que el niño dice o instigarlo para que hable más (Newman y Newman, 2001).

Si bien existen estudios que explican la relación entre las conductas parentales y el desarrollo de habilidades lingüísticas como la comprensión y producción del vocabulario (Guerrero, 2016), escasas son las investigaciones desarrolladas para comprender cuáles conductas paternas promueven el desarrollo del componente pragmático en el habla infantil. Siendo que la pragmática es un aspecto del lenguaje muy importante porque permite que el niño se exprese apropiadamente durante las relaciones sociales en las que participa.

De tal forma, la importancia de estudiar las prácticas educativas que en la familia se establecen resulta fundamental para explicar el desarrollo del niño (Alonso-Geta, 2003), principalmente respecto al uso de habilidades lingüísticas en las relaciones sociales. Por ello, el presente capítulo tiene como propósito exponer cuáles son las principales estrategias y conductas utilizadas por los padres cuando los niños usan el lenguaje durante sus interacciones sociales. Primero se describen las prácticas parentales y se explican los principales modelos teóricos desarrollados sobre el tema. Posteriormente, se detallan algunos estudios sobre la

relación que tienen las estrategias parentales con el desarrollo del lenguaje pragmático en la infancia.

### **Definición de prácticas parentales**

Durante la crianza se emplean distintas habilidades para educar y encauzar el comportamiento de un infante, con la intención de potenciar su desarrollo (Capano y Ubach, 2013) y que éste sea socialmente competente (Darling y Steinberg, 1993; Palacios y Andrade, 2008), a estas estrategias se les denomina prácticas parentales. Las cuales son un eje fundamental de la interacción padres-hijo, pues en torno a ellas se distribuyen los valores, creencias y formas de conducta apropiados a la sociedad en la que se vive (Capano y Ubach, 2013).

De acuerdo con Coloma (1993) las prácticas de parentalidad hacen referencia a los “esquemas prácticos que agrupan las diferentes pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que, al combinarse entre sí, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar”. Es decir, las prácticas paternas son las conductas empleadas por los padres durante la interacción con sus hijos que, si bien son diversas, pueden ubicarse en dos dimensiones contrapuestas. El autor explica cada dimensión a partir de la clasificación de los estilos de crianza realizada por Baumrind: disposición paterna a la respuesta y exigencia paterna. La primera alude a las respuestas que los padres dan las demandas de sus hijos e incluye el afecto, la reciprocidad y la comunicación entre padres e hijos. En tanto, la segunda dimensión se refiere al rigor en el control paterno.

Otra definición de práctica parental proviene de los estudios realizados por Darling y Steinberg (1993) sobre estilos de crianza. Para estos autores la crianza se conforma por dos grandes componentes: estilo de crianza y práctica parental; ambos conceptos sirven para

comprender el proceso de socialización. Así los estilos hacen alusión a las características y actitudes de los padres que son estables en el tiempo y constituyen el clima emocional en el cual los padres crían a sus hijos. Abarcan las conductas específicas de los padres para socializar a su hijo, además de conductas no dirigidas como los gestos, el cambio en el tono de voz, o la expresión de emociones de manera espontánea.

Por otra parte, las prácticas parentales se refieren a las técnicas usadas por los padres para socializar a sus hijos y hacer cumplir las reglas sociales (Darling y Steinberg, 1993; Frick et al., 2010); además engloban las conductas de los padres para apoyar a sus hijos en el logro de sus objetivos (Darling, 1999). Estas conductas están determinadas por las expectativas de los padres hacia sus hijos y por la conducta que los niños exhiben, por lo cual, a diferencia de la estabilidad de los estilos de crianza, las prácticas parentales pueden cambiar en función de la situación. También se ha encontrado que éstas dependen de la edad del niño por lo que varían conforme crece, siendo común que durante los primeros años de vida los padres empleen estrategias encaminadas a la enseñanza y socialización.

Respecto a las prácticas parentales, Darling y Steinberg (1993) señalan que éstas tienen un efecto directo en la conducta infantil, mientras que la influencia de los estilos de crianza en el desarrollo del niño es indirecta. Así, la función de los estilos de crianza sería mediar el impacto de las técnicas específicas parentales en el niño; tomando en cuenta que un estilo particular de crianza puede aumentar o inhibir la eficacia de determinada práctica parental.

En general, las prácticas parentales se definen como las conductas paternas orientadas a corregir el comportamiento del niño (Franco et al., 2014; Palacios, 2008), que ayudan a promover el proceso de socialización (Darling y Steinberg, 1993; Frick et al., 2010) y permiten predecir las capacidades y dificultades de los menores (Méndez et al., 2013). De las prácticas

parentales se desprenden dos variables relevantes que se ponen en marcha durante los procesos de educación y socialización familiar, éstas son el contenido (lo que se transmite), y la forma (cómo se transmite) (Alonso-Geta, 2003). A partir de estos factores se identifican diferentes patrones de crianza, los cuales permiten analizar las causas y consecuencias de estas prácticas.

Diversos investigadores (Coloma, 1993; Darling, 1999; Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983) coinciden en distinguir dos dimensiones de las prácticas parentales: control (exigencia) y afecto/apoyo (sensibilidad y calidez). La práctica parental de control tiene que ver con las exigencias de los padres hacia sus hijos con el fin de que alcancen determinados objetivos y metas. Para determinar el efecto del control en el desarrollo infantil, Barber et al., (1994) realizaron una distinción entre control conductual y psicológico.

El control psicológico se refiere a las estrategias empleadas por los padres para supervisar las actividades de su hijo sin permitirle desarrollar sus propios recursos para dar una solución, ya que no responden a las necesidades emocionales y psicológicas del niño. Las principales estrategias parentales que describen el control psicológico son: la manipulación, los descalificadores, las críticas y la inducción de culpa ante comportamientos que vayan en contra de las creencias paternas, siendo común que se condicione el afecto (Kuppens et al., 2009; Valdés, 2007). En tanto, el control conductual hace referencia al uso de estrategias parentales poco compasivas (ej. castigo o autoritarismo) encaminadas a regular las conductas del niño (Cataldo, 1991). Algunos investigadores (Barber, 1996; Betancourt y Andrade, 2011) consideran que el control conductual puede ser positivo cuando se utiliza el razonamiento por parte de los padres en el manejo del niño, razón por la que no necesariamente debe ser asociado con la implementación de técnicas punitivas como el maltrato físico.

Opuesto a las estrategias coercitivas se hallan las prácticas parentales de apoyo, asociadas con la calidez y el grado en el que los padres fomentan intencionalmente la autonomía y la autorregulación de sus hijos (Flores et al., 2009). Desde esta dimensión, las acciones de los padres se caracterizan por el aprecio y el afecto hacia su hijo, por los bajos niveles de castigo, la buena comunicación y las recompensas a las conductas de sus hijos (Barnes et al., 1986).

Los estudios acerca de las prácticas parentales indican que el apoyo parental contribuye al desarrollo saludable del niño (Barber y Harmon, 2002) en tanto las estrategias orientadas al control se asocian con un efecto negativo en el bienestar de los niños y adolescentes. De tal forma, aquellos niños que son estimulados con preguntas, explicaciones y tolerancia ante las decisiones que no concuerdan con las ideas de sus padres son más individualizados y exhiben mayor competencia social (Allen, 1987); mientras que los niños inmersos en un ambiente donde los padres reaccionan de manera negativa ante un pensamiento distinto al suyo, presentan síntomas de ansiedad, depresión y dificultades en el logro de la identidad personal, limitando el desarrollo personal del niño (Rueter y Conger, 1998).

A partir de la diferenciación entre prácticas parentales de control y afecto, algunos autores han elaborado diversos modelos para explicar la interacción entre padres e hijos (Bell, 1968; Maccoby y Martin, 1983; Pettitt y Arsiwalla, 2008). En el apartado siguiente se describirán los planteamientos teóricos que se aproximan al interés de esta investigación.

### **Modelos teóricos de la práctica parental.**

Las prácticas parentales se han estudiado desde diferentes enfoques teóricos, mismos que han permitido establecer modelos para explicar su relación con el desarrollo del niño. Los primeros planteamientos surgen de los estudios realizados por Baumrind y Maccoby sobre estilos de crianza. Tales autores asumen que el bienestar del niño estará determinado por las

prácticas parentales adoptadas por sus progenitores; por lo tanto, las experiencias de los padres, las expectativas que tienen hacia sus hijos y las distintas estrategias que emplean al interactuar con ellos serán las responsables del desarrollo del niño.

Sin embargo, en los últimos años se ha evidenciado que la interacción padres e hijos es recíproca (bidireccional) y, que en ella intervienen otras variables que influyen sobre la relación familiar. Desde esta perspectiva, la conducta del niño y su desarrollo estarán determinadas por las prácticas parentales y, a su vez, el propio comportamiento del niño, así como otros factores inherentes al mismo, modularán progresivamente las prácticas parentales (López-Rubio, Fernández-Parra; Vives-Montero y Rodríguez-García, 2012). Cabe destacar que durante esta interacción bidireccional los padres amplían su repertorio conductual, lo que genera que algunos comportamientos se mantengan y que otros sean más complejos, para responder a las necesidades del niño.

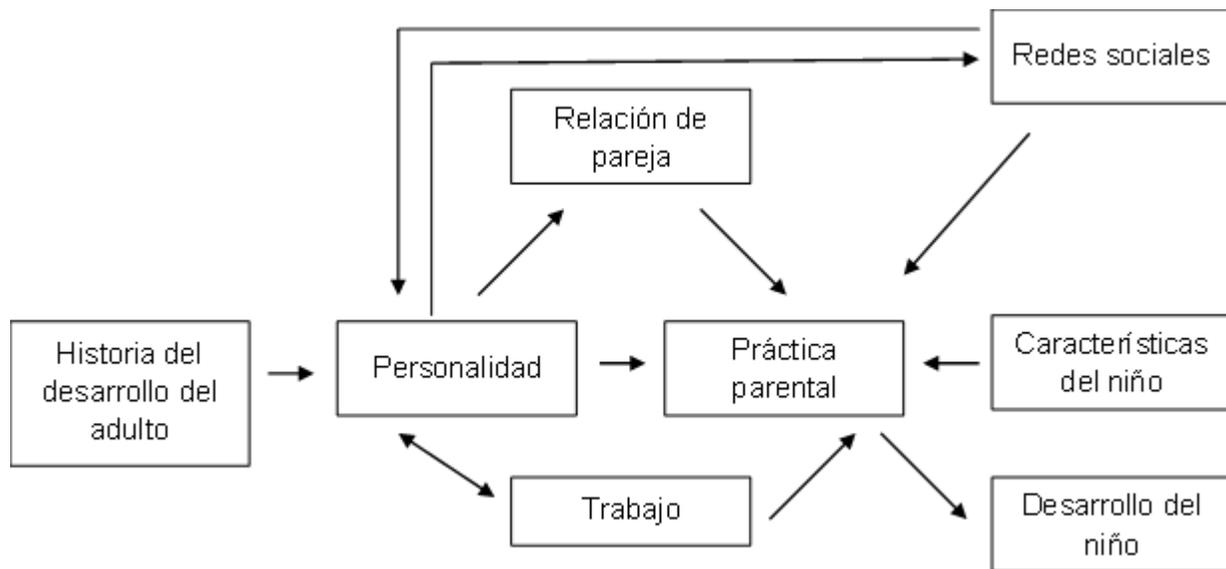
Los modelos teóricos que han sido elaborados desde una perspectiva bidireccional destacan los múltiples factores que intervienen y modulan la relación entre padres e hijos; por tal motivo, suelen ser considerados como modelos ecológicos. Entre éstos se encuentra: el Modelo de Crianza de Belsky (1984), la Teoría Bioecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner (1994), el Modelo de Crianza de Webster-Stratton (1990), la Teoría de la Seguridad Emocional (ETS) elaborada por Davies y Cummings (1994) y el Modelo de Socialización Conjunta (Palacios, 1999).

Desde una perspectiva ecológica, Belsky (1984) plantea que la crianza recibe influencia directa de las características individuales del niño y del contexto en el que ocurre la relación padre e hijo. Como menciona López-Rubio (2012) este modelo asume cinco elementos clave (Figura 1) para explicar la crianza: la personalidad de la madre; las características del niño; las

redes sociales (comunicación y lenguaje, entre otros) y contextuales (condiciones físicas de la vivienda, situación económica de la familia, entre otros) que influyen en la relación padres e hijos. También se considera importante la relación marital como fuente de estrés y de apoyo.

**Figura 1**

*Determinantes de la crianza propuestos por Belsky (1984)*



Cada uno de los elementos que conforman este modelo ecológico corresponde a cuatro niveles de análisis: el desarrollo ontogenético, que hace referencia a las características individuales de los padres; el microsistema, que está constituido por los eventos que ocurren dentro de la familia; el ecosistema, que alude a los factores sociales circundantes a la interacción parental; y, por último, el macrosistema, que se refiere a los valores y creencias culturales acerca de la paternidad. De acuerdo con Belsky (1984) la interacción de estos niveles es continua, lo que permite explicar cómo distintos determinantes intervienen en la conducta parental.

Esta perspectiva considera a la crianza como un sistema protegido por el bienestar psicológico de los padres, el cual funciona como un componente mediador de la práctica parental (Belsky, 1984). Cuando los padres manifiestan un alto nivel de bienestar en su vida suelen emplear mejores estrategias durante la interacción con sus hijos.

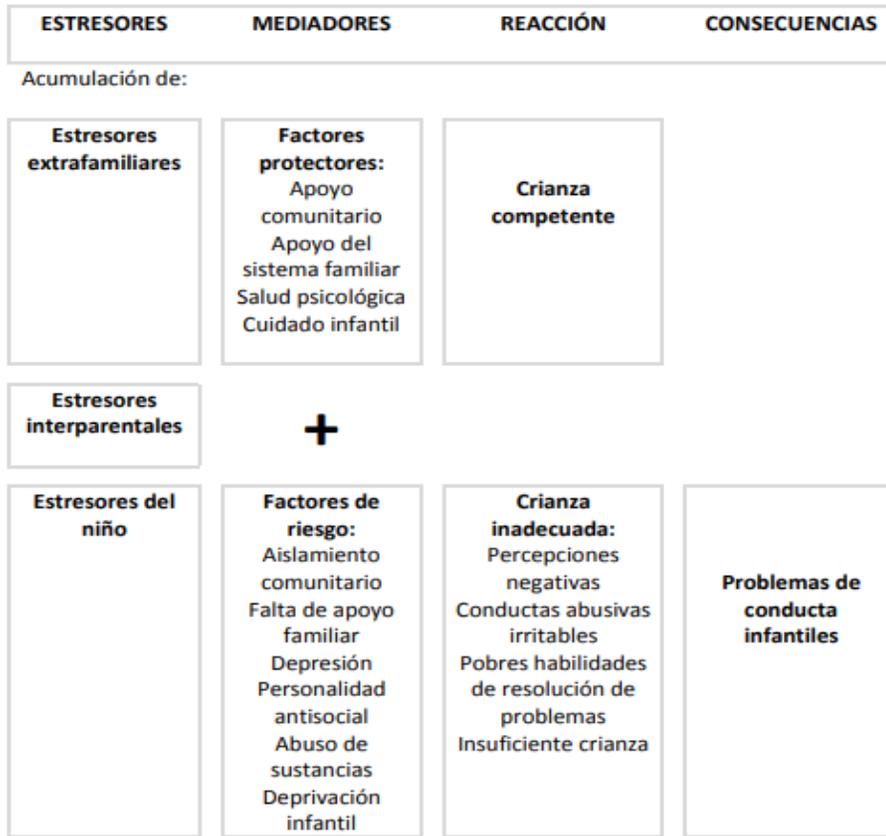
Si bien este modelo contempla la participación de distintos factores contextuales como determinantes de la conducta parental, para los fines de esta investigación se hace énfasis en el estrés. Aunque Belsky (1984) propone que éste último se origina por situaciones propias de la relación marital, se considera importante tomar en cuenta a este modelo como uno de los primeros planteamientos ecológicos que estudia el impacto de esta variable en la práctica parental.

Otro de los planteamientos realizados para explicar la práctica parental es el Modelo de Crianza de Webster-Stratton (1990), que describe cómo afectan distintos estresores a las actitudes de los padres y su interacción con el niño (Figura 2). Desde esta perspectiva, las condiciones estresantes provienen de factores extrafamiliares, variables interpersonales y características del niño, los cuales actuarán de manera conjunta durante la crianza. Tales elementos hacen necesario que los padres implementen estrategias y habilidades que les permitan afrontar dichas situaciones.

Desde este modelo el estrés es el factor que determina la práctica parental, entendido como aquellos eventos intrafamiliares y extrafamiliares cuyas demandas exceden las capacidades antes las que puede ser hacer frente el individuo (Lazarus y Cohen, 1977) y que, de manera indirecta, afecta al niño. Por tanto, la forma en que los padres perciben la situación estresante determinará su impacto sobre las prácticas parentales y consecuentemente el desarrollo de problemas de conducta infantil.

Figura 2

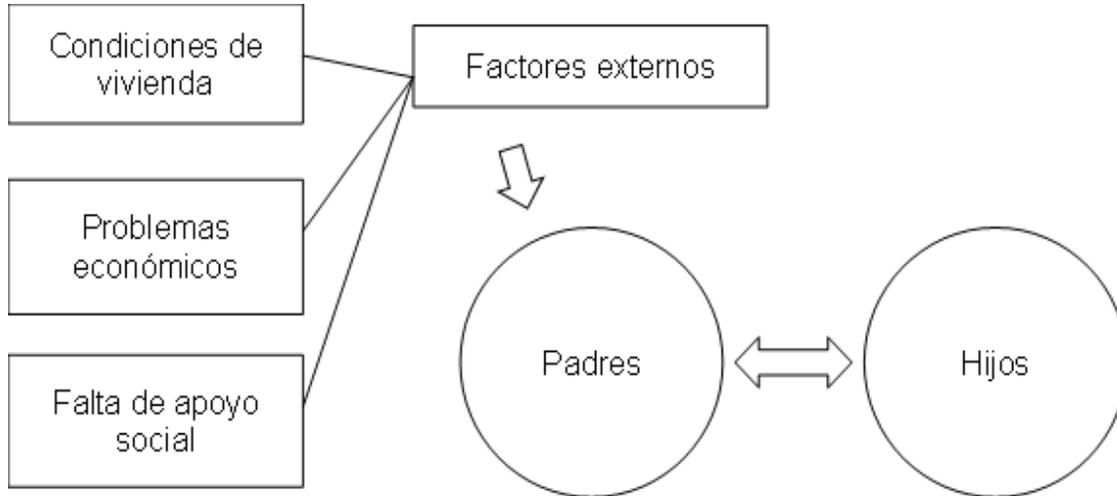
Modelo de Crianza de Webstr-Stratton (1990).



La Teoría de la Seguridad Emocional (ETS) elaborada por Davies y Cummings (1994) establece que la relación entre padres e hijos puede verse afectada por diversos factores externos como vivienda inadecuada, problemas económicos o falta de apoyo social (Figura 3). Situaciones que aumentan la probabilidad de que la relación entre padres e hijo sea deficiente, pues la exposición a eventos estresantes provoca que la respuesta de los padres a las demandas del niño sea poco adecuada.

**Figura 3**

*Teoría de la seguridad emocional (Davies y Cummings, 1994).*



Tomando en cuenta los distintos factores que se dan en el contexto familiar y su impacto en la relación filial, Davies y Cummings (1994) advierten que ésta debe ser una base segura para el niño de lo contrario puede manifestar algún problema en su desarrollo. Lo relevante de este modelo es que señala de manera específica cómo las condiciones de vivienda inadecuada tienen un efecto en las prácticas parentales lo que pone en riesgo la relación filial y el desarrollo infantil.

Al igual que los planteamientos anteriores, el Modelo de Socialización Conjunta (Palacios, 1999), establece que la interacción entre padres e hijos es recíproca, es decir, las relaciones familiares dependen de los comportamientos exhibidos por el niño y viceversa. Además, enfatiza que las estrategias educativas serán más admisibles si se adecuan a la edad y a las características personales del niño.

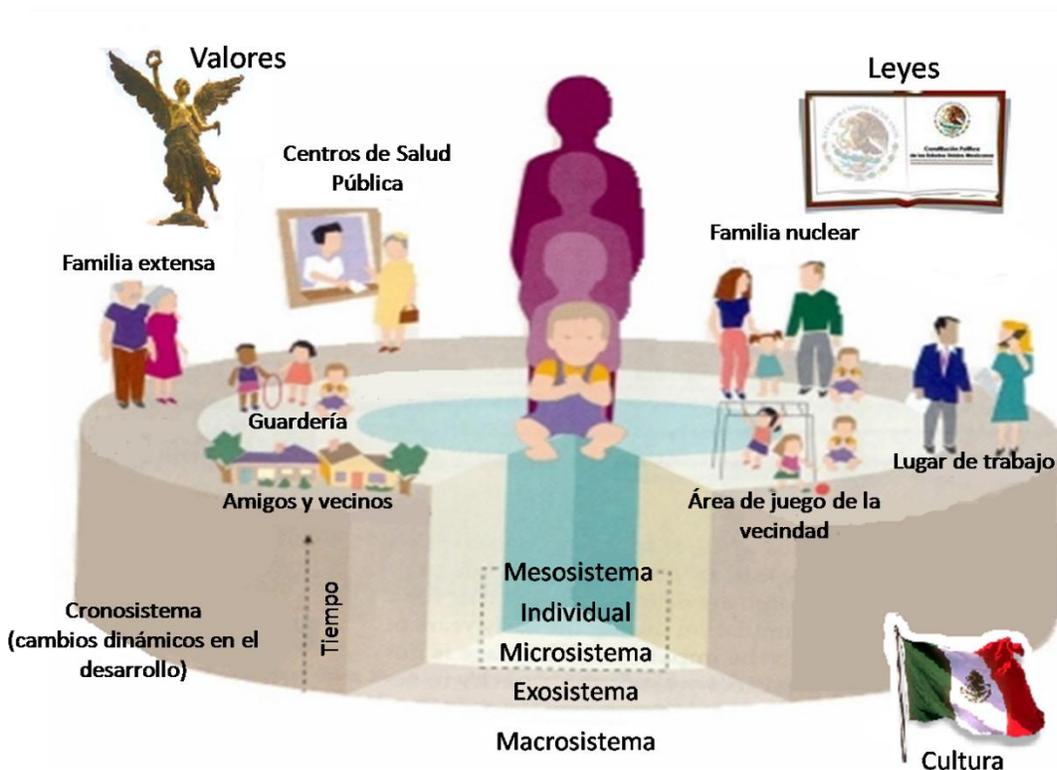
Desde este modelo la socialización familiar consiste en procesos multidireccionales caracterizados por su reciprocidad y determinados por la situación en la que ocurren (Palacios, 1999). Tanto las características de las personas que participan en el proceso de socialización familiar como el contexto en el que se desarrolla, matizan las conductas de los padres cuando se relacionan con sus hijos (Robledo-Ramón y García, 2008).

Lo principal de este modelo es considerar múltiples factores (características de los padres, hijos y situacionales) como determinantes de la relación familiar. Resaltando que las prácticas parentales deben adecuarse a la edad del niño y al contexto, con el fin de que promuevan su desarrollo.

Finalmente, uno de los modelos teóricos más aceptados científicamente para explicar la influencia del contexto en el desarrollo infantil es la Teoría ecológica del desarrollo propuesta por Bronfenbrenner (1979). Este modelo señala lo importante del entorno en la interacción del niño y su familia (Bronfenbrenner, 1989), considerando significativa y duradera la influencia de los padres en el desarrollo social y del lenguaje de sus hijos. Desde esta perspectiva la familia es vista como un microsistema interactivo que se encuentra inmerso en sistemas más amplios formados por el mesosistema, exosistema y macrosistema (Figura 4).

Figura 4

Modelo ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979).



Nota: Tomado de Flores y Bustos (2013), p. 12.

El microsistema incluye las interacciones que el niño realiza en su vida cotidiana, principalmente en el contexto familiar. En este sistema, se destaca la interacción de los padres con sus hijos. De acuerdo con Bronfenbrenner (1979) las relaciones microfamiliares ocurren en ambientes físicos que pueden matizar la frecuencia, intensidad u otras características de la relación filial.

El mesosistema está constituido por las interacciones entre dos o más entornos en los que una persona participa; para Bronfenbrenner (1979) éste se forma o se amplía cuando una persona entra a un nuevo entorno. El siguiente nivel corresponde al exosistema que está

compuesto por un amplio grupo de interacciones que no se encuentran dentro del microsistema familiar, es decir, donde el niño no participa activamente, pero en los cuales se producen hechos que afectan al entorno donde se desarrolla; por ejemplo, el trabajo de sus padres, el círculo de amigos de sus padres o hermanos, etcétera. Finalmente, el macrosistema consiste en aquellos sistemas más lejanos del sistema familiar pero que indirectamente afecta la relación entre sus miembros debido a que forman parte de una sociedad y cultura.

Cada uno de los ámbitos que constituyen el modelo ecológico intervienen de distinta manera en la interacción familiar y en el desarrollo infantil; sin embargo, el microsistema es uno de los más importantes pues tiene un impacto directo sobre la persona. A su vez, este microsistema es afectado por variables provenientes del mesosistema, exosistema y macrosistema (Flores y Bustos, 2013).

Desde una perspectiva ecológica los modelos descritos asumen que la interacción entre progenitores e hijo es bidireccional y dialéctica. Se puede observar que la mayoría de estos planteamientos surgen a partir de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), quien destaca los distintos ámbitos que rodean al individuo y explica cómo cada uno de ellos (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) afecta en su desarrollo, ya sea de manera directa (microsistema) o indirecta (mesosistema, exosistema y macrosistema). Con base en esta revisión, se pueden encontrar planteamientos que destacan la participación de distintos determinantes (ej. las características individuales del padre o el contexto en el que ocurre esta relación) sobre la práctica parental (Belsky, 1984) como los estresores extrafamiliares, interparentales y del niño (Webstr-Stratton, 1990), lo cual ha permitido el estudio de eventos contextuales específicos (vivienda inadecuada) para saber de qué manera intervienen en la interacción filial (Davies y Cummings, 1994). Asimismo, en los últimos años se ha planteado

que los padres deben adecuar sus prácticas parentales en función de las características individuales del niño y del contexto (Palacios, 1999).

La Teoría Ecológica del Desarrollo (Bronfenbrenner, 1979) es relevante para los fines de esta investigación porque toma en cuenta los distintos contextos en los que se encuentra inmersa la familia y que impactan en la interacción de sus integrantes. Específicamente, se destaca la función del microsistema en el desarrollo del niño, donde las interacciones que acontecen suelen ser bidireccionales. A partir de este enfoque es posible observar cómo intervienen los distintos eventos que rodean a los padres en la relación con sus hijos; por tanto, ese contexto inmediato del niño será determinante para su desarrollo lingüístico, cognitivo y social.

### **Práctica parental y desarrollo lingüístico pragmático en niños**

El estudio de las prácticas parentales ha permitido comprender cómo intervienen en el desarrollo emocional, conductual y lingüístico del niño. El lenguaje es uno de los aspectos del desarrollo que se ve afectado por las prácticas de conducta paterna por lo que algunos estudios señalan que existe una relación estrecha entre ambas variables (Newman y Newman, 2001). Si bien, en México se han realizado estudios para determinar cómo se relaciona la práctica parental con el desarrollo de la producción y la comprensión del lenguaje en bebés (Guerrero, 2016) aún se requieren investigaciones que aborden la práctica parental en el estudio del lenguaje de niños preescolares, en específico sobre el aspecto pragmático.

Durante la etapa preescolar el niño establece relaciones sociales no sólo con los miembros de su familia sino con otras personas que lo rodean, como sus compañeros de escuela, sus profesores o el vecindario donde vive. Para que su interacción sea efectiva el niño debe aprender a expresar y comunicar su pensamiento, en función del contexto donde se encuentre. En esta medida, los padres emplearán estrategias que favorezcan el uso adecuado del lenguaje,

ya sea modelando o instigando al niño. El interés de este tema se debe a que, a partir del uso del lenguaje, aspecto conocido como pragmática, se favorecen las relaciones sociales y se puede evitar la presencia de problemas conductuales en el niño (Berko y Bernstein, 2010). El estudio de cómo se asocian las distintas prácticas parentales con el desarrollo del lenguaje pragmático es escaso; las primeras comprobaciones que vinculan la pragmática con la crianza enfatizan la implementación de distintos estilos educativos cuando los padres interactúan con sus hijos (Alvites, 2012; Velarde y Ramírez, 2017).

En este apartado se describen los estudios que han asociado las prácticas parentales con el desarrollo del lenguaje comprensivo y productivo (Guerrero, 2016; Velarde y Ramírez, 2017), y aquellos que vinculan la crianza con el aspecto pragmático durante la infancia (Alvites, 2012).

Guerrero (2016) llevó a cabo un estudio longitudinal con el propósito de examinar las diferencias entre la conducta parental de un grupo de madres y padres; y determinar su efecto sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas en infantes. Para tal fin, conformó una muestra integrada por 30 parejas con bebés de 15 meses de edad, que fueron evaluadas en dos momentos cuando los bebés tenían 15 y 21 meses de edad, respectivamente.

Para evaluar las prácticas parentales, entendidas como las conductas de socialización y cuidado físico que madres y padres emplean cuando interactúan con sus hijos (Guerrero, 2016), se llevó a cabo un registro de la frecuencia de 15 conductas parentales (responde, nombra, juego conjunto, afecto verbal, afecto físico, aleja juguete, persiste, permite exploración, enseña, físicamente brusco, regaña, nombramiento no pareado, juego solitario, no participa y otras) de 30 parejas mientras jugaban con sus bebés de 15 y 21 meses de edad. En tanto, para medir el desarrollo lingüístico (comprensión y producción del vocabulario) de los bebés se aplicó el CDI de MacArthur Bates, formas I y II.

El resultado de este estudio (Guerrero, 2016) permitió concluir que tanto las conductas paternas como maternas varían dependiendo de la edad del bebé y del tipo de juego que realizan; y que éstas tienen un efecto sobre en el desarrollo lingüístico (comprensión y producción del vocabulario) del niño. Además, este estudio proporciona una herramienta (catálogo conductual) muy útil e importante para la evaluación directa del desarrollo del lenguaje, por lo que es un antecedente para esta investigación.

Por otra parte, Velarde y Ramírez (2017) llevaron a cabo un estudio con el fin de identificar las diferencias en el desempeño cognitivo de niños en edad preescolar, a partir de los estilos de crianza empleados por su cuidador primario (autoritativas, autoritarias, indulgentes y negligentes). Participaron 88 niños entre 4 y 5 años, asignados a cuatro grupos según la práctica parental que empleaba el cuidador primario. Se aplicó el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN), la Escala de Comportamiento para Madres y Padres con niños pequeños (ECMP) y el Inventario de Depresión de Beck (Jurado et al., 1998). A partir de los resultados se demostró que los niños criados con patrones de crianza autoritativa (caracterizado por altos niveles de respuesta y disciplina) obtuvieron mejores resultados en lenguaje expresivo, comprensivo y en la estructuración espacial; en tanto, los niños criados por padres que emplearon estilos de crianza autoritaria y negligente obtuvieron menor desempeño.

A pesar de que el estudio anterior plantea que en el desarrollo del lenguaje y de otras capacidades cognitivas intervienen los estilos de crianza, forma parte de los antecedentes de esta investigación pues se observa que las estrategias y habilidades de los padres orientadas al afecto promueven mejores resultados en el lenguaje expresivo y comprensivo, y en la estructuración espacial.

Finalmente, uno de los estudios realizados para determinar la relación entre los estilos educativos de crianza y el nivel de desarrollo del componente pragmático en preescolares, fue elaborado por Alvites (2012). El autor conformó una muestra de 132 alumnos de 5 años, éstos respondieron la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R) que mide el desarrollo del lenguaje oral en sus tres dimensiones (forma, contenido y uso); para evaluar los estilos de crianza participaron 132 padres de familia que contestaron el Perfil de Estilos Educativos (PEE) de Magaz Lago y García (1998). Los resultados demuestran que el estilo de crianza asertivo se relaciona con un lenguaje normal; mientras que los niños de padres con estilo punitivo exhiben retraso en el componente pragmático del lenguaje (Alvites, 2012).

En síntesis, dada la naturaleza del desarrollo del lenguaje se presenta en una situación de interacción y se han reconocido procesos como el lenguaje pragmático, el cual puede ser dirigido a distintas personas (adultos o pares) tanto en el hogar como en ambientes escolares. Los hallazgos obtenidos en estudios longitudinales señalan que el lenguaje pragmático y el afecto pueden comenzar en la etapa maternal y continuar a través de la etapa preescolar (Velarde y Ramírez, 2017)

Se ha evidenciado que las características de los padres que se correlacionan positivamente con el lenguaje pragmático abarcan diversos dominios que se pueden relacionar con estilos de crianza en el manejo de la conducta de sus hijos. Uno de los principales estilos paternos se refiere al autoritativo, sobresaliendo un equilibrio entre niveles de apoyo y control que puede resultar en acciones apropiadas, como frecuentes comentarios positivos, asertivos, recompensas, caricias, entre otras, aunado a un conocimiento amplio de alternativas educativas que favorece el uso de estilo asertivo (Skinner et al., 2005). Estos comportamientos en las

prácticas parentales de socialización generan procesos lingüísticos sobre el uso adecuado de las palabras que pueden conducir al desarrollo del componente pragmático (Alvites, 2012).

### **Estrés ambiental, práctica parental y lenguaje.**

Diversas características del hogar y la familia se han asociado a un desarrollo deficiente del lenguaje infantil, por ejemplo: la edad materna, el tamaño de la familia, la pobreza y especialmente la escolaridad. Sin embargo, poco se ha explorado sobre las características físicas del hogar que podrían estar relacionadas con el desarrollo lingüístico. La escasa literatura indica que los contextos familiares caóticos brindan a los niños entornos adversos para su desarrollo (Evans et al, 2010), pues dicha condición merma la interacción de padres e hijos. De acuerdo con Vernon-Feagans et al. (2012), en contextos de desorden en la vivienda, los adultos se muestran menos sensibles a las demandas de sus hijos, lo que afecta indirectamente el desarrollo social, cognitivo y del lenguaje del niño. El hacinamiento parece ser la principal característica de la vivienda que influye en la salud (Pond, 1957; Schorr, 1978).

Otros estudios (Evans et al., 1998; Matheny et al., 1995; Sameroff, 2010) han argumentado que el caos doméstico influye directamente en el desarrollo cognitivo y del lenguaje cuando existen demasiados estímulos ambientales. Para hacer frente a esa sobreestimulación los niños apartan su atención, lo que disminuye su participación en la interacción con sus padres. Específicamente en las actividades de atención conjunta y otras que promueven el desarrollo del lenguaje (Vernon-Feagans et al, 2012).

También se ha examinado cómo el desorden (hacinamiento) en el hogar, característica particular del caos, interviene en el desarrollo del lenguaje infantil. Las investigaciones señalan que el hacinamiento y la densidad se relacionan negativamente con este proceso (Evans et al., 1998; Evans, 2006) y con un bajo rendimiento académico (Maxwell, 2003). De esta manera, la

presencia de altos niveles de desorden en la vivienda predice niveles bajos en el vocabulario expresivo y receptivo de los niños (Vernon-Feagans et al, 2012). Lo cual coincide con los resultados obtenidos por Goduka et al., (1992), al concluir que los niños de 3 a 6 años, que viven en hogares hacinados, presentan problemas en su habilidad verbal y matemática (Evans, 2006).

En la misma línea de investigación se ha analizado el vínculo del caos y el lenguaje a través de la interacción entre padres e hijos, donde se ha determinado que en condiciones de desorden, los adultos suelen emplear una crianza menos efectiva al relacionarse con sus hijos (Evans, 2006; Evans y Wachs, 2010). Esto coincide con el planteamiento de Bronfenbrenner y Evans (2000) al considerar que el caos puede interrumpir los procesos proximales entre padres e hijos, especialmente en familias que se encuentran bajo estrés.

Evans et al (1999) tratando de explicar que este impacto en la crianza se debe al caos que puede existir en el hogar, llevaron a cabo un estudio para examinar la relación entre caos (hacinamiento), paternidad y lenguaje en niños de 6 a 30 meses de edad. En él participaron 42 familias donde vivían de 1 a 5 niños, y cuyo nivel socioeconómico podía ser bajo, medio y alto. Se alentó a las familias a realizar algún comportamiento típico que normalmente harían en el transcurso de cada período de observación (1 hora) en el hogar. Dichas mediciones ocurrieron mensualmente en un período de 2.5 años. Los niños objetivo fueron observados desde los 6 meses hasta la edad de 3 años. Para evaluar el lenguaje paterno se empleó la diversidad lingüística, que es la suma de diferentes nombres, adjetivos y adverbios dirigidos al niño por hora; esta medición refleja la complejidad y sofisticación verbal de los padres hacia sus hijos.

Los resultados indican que, en hogares bajo condiciones de hacinamiento, los padres son menos receptivos al comportamiento de sus hijos, por lo cual disminuye su respuesta verbal y

emplean un discurso menos complejo. Se destaca que esta asociación es independiente del nivel socioeconómico de la familia.

Acorde con este estudio, Vernon-Feagans et al (2012) examinaron si la experiencia acumulada de caos en el hogar durante los primeros tres años de vida se asociaba con los resultados del lenguaje infantil. Para ello, se reclutó una muestra representativa de 1123 familias de bajos recursos, con niños de dos meses de edad. Dos asistentes de investigación realizaron diversas visitas a las familias para recabar información y evaluar a los miembros del hogar.

El caos se evaluó a partir de diez indicadores recopilados en las visitas domiciliarias. La crianza positiva y negativa fue evaluada a través de los comportamientos de los cuidadores primarios durante interacciones de juego con sus hijos (6, 15, 24 y 36 meses). A los 6 y 15 meses de edad, se observaron los comportamientos de cuidadores primarios durante una interacción de juego libre. En las visitas domiciliarias de 24 y 36 meses, los cuidadores y sus hijos completaron un conjunto de tres rompecabezas de dificultad creciente. En esta tarea, los padres podían brindar asistencia a sus hijos cuando fuera necesario. Las tareas de juego libre y de rompecabezas duraron 10 minutos y se grabaron con una videocámara para su posterior codificación. Siete subescalas fueron empleadas para evaluar la interacción entre madre-hijo: sensibilidad, desapego, consideración positiva, intrusión, animación, estimulación del desarrollo y consideración negativa. Estas áreas fueron calificadas en una escala tipo Likert de siete puntos que va de: en absoluto características (1) a altamente características (2). La codificación fue efectuada por dos personas capacitadas, obteniendo una confiabilidad de .80 o superior en todas las escalas. Así, la crianza positiva se conformó por la suma de las puntuaciones de sensibilidad, consideración positiva, estimulación del desarrollo, animación y desapego. En tanto, la crianza

negativa se creó al sumar las puntuaciones de intrusión y consideración negativa del niño. La correlación entre ambos tipos de crianza osciló entre .85 y .98.

Para evaluar el lenguaje receptivo se aplicó la subescala de vocabulario receptivo del Inventario de Inteligencia para Preescolares de Wechsler (WPPSI-III; Wechsler, 2003). Con la subescala de comunicación expresiva de la Escala de Lenguaje Preescolar (PLS-4; Zimmerman et al., 2002), se evaluó lenguaje expresivo de los niños. Ambos instrumentos fueron aplicados cuando el niño tenía tres años.

Los datos recopilados se analizaron con análisis de regresión múltiple, donde se encontró que el caos doméstico acumulado, medido a lo largo de los primeros tres años de vida, se asoció con el lenguaje expresivo y receptivo infantil a los 36 meses de edad. En cuanto a la crianza, se obtuvo que ésta tiene un efecto mediador entre el desorden del hogar y las bajas puntuaciones del lenguaje. Estos resultados concuerdan con lo obtenido por Evans et al. (1999), que indica que la crianza media la relación entre el caos (desorden) del hogar y el lenguaje infantil.

Los estudios encontrados en la literatura proporcionan evidencia sobre los correlatos del caos y la crianza infantil en el desarrollo del lenguaje temprano. Dentro del caos existen factores físicos como la densidad y el hacinamiento. Esto es un antecedente relevante, porque se estima que en la Ciudad de México el 7.1% de los integrantes del hogar vive en condiciones de hacinamiento (INEGI, 2017); tal situación al ser recurrente afecta la interacción de las familias, específicamente la relación madre e hijo, y por ende a los integrantes más pequeños, los niños.

En México, el estudio de las condiciones físicas del hogar ha sido abordado desde dos aspectos: ecología de la pobreza (López-Lena, y Evans, 2008) y hacinamiento con el desarrollo social del niño; presentando así sus primeras comprobaciones empíricas (Sánchez, 2018). En tanto, es insuficiente la información del efecto que genera el caos del hogar sobre el uso del

lenguaje infantil. Los escasos estudios que analizan el papel del hacinamiento en el desarrollo lingüístico se han centrado en valorar el lenguaje expresivo y comprensivo en infantes de 0 a 3 años. Por lo que es interesante saber de qué manera el caos y la crianza afectan a otros períodos de vida (etapa preescolar) y su impacto sobre la pragmática.

---

## Capítulo 4

# Desarrollo de la investigación

---

### **Planteamiento y justificación del problema**

Según datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (INEGI, 2020) en México, en el año 2018, habitaban 38.5 millones de niños y adolescentes de los cuales el 23.8% tenía entre 0 y 4 años, representando un porcentaje importante de la población infantil. De acuerdo con la UNICEF, la primera infancia (0 a 5 años) es una etapa crucial del desarrollo, dado que en este período se sientan las bases para el futuro de un niño. Siguiendo esta línea de ideas, la Organización Mundial de la Salud (OMS, s.f), considera que el desarrollo en la primera infancia es un determinante social de la salud, por lo cual, el estudio e intervención en estos primeros años de vida es trascendental.

El desarrollo en la primera infancia conlleva importantes cambios madurativos en el lenguaje del niño; que dependen de la influencia de factores psicosociales y biológicos (Grantham-McGregor, 2007). Estos cambios pueden verse reflejados en la manera en que los niños se desenvuelven cotidianamente, principalmente, en la forma de comunicarse y relacionarse con el entorno que los rodea. En este sentido, el lenguaje es considerado un elemento esencial que permite la interacción del niño con el ambiente.

El estudio de la pragmática del lenguaje es relevante por su relación con el proceso de comunicación y el desarrollo social. Se ha identificado que cuando un niño tiene dificultades para tomar turnos, iniciar una conversación o expresar sus intenciones, se verán afectadas sus relaciones sociales, creando ambientes poco adecuados para su desarrollo.

Algunos estudios (Cuervo, 2010; Becker-Bryant, 2010; Monfort, 2001; Monfort, 2004; Pérez y Salmerón, 2006) evidencian que los niños con deficiencias en el uso del lenguaje tienen un nivel más bajo de bienestar, manifiestan problemas en sus habilidades sociales, son más solitarios y menos competentes académicamente (Berko y Bernstein, 2010; Vilaseca, 2002). Estas limitantes lingüísticas serán evidentes al incorporarse en escenarios escolares.

De acuerdo con Abraham y Brenca (2014), la interacción del niño con el adulto es muy importante para el desarrollo pragmático infantil, desde los 12 meses de edad (Acuña y Sentis, 2004; Gallardo-Paúls, 2009). Si un niño puede manifestar y expresar verbalmente su intención comunicativa y el adulto lo entiende, se considera que el niño ha logrado hacer un acto del habla. Así, las primeras investigaciones en torno al tema señalan que la interacción cotidiana en la familia ayuda a establecer las bases de dichas habilidades pragmáticas (Becker, 1994) como actos del habla, solicitudes, toma de turnos, entre otras.

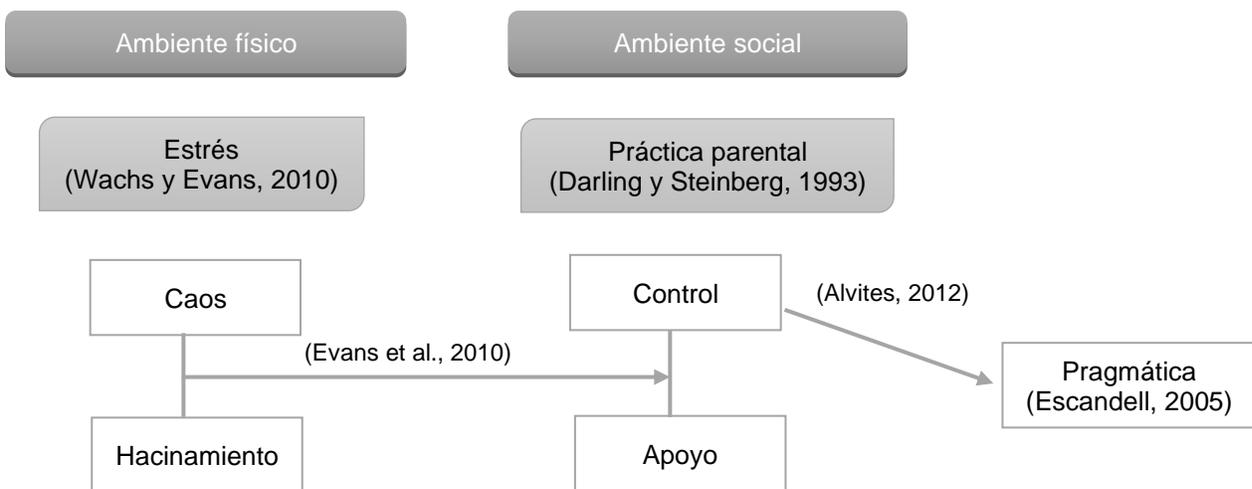
Principalmente, se considera que la interacción social entre madre e hijo favorece tales habilidades. El estudio de estas variables en la mamá permite conocer factores de riesgo (falta de estimulación lingüística, apego desorganizado, ausencia de apoyo parental, negligencia) para el desarrollo pragmático, que se pueden observar sistemáticamente en el contexto familiar (Bronfenbrenner y Morris, 2006; Pérez y Salmerón, 2006).

Esto conlleva a delimitar los factores que promueven, en el niño, el *uso correcto del lenguaje en situaciones sociales* (Acuña y Sentis, 2004; Becker-Bryant, 2010), es decir, la manera en que comprende y se expresa verbalmente en función del contexto situacional y de comunicación (Escandell, 2005; Bates, 1976; Owens, 2003). Ya que existe mínima evidencia de los factores físico–sociales que impactan en el desarrollo pragmático del lenguaje. El interés del presente estudio fue indagar cada uno de los factores mencionados y su relación con las habilidades conversacionales y actos del habla en infantes de 3 a 4 años.

Esta investigación se respalda en un modelo de ecología del desarrollo de la pragmática del lenguaje y factores ambientales físico-sociales de riesgo, como se presenta en el esquema (Figura 5).

**Figura 5**

*Propuesta de modelo ecológico del estrés ambiental y la práctica parental en la pragmática del lenguaje de niños preescolares.*



### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es el efecto del estrés habitacional y la práctica parental en la pragmática del lenguaje de niños preescolares?

### **Objetivo general**

Indagar la relación del estrés habitacional y la práctica parental en la pragmática del lenguaje en niños preescolares de 3 a 4 años.

### **Objetivos específicos**

- Identificar la distribución de frecuencias de la muestra por estrés (habitacional y CAOS), práctica parental (apoyo y control) y pragmática del lenguaje infantil (ocho conductas).
- Explorar la asociación entre las variables estrés (habitacional y CAOS), práctica parental (apoyo y control) y conductas del lenguaje pragmático.
- Identificar la relación entre estrés habitacional, práctica parental y pragmática.
- Clasificar en dos grupos con y sin estrés (habitacional y CAOS) percibido reportado por los padres de familia.
- Obtener la dependencia secuencial de la práctica parental y el lenguaje pragmático.
- Comparar las dependencias secuenciales del lenguaje pragmático entre las diadas (madre-hijo) con y sin estrés ambiental.

## **Hipótesis de trabajo**

Las condiciones físico-sociales de estrés habitacional y la práctica parental (control) se relacionan con la baja frecuencia en la pragmática del lenguaje de niños preescolares.

## **Definición de variables**

### ***Variable independiente.***

- 1) Estrés habitacional.

*Definición conceptual.* Proceso en el cual las demandas habitacionales exceden la capacidad adaptativa de un individuo, generando diversos cambios psicológicos y biológicos (Evans, 2006).

*Definición operacional.* Se evaluó a través de la *Escala de Orden, Bullicio y Confusión* (Matheny et al., 1995, adaptada por Sánchez-Mondragón y Flores, 2019) y la *Escala Estrés habitacional* (Magdaleno et al., 2015) para padres de familia.

2) Práctica parental

*Definición conceptual.* Conductas de los padres orientadas a corregir el comportamiento del niño (Franco et al., 2014; Palacios y Palos, 2008) que ayudan a promover el proceso de socialización (Darling y Steinberg, 1993; Frick et al., 2010) y permiten predecir las capacidades y dificultades de los menores (Méndez, Andrade y Peñaloza, 2013).

*Definición operacional.* Se evaluó mediante las frecuencias por categoría del *Sistema Observacional de la Práctica Parental* (SOPP), instrumento desarrollado en esta investigación.

***Variable dependiente.***

Pragmática del lenguaje

*Definición conceptual.* Conjunto de conocimientos y habilidades de naturaleza cognitiva y de tipo lingüístico que facilitan el uso (función) de la lengua en un contexto específico (Serra, 2000).

*Definición operacional.* Se evaluó con el puntaje obtenido en las frecuencias por categoría del *Sistema Observacional de Lenguaje Pragmático Infantil* (SOLPI), elaborado *ad hoc* en esta investigación.

## **Estrategia general**

La investigación se realizó en dos etapas (fase exploratoria y confirmatoria) con el fin de responder a la pregunta de investigación y probar el modelo teórico planteado (Tabla 1). La primera fase tuvo como objetivo construir dos sistemas de registro observacional, válidos y confiables, para evaluar las variables pragmática del lenguaje y práctica parental. Durante la segunda fase se evaluó la influencia del estrés habitacional y la práctica parental en la pragmática del lenguaje de niños preescolares.

**Tabla 1**

*Fases del estudio.*

<b>Fase exploratoria. Construcción de instrumentos</b>		<b>Fase confirmatoria. Modelo ecológico del desarrollo pragmático del lenguaje.</b>
Estudio 1.	Estudio 2.	Estudio 3.
Sistema de registro para pragmática.	Sistema de registro de práctica parental.	Estrés habitacional y la práctica parental en la pragmática del lenguaje de preescolares.
Elaboración de un sistema observacional del lenguaje pragmático en niños de preescolar de 3 a 4 años.	Construcción de sistema observacional de la práctica parental materna.	Identificar la relación entre estrés habitacional, práctica parental y pragmática. Obtener la dependencia secuencial de la práctica parental y el lenguaje pragmático.



---

# Capítulo 5.

## Fase exploratoria

### Construcción de los sistemas de registro observacional

---

#### **Justificación**

Evaluar la pragmática del lenguaje del niño de manera directa requiere del diseño de instrumentos *ad hoc* a la conducta. Para ello, se debe seleccionar y utilizar los recursos más adecuados que permitan observarla. Se ha reconocido que el uso de objetos o la solución de tareas de tipo manipulativo suelen ser útiles para evaluar las habilidades pragmáticas en niños de 2 ½ a 4 años, ya que producen una mayor cantidad de peticiones que una situación donde la tarea fundamental consiste en comentar un libro de imágenes o un cuento (Serra, 2000). Asimismo, se considera que la participación de los niños en diálogos mediante tareas de atención conjunta (ej. leer cuentos con adultos de apego) es un predictor de sus capacidades pragmáticas y sociocognitivas posteriores (Roqueta et al., 2012).

En general, las actividades manipulativas (armar rompecabezas, juguetes de ensamble) y de diálogo (lectura de cuento, descripción de láminas) permiten observar un mayor número de habilidades pragmáticas (actos del habla como las peticiones) y comunicativas (toma de turnos, cortesía). Por lo cual, en el estudio se implementaron tareas de

ambos tipos (manipulativas y de diálogo), permitiendo evaluar la pragmática del lenguaje de niños entre 3 y 4 años durante la interacción con su madre.

En el apartado siguiente se describe el proceso realizado para conformar las muestras de comportamiento diádico (madre/padre e hijo/a) con el propósito de construir dos sistemas de registro conductual: práctica parental y pragmática del lenguaje en niños preescolares.

### **Objetivo**

1. Construir dos sistemas de registro observacional: lenguaje pragmático en niños preescolares de 3 y 4 años, y práctica parental.

## **Estudio 1**

### **Construcción de sistema de registro observacional de pragmática del lenguaje infantil.**

#### **Método**

##### **Participantes**

Se eligieron al azar 4 niños, dos hombres y dos mujeres, con edades entre los 3 y 4 años. La muestra, proveniente de un Jardín de Niños de la Ciudad de México, fue seleccionada a partir de dos criterios: asistencia a clase del 80% y sin antecedentes clínicos. Las niñas que participaron voluntariamente en el estudio fueron informadas del manejo confidencial de la información y de las sesiones de videograbación. Las características atributivas de los niños se describen en la Tabla 2.

**Tabla 2***Características de los participantes.*

<b>Datos niños</b>				
<b>Niño</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>Posición entre hermanos</b>
<b>1</b>	Mujer	3 años 9 meses	1 <sup>ro</sup> Preescolar	2
<b>2</b>	Hombre	3 años 10 meses	1 <sup>ro</sup> Preescolar	1
<b>3</b>	Mujer	4 años 11 meses	2 <sup>do</sup> Preescolar	1
<b>4</b>	Hombre	4 años 11 meses	2 <sup>do</sup> Preescolar	3

**Muestreo temporal de registro**

De acuerdo con diversos autores (Anguera, 2003; Bakeman y Gottman, 1989; Flores et al., 2013) es recomendable registrar la conducta de análisis en períodos de tiempo cortos (Gutiérrez, 2005) para aumentar la probabilidad de obtener muestras representativas del comportamiento.

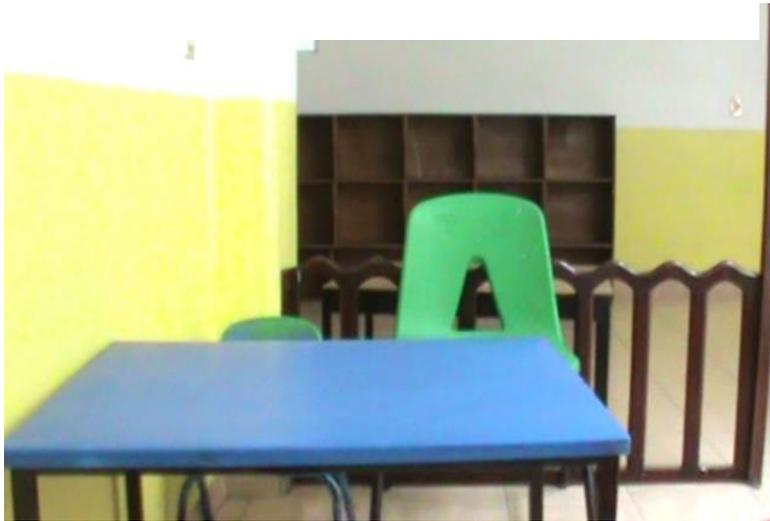
Por lo anterior, el niño fue observado durante tres sesiones, por períodos continuos de 15 minutos con intervalo de 5 segundos. Se incluyó una sesión más de adaptación. Emplear varias sesiones de videograbación, tiene como objetivo evaluar la estabilidad de la conducta.

**Situación de observación**

La videograbación se llevó a cabo en un salón (2.30 x 3.10 m) de usos múltiples asignado previamente por la directora del Jardín de Niños (Figura 6). El lugar contaba con las condiciones de ventilación e iluminación adecuadas, y con escasos distractores para realizar las tareas. El mobiliario del espacio constaba de una mesa rectangular, dos sillas ubicadas de manera contigua, un estante de madera y objetos diversos.

**Figura 6**

*Área de trabajo ocupada para las actividades con los participantes.*



### **Naturaleza de las tareas**

La fase de adaptación consistió en una sesión de juego libre entre madre e hijo, haciendo uso del juguete preferido del niño. Posteriormente, las sesiones se llevaron a cabo a través de tareas estructuradas, lo cual permitió la exhibición del comportamiento infantil.

### **Materiales y herramientas.**

A continuación, se describen los materiales empleados para la ejecución de las actividades y la videograbación de estas (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Lista de materiales y herramientas empleados para las actividades y videograbación.*

<b>Tareas</b>	<b>Videograbación</b>
- Tres láminas.	- Cámara de video <i>Handycam Sony</i> de 5.3 megapíxeles.
- Dos rompecabezas de madera, de 10 y 20 piezas.	- Micrograbadora SONY ICD-PX470.

**Tabla 3**

*Continuación*

Tareas	Videograbación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 casita de madera color amarilla, con techo y ventana desmontable, una chimenea, un bebedero para animales, dos cercas, tres figuras geométricas, una muñeca Polly Pocket y un pony.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tripié.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 tren de madera con 8 ruedas, dos figuras rectangulares, dos figuras cilíndricas, un vagón.</li> </ul>	

**Procedimiento**

Para elaborar el sistema observacional del comportamiento del niño se siguió las recomendaciones de Flores et al, (2013) y Sánchez (2018), descritas a continuación.

- *Capacitación a observadores:* El entrenamiento se dividió en dos fases: teórico y empírico. A tres pasantes de la carrera de psicología se les brindó información sobre aspectos generales de metodología observacional. Se continuó con la etapa empírica, esta consistió en explicar los aspectos prácticos de la videograbación del comportamiento; para ello, se realizó una simulación de las condiciones que se trabajarían con las dadas. La actividad se llevó a cabo en tres sesiones semanales durante un mes.
- *Selección de participantes.* Se solicitó permiso para acceder a un jardín de niños incorporado a la SEP. Con la autorización de la directora, se convocó a los padres de familia a una reunión informativa para explicar el objetivo, alcance de la investigación y los lineamientos de confidencialidad, con el fin de obtener su aprobación para que sus hijos formaran parte del estudio. A los asistentes se les proporcionó un tríptico (Apéndice A) con la información

detallada del proyecto. Al término, a las mamás interesadas se les otorgó un consentimiento informado para ser firmado. Así, se eligió la muestra y se organizaron las sesiones de videograbación.

- *Periodo de videograbación.* Para llevar a cabo las actividades planeadas, se realizó lo siguiente:

a) Los observadores ingresaban a la institución 15 minutos previos a la actividad con la finalidad de preparar el material y el equipo de videograbación. Al llegar los participantes, uno de los observadores se acercaba y les indicaba:

“Usted y su hijo (a) se sentarán en las sillas que se ubican a un costado de la mesa; por favor, permanezcan en esta área enfocada por la cámara”.

Después, solicitaba algunos datos de identificación y establecía rapport con los participantes. Enseguida presentaba la actividad a realizar y daba las instrucciones siguientes:

“Con el siguiente material (rompecabezas, tren, casita) jugarán como lo harían normalmente en casa, durante 15 minutos. Les indicaré cuando el tiempo haya concluido”.

Al concluir la actividad, el investigador realizaba el cierre de la sesión y agradecía la colaboración a los participantes. Es menester señalar que, debido a la naturaleza de las actividades, el investigador permanecía cerca de la díada. Mientras tanto, el observador videogrababa la sesión, deteniéndola al ser finalizada cada tarea asignada.

- b) En la fase de adaptación se realizó una tarea de juego libre entre madre-hijo. Las sesiones siguientes se utilizaron tres actividades dirigidas a evaluar la conducta de análisis. Las tareas se presentaron en el mismo orden en cada día.

**Control de calidad de los datos (confiabilidad) y análisis de datos.**

El procedimiento se retomó de los estudios descritos por López y Torres (1991) y Flores et al. (2013):

- *Capacitación a observadores.* Se instruyó a cuatro pasantes de la carrera de Psicología en la observación sistemática de la interacción madre-hijo, tomando en cuenta aspectos teóricos y prácticos de la metodología observacional. Inicialmente, recibieron información teórica y después realizaron ejercicios de registro observacional *in situ*.
- *Registros narrativos.* De manera independiente, los observadores realizaron la descripción anecdótica del comportamiento del niño (Tabla 4) a partir de las sesiones videograbas. Tomando en cuenta que las conductas tienen mayor significado según el entorno, en los registros se incluyó la descripción del contexto y algunos datos de identificación.

Al finalizar, en parejas de observadores, se revisaron las narraciones con la intención de obtener el número de acuerdos y desacuerdos de lo descrito, siendo conservadas aquellas cuyo número cumplía al menos el 80% de consenso entre observadores.

**Tabla 4**

*Ejemplo de registro narrativo de la actividad realizada por una niña de 4 años durante un minuto de observación.*

Sujeto focal	Actividad	Persona con quien realiza la actividad	Descripción de la actividad:
Niña de 4 años	Casita	Mamá	Se solicita que arme una casita de madera y que juegue con mamá como lo hace normalmente.
Escenario			
Lugar	Descripción general		
Salón de usos múltiples	<p>En el lugar se encuentra una niña y su mamá sentadas de una al lado de la otra. Frente a ellas una mesa de plástico color azul rey. Sobre la mesa una casita de madera, 3 cercas, piezas de madera con figuras geométricas (triangular, cubo, rectangular), animales de plástico (pony, pantera), una muñeca de plástico (Polly Pocket), una grabadora.</p> <p>Al fondo se observa una puerta blanca y un estante de madera color café.</p>		
NARRACIÓN			
<p>La niña toma el pony con la mano derecha y la muñeca con la mano izquierda, los levanta de la mesa y se los acerca a su mamá, aunque su mirada la mantiene hacia la investigadora, regresa la mirada hacia su madre y le dice “mamá, mira una muñeca, ten”, se los entrega a su madre, inmediatamente se levanta de la silla y con la mano derecha toma el techo de la casita, con ambas manos lo alza y lo intenta colocar sobre la casita mientras su madre le dice “Arma la casita, ¿vale?”, coloca el techo en el lugar correcto y su mamá le dice “vamos a acomodarlos”; mete ambas manos en la casita por el orificio de la puerta y su madre dice “Ay mira ¿aquí hay una ventanita”, estira su brazo y señala el orificio, enseguida voltea hacia donde su madre señala y saca las manos de la casita, toma la ventana y la coloca en el lugar correspondiente con la mano derecha mientras que la izquierda la sobrepone sobre el techo diciendo “la ventanita aquí está”, después intenta embonar la ventana y su mamá dice “despacio para que no se le salga lo de arriba”. La niña no logra embonar la ventana y retira la mano, con la mano izquierda voltea la casita y ladea la cabeza hacia lado izquierdo. Mamá dice “nada más ahí una”, regresa la casita a la posición anterior e intenta colocar por segunda vez la ventana logrando embonarla, retira las manos de la casita, sonrío y posteriormente con la mano izquierda toma una cerca y con la derecha toma otra, los deja sobre la mesa y vuelve a agarrarlos, los observa, los manipula, su mamá le dice “Ahora vamos a armar este” mientras le pone en frente una pieza de madera. La niña sigue mirando las piezas y su mamá le dice “voy parando a los animales, ¿vale?”.</p>			

- *Identificación de triple contingencia.* Obtenidas las narraciones, en series sucesivas se identificó el evento antecedente y consecuente de las conductas centrales del niño. En la Tabla 5 se muestra un ejemplo de la distribución de triple contingencia de una niña.

**Tabla 5**  
*Ejemplo de triple contingencia de la conducta de una niña de tres años.*

Antecedente	Conducta	Consecuente
Mamá pregunta: ¿esta es su mamá?	La niña se niega y expresa “no”	Mamá: ¿la podemos llevar a la playa?
Mamá: ¿la podemos llevar a la playa?	La niña sonríe y responde “no, este es un brincolín”	Mamá: “ya es un brincolín, mira cómo salta”
Mamá: “ya es un brincolín, mira cómo salta”	Niña: observa a la muñeca	Mamá sonríe
Mamá sonríe	La niña expresa: “Ay, ya no metiste esto”	Mamá: ¿y si ya es nuestra cama mejor?
Mamá: ¿y si ya es nuestra cama mejor?	Niña responde sonriendo: “sí, para dormir”	Mamá: “nos vamos de paseo, toma a la muñeca”
Mamá: “nos vamos de paseo, toma a la muñeca”	Niña: “Ahí está la playa, gracias, bájate ahí está la playa”	Mamá pregunta: “¿y la maleta?”
Mamá pregunta: “¿y la maleta?”	Niña responde gritando: “¿La maleta? ¡Se nos olvidó en la casa!”.	Mamá: “ya vámonos porque te deja el avión”

- *Agrupamiento de episodios.* A partir de la triple contingencia, se redujeron los datos del niño y de mamá en episodios, entendidos como “secuencias de interacción que forman parte de una escena” (López y Torres, 1991, p. 9.). Lo anterior sirvió para agrupar los episodios con base a las conductas más repetidas.
- *Proceso de categorización.* Esta etapa consistió en reducir los episodios a conductas específicas, cumpliendo dos condiciones: exhaustividad y mutua exclusividad. Enseguida se definió cada agrupamiento y se le asignó un código a cada categoría para facilitar su registro.

## Resultados

En el apartado siguiente se describen los datos obtenidos durante la construcción del sistema de registro observacional del lenguaje pragmático infantil.

### Agrupamiento de episodios.

Se identificaron las conductas más representativas para agruparlas en episodios, procediendo a la definición inicial de los diversos agrupamientos. En la Tabla 6 se muestran algunas conductas principales como pregunta, observar el material, interrumpir, manipular las piezas, y otras conductas exhibidas por los niños.

**Tabla 6**

*Agrupación de las diversas conductas emitidas por los niños.*

<b>Agrupación</b>	<b>Ejemplos de conductas</b>
Observar	Mirar fija y detenidamente los objetos disponibles en la mesa o a su mamá.
Escuchar a la madre	Mira a su mamá mientras ella le dice algo.
Ignorar	No responde a su mamá o al investigador, ignora la indicación de su madre
Interrupción	Le quita algún objeto a su madre, habla al mismo tiempo que ella.
Expresión Facial	Sonreír, levantar las cejas, muecas.
Manipular Objetos	Toca, mueve, alza, empuja, gira y/o agarra el material.
Movimiento Corporal	Estirar el brazo, inclinarse, mover la cabeza.
Jugar simbólicamente	Asume algún rol durante el juego.
Mover piezas	Tirar, girar, mover, poner, manipular algún juguete.
Solicitud	Pide algún objeto a su mamá, le dice que realice algo por él/ella, etc.
Pregunta	¿Qué es mamá? ¿Qué ves? ¿Y ahora qué sigue?

## Categorización

El objetivo principal de este estudio fue construir un instrumento de observación que permitiera identificar las habilidades pragmáticas que emplean los niños de 3 y 4 años en sus conversaciones, especialmente cuando interactúan con sus progenitores mientras realizan alguna actividad lúdica. Las dimensiones que se identificaron después de los análisis realizados permitieron definir las categorías emergentes, asignando un código y ejemplos para su reconocimiento. Quedando conformado un catálogo conductual con 10 categorías (Tabla 7), mutuamente excluyentes y exhaustivas.

**Tabla 7**

*Catálogo conductual de la pragmática del lenguaje infantil.*

No	Categoría	Código	Definición operacional	Ejemplos
1	Añade información	AI	Indica al adulto algo nuevo o diferente.	Menciona: “A mí me gusta jugar en el sube y bajas”, “voy al parque con mi papá” “Tengo una mascota que se llama pupi y es gris”, “voy de vacaciones al mar y hago castillos”.
2	Describe	D	Describe lo que observa a su alrededor.	Explica “es un niño con su mascota”, “juegan en la arena”, “un señor que vende globos”, “comen hamburguesa”.
3	Ejecuta la tarea	ET	Realiza las actividades que se le solicita.	Manipula las piezas para solucionar la actividad
4	Observa el entorno	OE	Dirige su atención hacia la actividad o ve a su mamá.	Mira a su mamá o a algún objeto de la actividad.
5	Pedido de acción	PA	Indica a su mamá que realice alguna actividad por él/ella.	Menciona: “ponla ahí”, “quítalo”, “tú eres el pony”
6	Petición de información	PI	Pregunta para conocer un objeto o situación.	Realiza alguna oración interrogativa como: ¿qué es?, ¿para qué sirve?

**Tabla 7**

*Continuación*

No	Categoría	Código	Definición operacional	Ejemplos
7	Pedido de objeto	PO	Toma o pide un objeto que está en posesión de su mamá.	Solicita algún objeto: “préstamelo”, “dame esa pieza”.
8	Rechazo	R	Negarse de manera física o verbal a realizar la actividad solicitada.	Expresa verbalmente que no quiere jugar, mueve su cabeza negándose.
9	Toma de turnos	TT	Conversación ordenada llevada alternadamente entre la mamá y el hijo, sin solapamientos.	Diálogo ordenado entre mamá e hijo (a) como: Mamá: Mueve la pieza a la derecha. Niño: ¿Aquí? Mamá: Sí (asiente), acomódala.
10	Otras conductas	OC	Cualquier otra conducta que no corresponda a las anteriores	Mira o habla con el observador, hace muecas, se ríe, movimientos corporales, entre otras.

La primera categoría emergente representa aquellas conductas que el niño realiza para negarse a realizar alguna indicación, por lo cual se nombró *Rechazo (R)*. Está representada por acciones como mover la cabeza para negar, expresar “no” “que no” “así no”, no realizar la tarea.

La segunda categoría corresponde a *Petición de información (PI)* y hace referencia a las preguntas que el niño realiza a su mamá para conocer un objeto o situación. Ejemplos de esta categoría “¿qué es eso?”, “y esto, ¿qué será?”, “¿qué animal es este?”, ¿así?.

La tercera categoría, *Añade información (AI)*, se define como indicar al adulto algo nuevo o diferente. Se integra por las conductas como “yo tengo una mascota”, “cuando fui al parque jugué en la resbaladilla”, entre otras.

La cuarta categoría, *Pedido de objeto (PO)*, alude a las palabras que el niño dirige a su mamá con el objetivo de solicitar un objeto que ella posee. Como ejemplo: “mamá, dame esa pieza”, “quiero la muñeca”.

La categoría, *Toma de turnos (TT)*, apunta a la conversación ordenada entre madre-hijo, sin que exista algún solapamiento. Por ejemplo:

Mamá: “mueve la pieza”

Niño: “¿aquí?”

Mamá: “sí, ahí está bien”

La sexta categoría es *Observa el entorno (OE)*, hace referencia a mirar la disposición de los materiales o dirigir la vista hacia mamá. Incluye acciones como: ver una pieza del rompecabezas, mirar a su mamá cuando le habla, entre otras.

La séptima categoría, denominada *Pedido de acción (PA)*, representa las conductas que el niño realiza para indicar a su mamá que haga una actividad por él/ella. Incluye conductas tales como: “ayúdame”, “ponlo aquí”, “¡Ah!, puedes cerrar la venta”.

La octava categoría es *Describe (D)*, definida como la descripción que el niño hace de lo que observa a su alrededor. Representa emisiones como: “es un perro”, “veo un niño con su globo”, “es una Barbie”.

La categoría nueve corresponde a *Ejecuta tarea (ET)*, hace referencia a las conductas que el niño realiza en función de las indicaciones recibidas por su mamá o por el investigador. Incorpora acciones como mover, girar o tomar los materiales de las actividades, así como la emisión de sonidos.

La última categoría, *Otras conductas (OC)*, se refiere a la ausencia de ocurrencia de cualquiera de las conductas que se consideran relevantes según el sistema (Flores et al., 2013); aseverando la exhaustividad del instrumento.

Las categorías fueron contrastadas con los supuestos teóricos del estudio sobre pragmática del lenguaje en niños preescolares, coincidiendo con Abraham y Brenca (2014) al considerar que en estas edades (3 y 4 años) se pueden identificar actos de habla básicos.

## Estudio 2.

### Sistema de registro observacional de la práctica parental.

#### Método

##### Participantes

La muestra se conformó por 4 mujeres de 24 a 40 años ( $M= 32.75$ ;  $DE= 6.602$ ), seleccionadas mediante un muestreo por conveniencia (Clark-Carter, 2002). Las participantes estaban casadas y tenían de uno a dos hijos; esta última información permitió identificar el nivel de experiencia materna. En la Tabla 8 se describen las características atributivas de las mamás.

**Tabla 8**

*Características atributivas de las madres de familia.*

Datos mamá					
Niño	Sexo	Edad	Escolaridad	Estado civil	No. De hijos
1	Mujer	40	Bachillerato	Casada	1
2	Mujer	34	Bachillerato	Casada	2
3	Mujer	24	Secundaria	Casada	1
4	Mujer	33	Secundaria	Casada	2

##### Naturaleza de las tareas

Ídem al estudio 1.

##### Materiales y herramientas

Ídem al estudio 1.

##### Procedimiento

Con el propósito de elaborar el instrumento de observación de la práctica parental, se siguieron las etapas desarrolladas (capacitación de observadores, selección de participantes, período de videograbación) en el Estudio 1.

De la misma manera, para analizar los datos y obtener su confiabilidad, se siguió el procedimiento descrito en el Estudio I (capacitación de observadores, registro narrativo, triple contingencia, agrupamiento de episodios y proceso de categorización). A continuación, se muestra un ejemplo de registro narrativo (Tabla 9) y la identificación de triple contingencia (Tabla 10) de la mamá.

**Tabla 9**

*Ejemplo de registro narrativo de la actividad realizada por una mamá de 40 años durante un minuto de observación.*

Sujeto focal	Actividad	Persona con quien realiza la actividad	Descripción de la actividad:
Mamá de un niño de 3 años	Casita	Mamá	Se pide la mamá que juegue con su hijo durante un tiempo aproximado de 15 minutos.
Escenario			
Lugar	Descripción general		
Salón de usos múltiples	<p>La mamá está sentada al lado derecho de su hijo y frente a ellos se encuentra una mesa de plástico color azul rey.</p> <p>Sobre la mesa una casita de madera, 3 cercas, piezas de madera con figuras geométricas (triangular, cubo, rectangular), animales de plástico (pony, pantera), una muñeca de plástico (polly pocket), una grabadora.</p> <p>Al fondo se observa una puerta blanca y un estante de madera color café.</p>		
NARRACIÓN			
<p>La mamá mira la casa en cuanto ésta es puesta en la mesa, ladea su cabeza hacia la derecha, mira el material, sonrío. El niño toma la casita y la mamá exclama “¡Ahhhh! ¿Qué es eso?, él pone el techo de la casa, lo mira, sonrío y dice “¿Qué es eso?, Es el techo”. Levanta la mirada e inclina la cabeza hacia la izquierda, regresa la cabeza a la derecha, acerca su cuerpo hacia adelante señala la casa con el dedo índice de su mano derecha y dice “mira quien es”, El niño responde “una puerta”, la mamá retira su mano hacia su pierna, después abre la puerta de la casa, dice “no, pero ¿quién se metió?”, retira su mano, la coloca sobre sus piernas y mira la casa. El niño expresa “una niña”, la mamá pregunta “¿Una niña?”. La madre mira una parte de la cerca y la toma, después la gira y la para frente a ella; toma la otra parte de cerca, la acomoda del lado izquierdo de la primera, toma la primera parte de la cerca y la coloca de manera perpendicular, mira el bebedero, lo toma, lo coloca junto a la casa, toma la ventana, la voltea y la pone al lado izquierdo del bebedero, toma la chimenea, la voltea y la coloca detrás.</p>			

**Tabla 10**

*Ejemplo de triple contingencia de la mamá de un niño de 4 años.*

<b>Antecedente</b>	<b>Conducta</b>	<b>Consecuente</b>
La casita	Mamá empuja el techo de la casita	El niño aleja la casita del alcance de mamá
El niño aleja la casita del alcance de mamá	Mamá toma un objeto	Niño: observa
Su hijo la observa	Mamá acerca el objeto hacia ella	Su hijo toma el bebedero y le pregunta “¿y esto qué es?”
Su hijo toma el bebedero y le pregunta “¿y esto qué es?”	Mamá responde “ahorita vemos”	El niño suelta el bebedero
El niño suelta el bebedero	Mamá observa a su hijo	Su hijo toma el techo
Su hijo toma el techo	Mamá expresa: “creo que este va aquí”	Coloca el techo en el lugar correspondiente
Coloca el techo en el lugar correspondiente	Mamá recarga su mano derecha sobre la mesa	El niño toma la cerca y pregunta “¿esta escalera va aquí?”

## Resultados

Inicialmente se identificaron las conductas más relevantes de las madres al interactuar con sus hijos, lo que permitió agruparlas en categorías. En la Tabla 11, pueden observarse conductas tales como dirigir y explicar la actividad, preguntar, aprobar la conducta de su hijo (a).

**Tabla 11**

*Agrupación de las diversas conductas emitidas por las mamás.*

<b>Agrupación</b>	<b>Ejemplos de conductas</b>
Se toca la cara	Se rasca la ceja, se acomoda el fleco, se rasca la boca, coloca su mano en la mejilla.
Niega	Mueve se cabeza para negar alguna conducta de su hijo, tuerce la boca o desaprueba verbalmente.
Expresión Facial	Sonreír, levantar las cejas, muecas, aprieta los labios.
Observa	Dirige la mirada hacia su hijo cuando realiza alguna actividad
Tomar piezas	Gira, mueve, acomoda, manipula algún juguete.
Señala las piezas	Con su dedo señala las piezas.
Pregunta	Menciona: ¿y este dónde lo ponemos?, “¿y estos?”, “¿dónde?”, “¿qué son?”, “¿a qué jugamos?”, ¿y ahora qué?”, “¿qué hacíamos, a ver?”, “¿por qué te fuiste hasta allá?”, “mira, ¿quién es?”, “¿sabes qué animal está en mi mano?”, “¿sí?”, “¿cómo se llama?”, “ah, ¿por qué?”, “¿por qué cerraste con eso?”, “¿qué haces?”.

## Categorización

La agrupación de episodios permitió identificar tres dimensiones de la práctica parental, dos orientadas a las conductas de apoyo y control, y una más sobre las conductas que promueven el uso adecuado del lenguaje en niños. Las nueve categorías emergentes se describen en los siguientes párrafos.

La primera categoría emergente fue *Aprobación (A)*, definida por las palabras o acciones, para elogiar y aceptar el comportamiento del niño. Por ejemplo, asentir o expresar “¡Sí!”, “¡muy bien!”, “¡ay!, ya ves!”, entre otras.

La segunda categoría fue *Explica (EX)* y se definió como las verbalizaciones de mamá para hacer que el niño conozca y comprenda la actividad o algunos materiales. Puede expresar frases como “es para que ahí guardes a tus animalitos”, “tienes que mover las piezas para armar una figura”.

En la tercera categoría, *Juego conjunto (JC)*, se incluyen las acciones de mamá para involucrarse en la actividad que realiza su hijo(a). Se caracteriza por los movimientos de objetos al realizar las tareas asignadas.

La cuarta categoría emergente fue *Normas (N)*, definida como las palabras emitidas hacia el niño para que tome su turno en la actividad. Algunos ejemplos de esta categoría son verbalizaciones como “ahorita vemos”, “espérame”.

La categoría siguiente es *Pregunta (7)*, se define como la emisión de enunciados interrogativos para obtener información del niño/a. Se ejemplifica por verbalizaciones como “¿y este dónde lo ponemos?”, “¿qué son?”, “¿a qué jugamos?”.

La categoría *Retroalimentación (R)*, alude a las verbalizaciones de mamá para indicar a su hijo el procedimiento que debe seguir en una actividad. Palabras como “mueve la pieza a la derecha”, “pon ahí la ventana”, “unos adentro y otros afuera”, ejemplifican la categoría.

Otra de las categorías fue *Reprobación (RE)*, incluye verbalizaciones y/o gestos para indicar que la conducta del niño es incorrecta. Ejemplos de está son disentir, apretar los labios, decir “no, eso ahí no va”, “esto no es un borrego”, “no se llama sentir”, “no, eso no es una escalera”, entre otras.

La octava categoría emergente fue *Supervisión (SU)*, la cual se definió como la atención de mamá hacia la conducta de su hijo. Incluye conductas como observar al niño al realizar una actividad.

Por último, se añadió una categoría más con la finalidad de incluir las conductas de mamá que no representaban alguna práctica parental. Esta se nombró *Otras conductas (OC)*.

Con las categorías mencionadas se conformó un catálogo que permitió registrar las prácticas parentales de los padres en situaciones de interacción con sus hijos (Tabla 12).

**Tabla 12**

*Catálogo conductual de práctica parental.*

---

No.	Código	Nombre	Definición	Ejemplos
1	A	Aprobación	Expresa de manera verbal o conductual que las acciones del niño son correctas.	Asentir o decir: “ah, sí”, “¡ay!, ya ves”, etc.
2	EX	Explica	Hace que su hijo conozca o comprenda la actividad a realizar y/o algunos materiales.	Dice: “es para que ahí guardes a tus animalitos” “vez, es como tu corral”.

---

**Tabla 12**

Continuación.

No.	Código	Nombre	Definición	Ejemplos
3	JC	Juego conjunto	Realiza la actividad con el niño.	Manipula las piezas y los juguetes: pone la chimenea en el techo al mismo tiempo que el niño, mueve a la muñeca como si caminara, ayuda a empujar a los animales por la ventana, juegan con la muñeca y el pony, etc.
4	N	Normas.	Palabras emitidas hacia el niño para tomar su turno en la actividad	Menciona: “Ahorita vemos”, “espérame”, “no puedo”, “cómo se dice”
5	Oc	Otras conductas	Acciones del adulto que no corresponden a las categorías anteriores.	Se toca la cara, exhala, deja de sonreír, girar el cuerpo, recargarse, estirar la mano, realiza la actividad sin tomar en cuenta al niño, entre otras.
6	P	Pregunta	Verbaliza un enunciado interrogativo para obtener información.	Dice: “¿y este dónde lo ponemos?”, “¿qué son?”, “¿a qué jugamos?”, “¿este qué es?” “¿y estos que son?”.
7	R	Retroalimentación	Durante la actividad, indica los pasos a seguir.	Dice: “acomoda tus animalitos”, “pon ahí la ventana”, “agarra el corral”, “unos adentro y otros afuera” etc.
8	RE	Reprobación	Acción verbal y/o gestual para indicar que la conducta del niño es incorrecta.	Aprieta los labios, niega con la cabeza o dice: “te vas a pegar”, “no, eso ahí no va”, esto no es un borrego”, “no se llama sentir, ‘no, eso no es una escalera’”, etc.
9	SU	Supervisión	Examina las acciones de su hijo detenidamente.	Observa a su hijo mientras realiza la actividad.

Conformado el registro observacional de las conductas maternas se identificaron las categorías que aludían a la práctica parental. Para ello, se retomó la propuesta teórica de Darling y Steinberg (1993) la cual considera que las estrategias paternas dirigidas a socializar al niño se clasifican en prácticas de apoyo y control. La primera, incluye las acciones del adulto para promover el desarrollo emocional del niño mediante conductas de compromiso, supervisión,

aprecio, afecto físico y satisfacción de necesidades (Barnes, Farrell, y Cairns, 1986). Por otra parte, el control representa los esfuerzos del padre para controlar las acciones de su hijo, tanto de forma conductual como psicológica (normas, reprobación, entre otras).

Con base en la teoría, se reconocieron las conductas parentales referidas a las dimensiones de apoyo y control (Tabla 13). En el primer caso, se agruparon las conductas *Aprobación, Explica, Retroalimentación y Supervisión*; en tanto, las categorías *Normas, Reprobación y Pregunta* fueron identificadas como prácticas educativas de control.

**Tabla 13.**

*Clasificación de las prácticas parentales.*

---

<b>Práctica parental</b>	<b>Categorías</b>
Apoyo	– Aprobación – Explica – Retroalimentación – Supervisión
Control	– Normas – Reprobación – Pregunta
Neutra	– Juego conjunto – Otras conductas.

---

En síntesis, el *Sistema de registro observacional de pragmática del lenguaje infantil* el análisis permitió integró 10 categorías conductuales con su definición y símbolo correspondiente. En tanto, el *Sistema de registro observacional de práctica parental* se conformó por 9 categorías.

Ambos catálogos fueron analizados por la opinión de jueces para determinar si las distintas conductas emergentes cumplían con los principios de exhaustividad (cualquier comportamiento del ámbito considerado como objeto de estudio puede asignarse a una de las categorías) y mutua exclusividad (no solapamiento de las categorías que constituyen un sistema).

Se invitó a 5 expertos en metodología observacional, desarrollo infantil y/o crianza, para evaluar los catálogos. Se les explicó el propósito del instrumento y se solicitó que realizarán dos evaluaciones; la primera, para saber si las categorías representaban la conducta de análisis (pragmática del lenguaje de los niños o práctica parental); y la segunda, para conocer si las definiciones eran precisas y cuantificables. Al concluir, los expertos entregaron el catálogo con las observaciones realizadas. A partir de la opinión de los jueces, se redefinieron algunas categorías para conformar la versión final de los catálogos.

Finalmente, se obtuvo la confiabilidad de ambos catálogos siguiendo el proceso descrito por Flores et al. (2013):

- *Registro de las categorías.* Se formaron cuatro parejas de observadores, dos para registrar la conducta del niño y dos para mamá. Se les entrenó en el registro del comportamiento de 15 minutos con intervalos de 5 segundos, por lo cual fue necesario memorizar los catálogos, según el sujeto focal.

Se asignó un vídeo a cada pareja de observadores y, de manera individual, realizaron el registro de las conductas del niño a través del software de Registro Observacional de Datos Categóricos (RODAC, Flores y Ortiz, 2013), obteniendo frecuencias y duración de la conducta. Los datos obtenidos en el RODAC se analizaron en el Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) v.24.

- *Confiabilidad.* Se verificó la concordancia con la que los observadores registraban las categorías. El análisis se realizó a través del Coeficiente Kappa (Cohen, 1960), que se define como la proporción de acuerdos observados ( $P_o$ ) corregidos explícitamente por la de acuerdos aleatorios ( $P_c$ ). Dicho análisis se realizó mediante el Programa Estadístico para Ciencias Sociales SPSS v. 24, obteniendo concordancia entre 76% y 89%.

## **Discusión**

Los datos obtenidos en el presente estudio permitieron conformar dos catálogos conductuales para registrar de manera sistemática el comportamiento del niño (pragmática del lenguaje) y del adulto (práctica parental).

Inicialmente, se delimitó la situación de observación tomando en cuenta las condiciones o características necesarias para que la conducta se presentara y se especificó la manera en que se realizaría dicha observación, optando por un muestreo temporal (Flores et al, 2013). Lo anterior contempla la elección de tareas, el entorno y la duración de las observaciones, aspectos que resguardan la validez ecológica de los datos obtenidos a través del sistema de registro observacional (Gardner, 2000; Asplan y Gardner, 2003).

Para la elección de las actividades se recurrió a lo planteado en la literatura (Abraham y Brenca, 2014; Asplan y Gardner, 2003; Roqueta et al., 2012), donde se indica que diversas tareas observacionales permiten estudiar conductas específicas de la interacción madre e hijo. Ejemplo de estas son las tareas de resolución de problemas, juego estructurado, juego libre, entre otras.

Asplan y Gardner (2003) consideran que, a través de actividades estructuradas breves, se puede incrementar la consistencia del muestreo y la probabilidad de ocurrencia de ciertos comportamientos. Por esta razón, se eligieron tareas estructuradas que han permitido observar las conductas de interés, es decir, pragmática del lenguaje y práctica parental (Abraham y Brenca, 2014). Las tareas fueron presentadas en el mismo orden a los participantes, cuidando que las condiciones del entorno fueran constantes en cada sesión para evitar algún sesgo.

Posteriormente, se siguieron los pasos descritos por Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada y Portell (2018), Flores et al. (2013) y López y Torres (2001) para construir los sistemas de registro observacional. Así, se obtuvo un catálogo que permite registrar la pragmática del lenguaje en niños de 3 a 4 años y, otro más, referido a las prácticas parentales que el adulto emplea cuando interactúa con el niño.

El Sistema Observacional del Lenguaje Pragmático Infantil (SOLPI) quedó conformado por 10 categorías; siete analizan la conducta de interés (*pedir información, añade información, rechazo, describe, pedido de objeto, pedido de acción y toma de turnos*); dos categorías hacen referencia a la posición del niño frente a la actividad (*observa el entorno y ejecuta la tarea*) y, por último, se incluye un componente que abarca otras conductas. Los datos anteriores indican que niños de 3 y 4 años emplean habilidades pragmáticas básicas que les permiten interactuar con otros.

En el caso del Sistema Observacional de Práctica Parental (SOPP) se identificaron 8 categorías, que fueron clasificadas en dos apartados: apoyo y control. En la práctica parental de *apoyo* se incluyeron *aprobación, explica, retroalimentación y supervisión*; en tanto, las estrategias parentales de *control* fueron *normas, pregunta y reprobación*. Las conductas para solucionar la actividad (*juego conjunto*) fueron consideradas como neutrales. A partir de los datos obtenidos, se puede plantear que los adultos emplean diversas estrategias para encauzar las intervenciones del niño en una conversación.

En síntesis, ambos instrumentos permiten evaluar de manera válida y confiable la interacción diádica entre el niño y el adulto. Las características de medición de los catálogos se obtuvieron a partir del análisis de contenido por jueces expertos y mediante el cálculo del nivel de acuerdo entre observadores (Kappa de Cohen).

Finalmente, se mencionan algunas limitantes menores que se presentaron durante el estudio y que deben considerarse para futuras investigaciones. Las actividades del centro educativo interfirieron con la videograbación, lo cual requirió reprogramar la sesión. En otras situaciones las díadas realizaban la actividad en menor tiempo del previsto por lo que es importante tomarlo en cuenta para otros estudios donde se empleen tareas estructuradas, con el fin de abarcar el tiempo necesario. También, se sugiere reprogramar la actividad si algún miembro de la díada se encuentra enfermo; dicha condición puede interferir en su desempeño.



## **Capítulo 6. Fase confirmatoria**

# **Modelo ecológico de la pragmática del lenguaje en preescolares**

---

### **Estudio 3.**

#### **Estrés ambiental y la práctica parental en el uso del lenguaje de preescolares.**

##### **Justificación**

La pragmática del lenguaje es una habilidad que surge a una edad temprana e implica el uso verbal en la interacción social (Longobardi et al., 2017; Moreno y García-Baamonde, 2012). En los años preescolares es posible observar cambios medulares en las habilidades pragmáticas, por lo cual se han integrado factores ambientales para su explicación. Así, se considera importante estudiar la influencia del contexto donde crece el niño (Bronfrenbrenner y Evans, 2000), al reconocer que es una variable determinante en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, como lo es la pragmática.

##### **Objetivo**

Evaluar el modelo propuesto, influencia de las condiciones ambientales físico (estrés ambiental y caos), sociales (práctica parental de apoyo y control) sobre las conductas (Añade Información, Describe, Instrucciones, Pedido de acción, Pedido de información, Pedido de Objeto, Rechazo y Toma de turnos) del lenguaje pragmático de preescolares de 3 y 4 años.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar la distribución de frecuencias de la muestra por estrés (habitacional y CAOS), práctica parental (apoyo y control) y pragmática infantil (ocho conductas).
2. Explorar la asociación entre las variables estrés (habitacional y CAOS), práctica parental (apoyo y control) y conductas del lenguaje pragmático.
3. Identificar la relación entre estrés habitacional, práctica parental y pragmática.
4. Clasificar en dos grupos con y sin estrés (habitacional y CAOS) percibido reportado por los padres de familia.
5. Obtener la dependencia secuencial de la práctica parental y el lenguaje pragmático.
6. Comparar las dependencias secuenciales del lenguaje pragmático entre las diadas (madre-hijo).

### **Método**

#### **Participantes**

La muestra fue no probabilística por conveniencia, integrada por 45 diadas adulto-niño(a) procedentes de Centros de Desarrollo Infantil públicos del área metropolitana de la Ciudad de México.

#### *Criterios de inclusión*

- Niños(as) de 36 a 60 meses de edad.
- Asistencia del 80% del ciclo escolar, al inicio del estudio.
- Firmar la carta de consentimiento informado por el niño y su tutor

*Criterios de exclusión*

1. Niños o niñas que estén bajo tratamiento médico o psicológico.
2. Niños o niñas con algún problema de lenguaje.

*Criterios de eliminación*

3. Niños o niñas que dejen de participar a 3 sesiones de videograbación.
4. Niños o niñas cuyos papás no completen las escalas.
5. Tener menos de 45 minutos de videograbación.

Considerando los criterios de exclusión y eliminación fueron descartadas 27 díadas adulto-niño(a). A continuación, se detallan las causas: 10 mamás refirieron que sus hijos recibían atención psicológica o estaban en tratamiento médico al momento del estudio. En la evaluación realizada a cada niño, se reconocieron 6 casos con retraso en el lenguaje, siendo referidos a atención especializada. También, se eliminaron dos díadas por haber dejado de participar en las sesiones de videograbación. Al revisar las escalas de estrés habitacional y caos, se identificaron 6 instrumentos incompletos, por lo cual se descartaron. Finalmente, se prescindió de tres vídeos por tener menos del tiempo requerido. En la Tabla 14 se muestran los datos perdidos en la muestra de 45 díadas madre/padre e hijo, en función de los criterios de exclusión y eliminación.

**Tabla 14**

*Representación de criterios de inclusión y exclusión en la selección de muestra.*

No.	1	2	3	4	5	Total
Perdidos	10	6	2	6	3	27
Muestra	35	29	27	21	18	18

Así, la muestra quedó constituida por 9 hombres y 9 mujeres de 36 a 53 meses de edad que asistían regularmente a tres centros de desarrollo infantil en el oriente de la Ciudad de México. El 55.6% de la muestra eran hijos únicos y el 44.4% ocupaba la segunda posición entre sus hermanos. Respecto al grado escolar, el 58% cursaba primer grado de preescolar y el 42% segundo año. En seguida se describen las características atributivas de los niños (Tabla 15).

**Tabla 15**

*Características atributivas de los preescolares.*

<b>Datos niños</b>				
<b>Niño</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>Posición entre hermanos</b>
1	Mujer	3 años	1 <sup>ro</sup> Preescolar	1
2	Mujer	3 años	1 <sup>ro</sup> Preescolar	1
3	Mujer	3 años	1 <sup>ro</sup> Preescolar	2
4	Mujer	3 años	1 <sup>ro</sup> Preescolar	1
5	Mujer	3 años	1 <sup>ro</sup> Preescolar	2
6	Hombre	3 años	1 <sup>ro</sup> Preescolar	2
7	Hombre	3 años	1 <sup>ro</sup> Preescolar	2
8	Hombre	3 años	1 <sup>ro</sup> Preescolar	1
9	Hombre	3 años	1 <sup>ro</sup> Preescolar	1
10	Mujer	4 años	2 <sup>do</sup> Preescolar	1
11	Mujer	4 años	2 <sup>do</sup> Preescolar	1
12	Mujer	4 años	2 <sup>do</sup> Preescolar	2
13	Mujer	4 años	2 <sup>do</sup> Preescolar	2
14	Hombre	4 años	2 <sup>do</sup> Preescolar	2
15	Hombre	4 años	2 <sup>do</sup> Preescolar	1
16	Hombre	4 años	2 <sup>do</sup> Preescolar	2
17	Hombre	4 años	2 <sup>do</sup> Preescolar	1
18	Hombre	4 años	2 <sup>do</sup> Preescolar	1

Los adultos, 16 mujeres y 2 hombres, con un rango de edad entre 21 y 62 años ( $M=31.5$  años,  $DE=8.984$ ). El estado civil de los participantes fue 58% casados, 21% unión libre y 21% solteros. Respecto al nivel de escolaridad reportado por la muestra, se identificó que el 47.4% de los adultos tenía estudios de bachillerato; el 36.8% refirió contar con estudios básicos de secundaria y el 15.8% de la población contaba con un nivel académico de licenciatura. Las características atributivas de los adultos se detallan en la Tabla 16.

**Tabla 16**

*Características atributivas de los padres de familia.*

<b>Datos mamá</b>					
<b>Niño</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>Estado civil</b>	<b>No. De hijos</b>
1	Mujer	21	Licenciatura	Soltera	2
2	Mujer	23	Secundaria	Unión libre	1
3	Hombre	24	Bachillerato	Casado	1
4	Mujer	25	Secundaria	Soltera	2
5	Mujer	26	Bachillerato	Casada	1
6	Hombre	27	Bachillerato	Unión libre	2
7	Mujer	28	Bachillerato	Casada	2
8	Mujer	28	Bachillerato	Casada	1
9	Mujer	29	Secundaria	Unión libre	2
10	Mujer	30	Bachillerato	Casada	1
11	Mujer	31	Secundaria	Casada	3
12	Mujer	31	Secundaria	Casada	3
13	Mujer	32	Bachillerato	Casada	2
14	Mujer	34	Bachillerato	Casada	2
15	Mujer	35	Secundaria	Unión libre	2
16	Mujer	38	Bachillerato	Soltera	1
17	Mujer	41	Licenciatura	Soltera	2
18	Mujer	62	Secundaria	Casada	3

## Instrumentos

1. *Sistema Observacional de Lenguaje Pragmático Infantil (SOLPI)*, evalúa la expresión de las acciones comunicativas infantiles, es decir, las intenciones de informar a otros para conseguir determinada acción. Se conforma por diez categorías de comportamiento, mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivas. La codificación de las conductas del niño contempló los siguientes agrupamientos: *Añade Información (AI)*, abarca la información nueva y diferente dirigida al adulto; *Describe (D)*, incluye la descripción del niño sobre lo que observa a su alrededor; *Ejecuta tarea (ET)* alude al cumplimiento de la actividad; *Instrucciones (IN)*, realiza las actividades que se le solicita; *Pedido de acción (PA)*, indica a su mamá que realice alguna actividad por él/ella; *Pedido de información (PI)*, el niño pregunta para conocer un objeto o situación; *Pedido de Objeto (PO)*, toma o pide un objeto que está en posesión de su mamá; *Rechazo (R)*, negarse de manera física o verbal a realizar una actividad y *Toma de turnos (TT)*, conversación ordenada llevada alternadamente entre la mamá y el hijo, sin solapamientos, *Otras conductas (OC)*, referida a las acciones del niño que no corresponden a las categorías anteriores.
2. *Sistema Observacional de Práctica Parental (SOPP)*. Mide las estrategias parentales (control y apoyo) de la madre. Se conforma por 9 categorías de comportamiento, excluyentes y exhaustivas, como: *Aprobación (A)*, el adulto expresa de manera verbal o conductual que las acciones del niño son correctas; *Explica (Ex)*, hace que su hijo conozca o comprenda la actividad a realizar y/o algunos materiales; *Juego conjunto (Jc)*, la madre se involucra en la actividad con el niño; *Normas (Nr)*, palabras emitidas hacia el niño para que éste tome su turno en la actividad; *Pregunta (Pr)*, verbaliza un

enunciado interrogativo para obtener información; *Retroalimentación (R)*, el adulto indica los pasos a seguir en la actividad; *Reprobación (Re)*, acción verbal y/o gestual para indicar que la conducta del niño es incorrecta; *Supervisión (Su)*, examina las acciones de su hijo detenidamente; Otras conductas (Oc), acciones del adulto que no corresponde a las categorías anteriores.

3. *Escala de Estrés Habitacional* (Magdaleno et al., 2016), mide las molestias ocasionadas por estresores ambientales (físicos y sociales) en la vivienda. Consta de 37 reactivos distribuidos en cinco dimensiones: densidad (8 reactivos), hacinamiento (7 reactivos), privacidad (5), ruido (10 reactivos) y temperatura (7 reactivos). Tiene un formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, donde el uno corresponde a *totalmente en desacuerdo* y cuatro *totalmente de acuerdo*. Tiene una confiabilidad alfa de Cronbach de  $\alpha = 0.93$ . La escala cuenta con un apartado donde se solicita a los participantes datos sociodemográficos como: sexo, edad, escolaridad, ocupación, estado civil y domicilio. Así como características de la vivienda: número de habitaciones, tipo y material de construcción de la casa.
4. *Escala de Orden Bullicio y Confusión* (Matheny et al., 1995) adaptada por Sánchez y Flores (2019). Evalúa las condiciones sociofísicas de desorden y orden en el hogar. Consta de 9 reactivos, agrupados en tres factores: confusión ambiental, orden e implementación de rutinas. La escala de respuesta es tipo Likert de cuatro puntos que va de 1. *Muy parecido a mi casa* a 4. *Nada parecido a mi casa*. Tiene un índice de confiabilidad (Alfa de Cronbach) de  $\alpha = .723$ . El máximo puntaje puede ser de 9 puntos.

## **Procedimiento**

Se solicitó a los directivos de tres centros de educación infantil autorización para ingresar a las instituciones y aplicar los instrumentos a la población de madres de familia. Esto condujo a una reunión para invitar a las mamás a que participaran en el estudio; se les informó el alcance de la investigación y el manejo de datos en términos de confidencialidad. Las personas que decidieron participar en el proyecto firmaron un consentimiento informado (Apéndice B) y respondieron los instrumentos. En el caso de los niños, se les leía una carta de asentimiento sobre la investigación para conocer su opinión de participar en el estudio (Apéndice C). En seguida, se programaron las actividades de evaluación infantil, considerando los días y horarios asignados por los directores de las instituciones educativas.

Posteriormente, se agendó una reunión con cada díada madre e hijo, a fin de videograbar su interacción mientras realizaban tres actividades diferentes (láminas, rompecabezas, casita). Las tareas estaban dirigidas a identificar el uso del lenguaje infantil en situaciones de comunicación. Cada videograbación fue registrada de manera continua durante 15 minutos con intervalos de 5 segundos por observadores previamente entrenados en el uso del SOLPI y SOPP, mediante el software *Registro Observacional de Datos Categóricos* (RODAC) (Flores y Ortiz, 2013).

Finalmente, los datos obtenidos de la aplicación de las escalas y de los sistemas de registro observacional fueron analizados estadísticamente mediante el programa SPSS v24.

### **Análisis de datos**

Para cumplir con el objetivo general del estudio, inicialmente se realizó un análisis descriptivo de las variables del modelo. Se identificó el nivel de estrés habitacional percibido por las 18 mamás, reconociéndose casos con altos y bajos puntajes de estrés.

Con el propósito de determinar la relación entre las variables y evaluar el modelo teórico propuesto, se calculó la correlación entre estrés habitacional, CAOS, práctica parental y pragmática del lenguaje infantil, mediante el coeficiente de correlación de Pearson. A partir de este análisis, se identificó la capacidad predictiva del estrés habitacional sobre la pragmática del lenguaje infantil utilizando un modelo de regresión lineal. También, se probó un modelo predictivo de la práctica parental de apoyo en la conducta *Rechazo* del niño.

Finalmente, para determinar las estrategias parentales que promueven el uso del lenguaje en preescolares, se obtuvo la dependencia secuencial de la conducta materna y del niño. Para este análisis fue necesario clasificar a los participantes en dos grupos: con percepción de estrés habitacional y sin estrés.

## Resultados

### Estadísticos descriptivos

En la Tabla 17 se integran los análisis descriptivos de las variables estrés habitacional y CAOS. Los indicadores de las medidas de tendencia central (media aritmética) y dispersión (desviación estándar) de la muestra total, permitieron identificar la distribución de los datos y reconocer los puntajes de estrés habitacional y caos, reportados.

**Tabla 17**

*Descriptivos de estrés habitacional y caos.*

Variable	No. reactivos	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Media	Desviación estándar
Estrés habitacional	28	28	112	63.33	14.443
CAOS	9	9	36	22.94	3.572

También, se obtuvo la media y desviación estándar de las conductas de práctica parental (M= 511.17; DE= 40.44) y pragmática del lenguaje (M=524. 22; DE= 13.45), en la muestra total (Tabla 18).

**Tabla 18**

*Descriptivos de práctica parental y pragmática infantil.*

Variable	No. casos	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Media	Desviación estándar
Práctica parental	18	362	538	511.17	40.44
Pragmática del lenguaje	18	493	540	524.22	13.45

Finalmente, se identificaron las frecuencias totales de las conductas maternas (Tabla 19) observándose que las categorías de *supervisión*, *juego conjunto* y *pregunta* fueron las tres más emitidas en el grupo de mamás.

**Tabla 19**

*Frecuencia de categorías de práctica parental*

No.	Conducta	f
1	Aprobación	272
2	Explica	461
3	Juego conjunto	2144
4	Normas	77
5	Pregunta	813

Respecto a la conducta del niño, se encontró que ejecuta tarea, instrucciones y añade información, fueron las categorías de mayor frecuencia (Tabla 20).

**Tabla 20**

*Frecuencia de categorías de la pragmática del lenguaje en preescolares.*

No.	Conducta	f
1	Añade información	1263
2	Describe	603
3	Ejecuta tarea	3797
4	Instrucciones	2052
5	Pedido de acción	46
6	Pedido de información	397
7	Pedido de objeto	46
8	Rechazo	61
9	Toma de turnos	1127
10	Otras conductas	328
	Total	9720

## Resultados

Para identificar la asociación entre estrés habitacional y práctica parental en la pragmática de niños preescolares, los datos fueron analizados en un primer momento, a través del coeficiente de correlación  $r$  de Pearson. Considerándose niveles bajos a las relaciones con un coeficiente menor a .39; y niveles moderados cuyo índice de asociación fuera de .40 a .60 (Galindo, 2020).

En la Tabla 21 se aprecian los resultados obtenidos, se observan algunas correlaciones estadísticamente significativas ( $p=.01$ ;  $p=.05$ ) entre estrés habitacional, caos y pragmática del lenguaje. En otros términos, las variables físicas de temperatura, ruido, hacinamiento y orden se relacionan con la manifestación de habilidades pragmáticas (añade información y describe) del niño. La asociación estudiada no es debida al azar al tener un margen del 95% y 99% de confianza.

**Tabla 21**

*Matriz de correlación de Pearson entre estrés habitacional, caos, práctica parental y lenguaje pragmático del lenguaje de preescolares.*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Densidad	1															
2. Temperatura	0.349	1														
3. Ruido	0.164	.759**	1													
4. Hacinamiento	0.437	.687**	.593**	1												
5. Confusión	-0.233	-0.297	-0.168	-0.322	1											
6. Orden	0.235	-0.065	0.179	-0.054	-0.224	1										
7. Ausencia de rutina	-0.42	-0.203	-0.097	-0.092	.621**	-0.386	1									
8. Apoyo	0.172	-0.218	-0.123	0.133	-0.105	-0.009	0.072	1								
9. Control	0.037	0.407	0.413	-0.096	-0.275	0.249	-0.261	-.600**	1							
10. Describe	0.223	<b>0.324</b>	-0.054	0.181	-0.156	<b>-.485*</b>	0.188	-0.046	0.182	1						
11. Añade información	0.001	<b>.616**</b>	<b>.507*</b>	<b>.487*</b>	0.123	-0.355	0.284	0.055	-0.106	0.271	1					
12. Pedido de acción	0.068	0.278	0.087	0.204	-0.166	-0.15	-0.134	-0.024	-0.057	0.391	0.469	1				
13. Pedido de información	-0.035	0.25	0.042	0.207	-0.403	-0.199	-0.109	0.219	-0.286	0.399	0.424	.751**	1			
15. Pedido de objeto	0.035	0.237	0.109	-0.032	-0.134	0.249	0.254	-0.052	0.393	0.362	0.044	-0.075	0.01	1		
15. Rechazo	<b>-0.309</b>	0.173	0.096	0.099	-0.16	0.085	-0.158	<b>-.481*</b>	0.001	-0.13	0.174	0.022	0.265	-0.202	1	
16. Toma de turnos	0.006	-0.102	-0.074	-0.091	0.139	-0.148	0.234	0.009	0.208	.494*	-0.045	0.081	-0.115	-0.037	-0.181	1

\*\* . La correlación es significativa al nivel  $p < 0.01$  \* . Correlación significativa al nivel  $p < 0.05$

Es menester señalar que algunas de las correlaciones altas y significativas, aluden a las asociaciones entre categorías de una misma escala; dando cuenta que el instrumento realmente mide el constructo teórico de interés. Lo anterior comprueba que las escalas son adecuadas para evaluar los niveles de estrés y caos en el hogar. Para efectos de la presente investigación se contemplaron aquellas correlaciones significativas, que permitieran identificar la relación expresada en el problema.

***Asociaciones entre las variables ambientales, práctica parental y pragmática del lenguaje***

Con la finalidad de explorar la asociación entre estrés (habitacional y CAOS), práctica parental (apoyo y control) y conductas del lenguaje pragmático se elaboró la matriz de correlaciones para probar el modelo, obteniendo una asociación lineal estadísticamente significativa entre las categorías correspondientes a estrés habitacional (temperatura, ruido y hacinamiento), CAOS (orden) y pragmática (describe, añade información).

Al correlacionar la percepción del estrés en la vivienda con las categorías de apoyo y control, propias de la práctica parental, no se obtuvieron relaciones significativas ( $p \geq .05$ ). Es decir, las condiciones físicas del hogar (estrés habitacional y caos) no se asocian con el actuar parental de la muestra de estudio; por ejemplo, densidad muestra nula correlación con las categorías de apoyo ( $r = .172$ ;  $p > 0.05$ ) y control ( $r = .037$ ;  $p > 0.05$ ). De la misma manera, la categoría de hacinamiento presenta índices de correlación deficientes con apoyo ( $r = .133$ ;  $p > 0.05$ ) y control ( $r = -0.096$ ;  $p > 0.05$ ). Por otra parte, se observa que temperatura y ruido presentan una relación moderada con la categoría de control ( $r = .407$ ;  $p > 0.05$ ;  $r = .413$ ;  $p > 0.05$ ), sin embargo, al ser relaciones debidas al azar no se contemplaron para futuros análisis.

Siguiendo el orden del modelo teórico propuesto, se analizó la asociación entre práctica parental y las habilidades pragmáticas del niño. Los valores de correlación muestran una relación moderada, negativa y significativa, entre *apoyo* parental con la conducta *rechazo* en preescolares ( $r = -.481$ ;  $p < .05$ ). Lo anterior indica que un alto apoyo materno se relaciona con la baja emisión de palabras y/o conductas de rechazo en niños de 2 a 4 años. Siendo esta la única asociación encontrada entre la práctica parental de apoyo y el uso del lenguaje en niños.

Por otra parte, la estrategia parental de control no correlacionó con las categorías de uso del lenguaje en preescolares. A continuación, se describen algunos índices de correlación obtenidos entre práctica parental y habilidades pragmáticas como *Describe* ( $r = -.046$ ;  $r = .182$ ;  $p \geq .05$ ), *Añade información* ( $r = -.055$ ;  $r = -.106$   $p \geq .05$ ), *Pedido de acción* ( $r = -0.024$ ;  $r = -.057$ ;  $p \geq .05$ ), *Pedido de información* ( $r = .219$ ;  $r = .286$ ;  $p \geq .05$ ), *Pedido de objeto* ( $r = -0.052$ ;  $r = .393$ ;  $p \geq .05$ ) y *Toma de turnos* ( $r = -0.009$ ;  $r = .208$ ;  $p \geq .05$ ). Por lo tanto, se asume que el estrés habitacional impacta directamente en el desarrollo del uso del lenguaje.

Respecto a la correlación entre estrés habitacional y pragmática del lenguaje, se destaca que *Temperatura* se asoció de manera significativa y directa con *Añade información* ( $r = .616$ ;  $p \leq 0.01$ ) y *Describe* ( $r = .324$ ;  $p \leq 0.05$ ). Es decir, en condiciones de temperatura en la vivienda, las madres suelen exigir del niño más información en sus conversaciones y la descripción detallada de las actividades que realiza.

Simultáneamente, *Ruido* mostró una correlación moderada y significativa con la conducta *Añade información* ( $r = .507$ ;  $p \leq 0.05$ ). En un ambiente con altos niveles de ruido es importante que el niño brinde más información a la conversación que mantiene con su mamá, pues esto ayudará a que la comunicación no se vea afectada.

La tercera correlación, moderada y significativa, fue entre *Hacinamiento* y la conducta *Añade información* ( $r=.487$ ;  $p\leq 0.05$ ) del niño. Es decir, cuando las familias habitan una vivienda con poco espacio y esto genera la percepción de hacinamiento, la interacción entre sus miembros tiende a ser mayor. Esta condición puede ser visible cuando incrementa el nivel de información proporcionada por el niño.

Por otra parte, la relación entre caos y el uso del lenguaje de preescolares quedó explicada por la categoría *Orden*, que correlacionó negativa y moderadamente con la conducta de *Describe* del niño ( $r=-.485$ ;  $p\leq 0.05$ ), lo que indica que a menor orden en el hogar mayor será la descripción del entorno por parte de los preescolares.

En síntesis, los hallazgos obtenidos del análisis de correlación de Pearson dan cuenta de la asociación entre estrés habitacional y caos con la pragmática del lenguaje en preescolares, mostrando niveles de asociación moderados y estadísticamente significativos. Esto explica que las condiciones de temperatura, ruido, hacinamiento y caos en el hogar se relacionan con el uso del lenguaje del niño. Bajo estos escenarios, es común observar que los niños añadan información o describan su entorno al conversar con el adulto, a fin de mantener el canal de comunicación y conseguir sus objetivos.

A partir de las asociaciones obtenidas y con el propósito de identificar la relación entre estrés habitacional, caos y pragmática, se realizó un análisis de regresión lineal simple y múltiple.

**Tabla 22**

*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.*

	Estadístico	gl	Sig.
Temperatura	.916	18	.112
Ruido	.957	18	.543
Hacinamiento	.962	18	.645
Añade información	.965	18	.709

### **Relación entre estrés habitacional, práctica parental y pragmática del lenguaje**

Se aplicó un análisis de regresión lineal a los datos de la muestra total, con el objetivo de probar un modelo predictivo de la pragmática del lenguaje (*Añade información y Describe*) a partir de las variables *temperatura, ruido, hacinamiento, caos y apoyo parental*. Se analizó previamente si los datos presentaban puntuaciones extremas (outliers), dado que esta condición podría sesgar los coeficientes de regresión (Morales, 2012). En la muestra de estudio no se detectaron valores extremos. Simultáneamente, se identificó la no autocorrelación de las variables mediante la prueba Durbin-Watson y se confirmó la distribución normal de los datos con la prueba Shapiro-Wilk.

#### ***Modelo predictivo de Añade información.***

Con el propósito de identificar la interacción de temperatura, ruido y hacinamiento con la categoría *añade información*, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple (método jerárquico) entre las variables. Lo anterior, en función de las asociaciones obtenidas del análisis de correlación de Pearson. Para llevar a cabo el análisis de regresión lineal fue necesario confirmar que los datos se distribuían de manera normal. La prueba *Shapiro-Wilk* demostró el supuesto de normalidad en las variables (Tabla 22), permitiendo continuar con el análisis predictivo. Con la prueba *Durbin-Watson* para los modelos predictivos de *Añade información* ( $DW=1.400$ ) se confirmó la independencia de los residuales (Cohen, et al. 2003).

El análisis de regresión jerárquico arrojó tres modelos de *añade información* (Tabla 23). El primero, evidenció una relación significativa de la dimensión *Temperatura* con la categoría *Añade información* [ $F_{(1,16)} = 9.770$ ;  $p < .05$ ]; explicando el 37.9% de la varianza. Confirmándose que *Temperatura* es un predictor de la variable dependiente ( $b = .487$ ;  $p < .05$ ).

**Tabla 23**

*Análisis predictivo de la temperatura en la conducta añade información del niño.*

	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	B	P
<b>Modelo 1</b>	9.77 (1, 16)	.379	.340	5.189	1.660	.616	.007
Temperatura							
<b>Modelo 2</b>	4.654 (2,15)	.383	.301				.027
Temperatura				4.586	2.624	.544	.101
Ruido				1.055	3.480	.094	.766
<b>Modelo 3</b>	2.973 (3,14)	.389	.258				.068
Temperatura				4.067	3.029	.483	.201
Ruido				.845	3.626	.076	.819
Hacinamiento				1.100	2.899	.110	.710

El segundo modelo, integrado por las variables *Temperatura* y *Ruido* en *Añade información*, fue significativo [ $F_{(2,15)} = 4.654$ ;  $p = 0.27$ ] y explicó el 38.3% de la varianza. Confirmándose que las condiciones ambientales de *Temperatura* y *Ruido* en el hogar predicen de manera significativa la conducta de *Añade información*. Para este modelo, la variable predictora que más explica a la dependiente fue *Temperatura* ( $b = .544$ ;  $p = .101$ ); en tanto, *Ruido* fue la variable con menor medida explicativa ( $b = .094$ ;  $p = .766$ ).

En general, el modelo uno y dos muestran que las condiciones ambientales de *Temperatura* y *Ruido* en el hogar predicen, en el niño, la conducta pragmática de *Añade información*. En entornos habitacionales con altos niveles de temperatura y ruido, los preescolares brindan información novedosa al adulto a fin de mantener la conversación y favorecer la interacción.

En el tercer modelo, la relación de las dimensiones *Temperatura*, *Ruido* y *Hacinamiento* sobre la categoría *Añade información* no fue significativa [ $F_{(3,14)} = 2.973$ ;  $p > .05$ ]. Al analizar la variable *Hacinamiento*, fue posible identificar que la relación con *Añade información* es independiente a la influencia de otras variables predictoras.

Considerando que el modelo de interacción entre temperatura, ruido y hacinamiento en la conducta de *añade información* resultó no significativo, se aplicó un análisis de regresión lineal simple entre *Hacinamiento* y *añade información*. De esta manera, se identificó que el factor era un predictor de la categoría pragmática. Con el estadístico *Shapiro-Wilk* se confirmó que las variables *Hacinamiento* ( $p = .709$ ) y *Añade información* ( $p = .645$ ) presentaban una distribución normal (Tabla 24).

**Tabla 24**

*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.*

	Estadístico	gl	Sig.
Añade información	.965	18	.709
Hacinamiento	.962	18	.645

Se obtuvo un modelo significativo [ $F_{(1,16)} = 4.966$ ;  $p < .05$ ] que explicó el 23.7% de la varianza en la variable dependiente (Tabla 25). Es decir, el *Hacinamiento* predice de forma significativa a *Añade información* ( $b = .487$ ;  $p < .05$ ). Lo cual indica que las condiciones de

hacinamiento en la vivienda obligan al niño a proporcionar más información al adulto, con el propósito de clarificar y complementar el tema de conversación.

**Tabla 25**

*Análisis predictivo del Hacinamiento en la conducta añade información del niño.*

	F	R2	ΔR2	B	Error estándar	B	p
<b>Modelo 1</b>	4.966	.237	.189	4.852	2.177	.487	.041
Hacinamiento	(1, 16)						

### ***Modelo predictivo de Describe***

Se realizó un análisis de regresión lineal con el propósito de comprobar si los estresores en la vivienda (temperatura y ruido) y las condiciones de caos (orden) en el hogar son predictores de la habilidad pragmática *Describe* en preescolares.

En un primer momento, se determinó la influencia de las variables *Temperatura* y *Ruido* en la categoría pragmática de *Describe*, mediante un análisis de regresión lineal múltiple. Primero, se calculó la prueba *Shapiro-Wilk* para confirmar que los datos tenían una distribución normal y que el estadístico fuera apropiado. Las variables cumplieron el criterio de normalidad con un nivel de significancia  $p > .05$  (Tabla 26). A fin de garantizar la validez del modelo, se comprobó el supuesto de no autocorrelación entre los residuos del modelo ( $DW=2.216$ ), al confirmarse este indicador se continuó con el análisis predictivo de *Describe*.

**Tabla 26**

*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.*

	Estadístico	gl	Sig.
Temperatura	.916	18	.112
Ruido	.957	18	.543
Describe	.927	18	.169

El modelo fue significativo [ $F_{(2,15)} = 3.458$ ;  $p < .05$ ] y explicó el 31.6% de *Describe* (Tabla 27) siendo *Temperatura* la variable con mayor coeficiente estandarizado ( $b = .858$ ;  $p \leq .05$ ) en comparación con *Ruido* ( $b = -.705$ ;  $p \leq .05$ ). De esta manera se demuestra que las condiciones socioambientales de *temperatura* y *ruido* habitacional influyen de manera directa en los detalles que el niño bridaré al conversar con el adulto. En este sentido, la probabilidad de que los niños sean más descriptivos en un diálogo incrementa al presentarse tales escenarios.

**Tabla 27**

*Análisis predictivo de temperatura y ruido en la conducta describe del niño.*

	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	$\beta$	p
<b>Modelo 1</b>	3.45 (2, 15)	.316	.224				
Temperatura				2.77	1.06	-.858	.019
Ruido				-3.04	1.40	-.705	.048

Finalmente, se propuso un modelo predictivo de *Describe* en función de las condiciones de *Orden* en el hogar. Para llevar a cabo el análisis de regresión lineal simple fue necesario calcular la prueba de normalidad *Shapiro-Wilk*. Al confirmar que los datos presentaban una distribución normal ( $p > .05$ ) (Tabla 28), se continuó con el análisis predictivo entre las variables.

**Tabla 28**

*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.*

	Estadístico	gl	Sig.
Orden	.916	18	.113
Describe	.927	18	.169

El modelo de regresión lineal simple permitió predecir la conducta pragmática de *Describe*. Los resultados fueron significativos [ $F_{(1,16)} = 4.922; p < .05$ ] y explicaron el 23.5% de la varianza. En la Tabla 29 se observa el coeficiente de correlación obtenido; su análisis confirma que las condiciones de *orden* en el hogar predicen significativamente la conducta *Describe* ( $b = -.485; p = .05$ ). En otros términos, la ausencia de situaciones ambientales estresantes, en la dinámica familiar como en la distribución de objetos en una vivienda, favorece en el niño la habilidad para describir a detalle lo que observa o piensa de una situación dada.

**Tabla 29**

*Análisis predictivo de orden en la conducta Describe del niño.*

	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	B	p
<b>Modelo 1</b>	4.922	.235	.187	-5.465	2.463	-.485	.041
Orden	(1,16)						

### **Modelo predictivo de rechazo**

Se realizó un análisis de regresión lineal simple con el propósito de identificar si el *apoyo parental* era un buen predictor de la habilidad pragmática *rechazo*. En un primer momento, se confirmó la distribución normal de los datos mediante la prueba Shapiro-Wilk (Tabla 30), permitiendo continuar con el análisis predictivo.

**Tabla 30**

*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.*

	Estadístico	gl	Sig.
Rechazo	.701	18	.000
Apoyo	.957	18	.545

En la Tabla 31 se describen los resultados obtenidos del análisis de regresión lineal, el cual fue significativo [ $F_{(1,16)} = 4.824; p < .05$ ] y explicó el 23.2 % de la varianza. Mayores niveles de apoyo parental predicen habilidades asertivas en el niño ( $b = -.481; p < .05$ ). Es decir, cuando los adultos emplean estrategias educativas de apoyo fomentan en sus hijos habilidades para comunicar y defender sus ideas de manera adecuada.

**Tabla 31**

*Análisis predictivo de apoyo en la conducta Rechazo del niño.*

	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	$\beta$	p
<b>Modelo 1</b>	4.824	.232	.184	-.148	.067	-.481	.041
Apoyo	(1,16)						

***Modelo predictivo de toma de turnos.***

Para determinar la predicción de los factores ambientales físico y sociales respecto al desarrollo de habilidades pragmáticas en preescolares, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple. Primero, se integraron las variables independientes *temperatura* y *ruido*; y como variable dependiente la *aprobación* parental.

A fin de conocer si los datos del modelo presentaban una distribución normal, se realizó la prueba Shapiro-Wilk, obteniendo indicadores favorables para continuar con el análisis (Tabla 32). Paralelamente, se obtuvo el estadístico Durbin-Watson, con el cual se identificó la no autocorrelación entre las variables ( $DW = 2.418$ ).

**Tabla 32**

*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.*

	Estadístico	gl	Sig.
Temperatura	.916	18	.112
Ruido	.957	18	.543
Aprobación	.867	18	.016

El modelo predictivo fue significativo [ $F_{(2,17)} = 3.71; p < .05$ ] y explicó el 33.1% de la varianza. En la Tabla 33 se puede observar que la variable *Temperatura* ( $b = .403; p < .05$ ) es la que mejor predice la práctica parental de *Aprobación*, en comparación con la capacidad predictiva de *Ruido* ( $b = .206; p = .05$ ). Los datos obtenidos del análisis de regresión lineal dan cuenta que temperatura y ruido predicen la emisión de la práctica parental de apoyo (aprobación). Es decir, bajo condiciones de estrés en la vivienda, los adultos emplean estrategias educativas de apoyo, aprobando la conducta y las emisiones de sus hijos.

**Tabla 33**

*Análisis predictivo de temperatura y ruido en la aprobación como práctica parental de apoyo*

	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	$\beta$	p
<b>Modelo 1</b>	3.71						0.04
	(2, 17)	.331	.242				
Temperatura				.924	.744	.403	.019
Ruido				.628	.986	.206	.534

A partir del análisis anterior, que demostró la relación del estrés en la vivienda (temperatura y ruido) con la práctica parental de apoyo (aprobación), se aplicó un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA), con el objetivo de examinar si la estrategia educativa *Aprobación* podía explicar alguna habilidad pragmática del niño. Los resultados permitieron identificar que *Aprobación* da cuenta de la *Toma de turnos* en el niño [ $F_{(13,4)} = 42.59, p = .05$ ] (Tabla 34).

**Tabla 34**

Análisis de varianza de un factor.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Toma de turnos Entre grupos	44717.000	13	3439.769	42.598	.001
Dentro de grupos	323.000	4	80.750		
Total	45040.000	17			

Concretamente, *temperatura* y *ruido* impactaron en la práctica parental de apoyo (*aprobación*) y, esta a su vez, en la *toma de turnos* en preescolares. Esto permitió reconocer que las condiciones estresantes percibidas por el adulto se relacionan con el empleo de estrategias educativas favorables para el desarrollo de la pragmática del lenguaje en los niños, específicamente al promover la *toma de turnos* en una conversación.

En general, los modelos predictivos demuestran que las condiciones de estrés habitacional (*Temperatura, Ruido y Hacinamiento*) y caos (*Orden*) en el hogar se relacionan significativamente con las conductas, *Añade información* y *Describe*, del niño. También se identificó que estrategias parentales de apoyo explican el desarrollo de habilidades pragmáticas de rechazo. Es decir, se comprueba que las condiciones físicas y sociales del hogar explican, de manera directa, las habilidades pragmáticas en los preescolares.

### Análisis de mediación.

Un segundo análisis consideró la prueba Rho de Spearman con el propósito de esclarecer la relación de las variables independientes con la dependiente, es decir, la asociación de estrés habitacional en la práctica parental y ésta en el desarrollo pragmático del lenguaje infantil. Reconociendo como valores bajos a las relaciones con un coeficiente menor a .39, niveles moderados de .40 a .59 y valores altos aquellos índices de asociación de .60 a .79 (Galindo, 2020).

Los resultados del análisis permitieron identificar asociaciones significativas entre categorías de los cuatro instrumentos: estrés habitacional, caos, práctica parental y pragmática del lenguaje. En la Tabla 35 se observan relaciones positivas, moderadas y significativas, entre estresores en la vivienda (temperatura, hacinamiento, confusión y orden) y prácticas parentales de apoyo (aprobación, normas y retroalimentación).

**Tabla 35**

*Muestra de las correlaciones entre estrés habitacional, caos y práctica parental.*

		Práctica parental					
		Aprobación	Explica	Normas	Pregunta	Retroalimentación	Reprobación
Estrés habitacional	Densidad	0.128	0.124	-0.237	0.097	0.022	0.039
	Temperatura	<b>.478*</b>	-0.017	-0.129	0.307	-0.172	0.395
	Ruido	0.330	-0.074	-0.010	0.232	-0.110	0.217
	Hacinamiento	0.122	0.134	<b>-.505*</b>	-0.029	-0.210	0.088
Caos	Confusión	<b>-.494*</b>	-0.136	-0.035	-0.424	-0.219	-0.186
	Orden	-0.047	0.121	0.164	0.152	<b>.521*</b>	-0.133
	Ausencia de rutinas	-0.264	-0.217	0.125	-0.183	-0.112	-0.002

\*\**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

\**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*

La categoría *hacinamiento* fue otro estresor del ambiente que se relacionó con la práctica parental; al mostrar una correlación negativa, moderada y significativa ( $r_s = -.505$ ;  $p = .05$ ) con la conducta de *normas*. En este sentido, cuando existen condiciones de hacinamiento en el hogar

los adultos dejan que sus hijos interrumpan o intervengan en una conversación sin esperar su turno; en otras palabras, las normas de comunicación son ambiguas o no se establecen.

Por otra parte, *confusión* en el hogar mostró una correlación moderada, negativa y significativa con la práctica parental de *aprobación* ( $r_s = -.494$ ;  $p = .05$ ). Cuando los padres de familia se encuentran preocupados por situaciones estresantes, que no pueden controlar o resolver, responderán en menor medida al comportamiento de su hijo(a).

Finalmente, se identificó una asociación positiva, moderada y significativa entre condiciones de *orden* en el hogar y *retroalimentación* parental ( $r_s = .521$ ;  $p = .05$ ). Los resultados demuestran que entornos donde hay mayor organización en la dinámica familiar y una mejor distribución de los objetos del hogar, los padres de familia responden más a las necesidades de sus hijos, retroalimentando sus intervenciones.

### Práctica parental y pragmática.

Continuando el orden del modelo teórico, se realizaron correlaciones entre prácticas parentales y habilidades pragmáticas de preescolares. En términos generales, se obtuvieron valores de asociación negativos, que fueron altos y significativos (Tabla 36). Tales relaciones no fueron debidas al azar al tener un margen del 95% al 99% de confianza.

**Tabla 36**  
*Muestra de las correlaciones entre práctica parental y habilidades pragmáticas del niño.*

		Pragmática					Rechazo
		Describe	Añade información	Pedido de acción	Pedido de información	Pedido de objeto	
Práctica parental	Aprobación	0.179	-0.012	0.021	-0.191	0.189	0.142
	Explica	0.086	0.019	0.265	-0.166	0.320	0.139
	Normas	0.037	-0.289	-0.188	-0.172	0.213	-0.354
	Pregunta	0.162	-0.188	0.063	-0.301	0.376	-0.058
	Retroalimentación	-0.366	<b>-.739**</b>	<b>-.746**</b>	<b>-.782**</b>	0.003	-0.195
	Reprobación	0.294	0.211	0.119	0.258	0.006	0.238
	Supervisión	0.242	0.121	0.043	0.268	-0.109	-0.213

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los hallazgos corresponden a la relación de la conducta *retroalimentación* con *añade información* ( $r_s = -.739$ ;  $p = .05$ ), *pedido de acción* ( $r_s = .746$ ;  $p = .05$ ) y *pedido de información* ( $r_s = .520$ ;  $p = .05$ ). De tal forma, se asume que la retroalimentación constante de los padres a las intervenciones de sus hijos se asocia con una menor emisión de palabras en los niños. Estos datos serán utilizados para realizar la discusión posterior de los resultados.

En síntesis, se reconoció que las condiciones del ambiente físico se asocian significativamente con las prácticas parentales de apoyo y control. En este sentido, temperatura y confusión correlacionaron con aprobación (apoyo); hacinamiento se relacionó con normas (control); y orden se asoció con retroalimentación. Se llevó a cabo un segundo análisis de correlación para identificar las estrategias parentales asociadas con las habilidades de uso del lenguaje; encontrando que *retroalimentación* muestra una relación significativa con *añade información*, *pedido de acción* y *pedido de información*, del niño.

Los resultados obtenidos del análisis de correlación proporcionaron información relevante para continuar con la comprobación del modelo teórico. Se identificó la secuencia siguiente: las condiciones de *orden* en el hogar se relacionan con la práctica parental de *retroalimentación* y, esta a su vez, con habilidades pragmáticas de *añade información*, *pedido de acción* y *pedido de objeto*. Se realizaron tres análisis de mediación con el fin de indagar la influencia de las variables físicas y sociales del ambiente en el uso del lenguaje de preescolares,

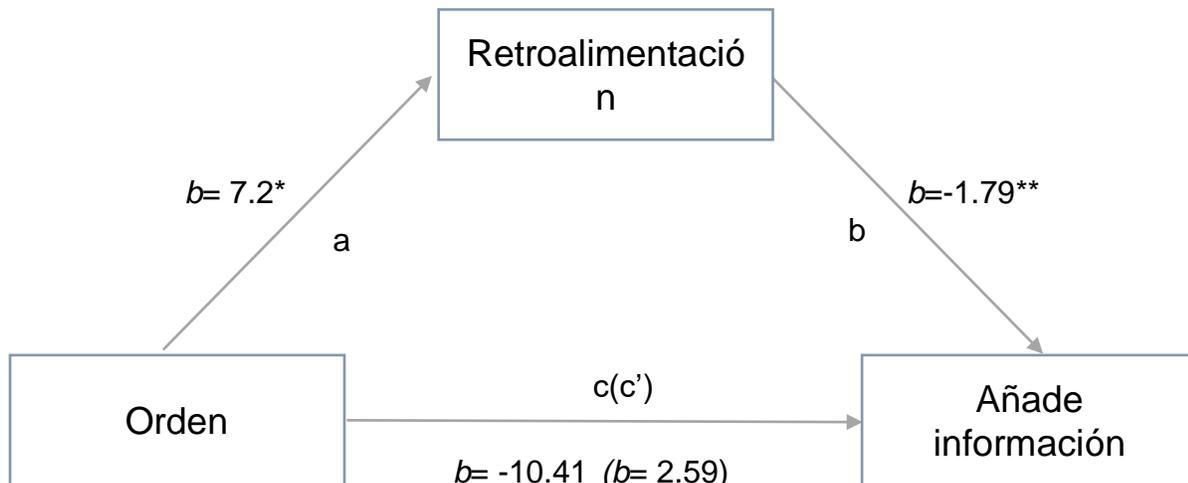
**Análisis de mediación en da información.**

Se realizó un análisis de mediación con el objeto de comprobar que las características de *orden* en la vivienda influyen de manera indirecta en la *información* que el niño proporciona al adulto a través de la variable mediadora (*retroalimentación*).

Los hallazgos demuestran un efecto indirecto, de la variable independiente en la dependiente, que fue significativo ( $b=-13$ ; IC 95%; LI= -25.22, LS=-5.94). Se confirmó el planteamiento, al comprobar que la *retroalimentación* parental tiene un efecto mediador entre la percepción (paterna) de las condiciones de *orden* en el hogar y la habilidad pragmática *añade información* (Figura 7).

**Figura 7**

*Modelo de mediación que describe la relación entre orden en el hogar y añade información, a través de la retroalimentación parental.*



Nota: Efecto significativo \* (p<.05); \*\* (p <.01).

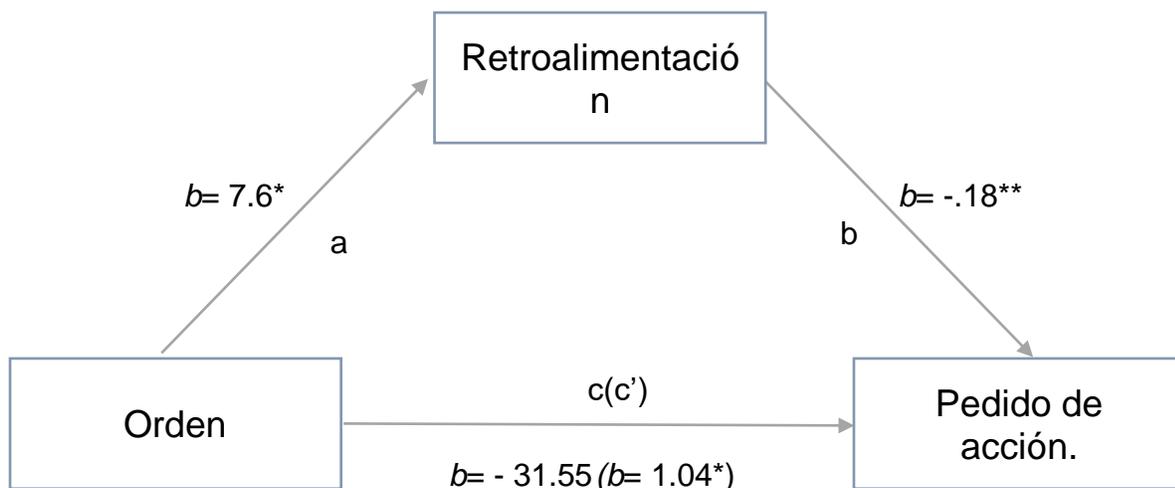
## 2. Análisis de mediación en pedido de acción.

Un segundo modelo indagó la influencia de las condiciones físicas de *orden* habitacional en la manifestación de *pedido de acción* por parte del niño, a través de la *retroalimentación* parental. En la Figura 8 se observa que la variable *orden* influye significativamente en la conducta de *retroalimentación* ( $\beta=7.60$ ;  $p=.007$ ) y en *pedido de acción* ( $\beta=1.04$ ;  $p=.02$ ); este último valor evidencia el efecto directo del orden en la pragmática. Continuando con el análisis, se observa una relación significativa entre la variable *retroalimentación* y *pedido de acción* ( $\beta= -.18$ ;  $p=.001$ ).

En general, existe un efecto indirecto de las condiciones de orden en el hogar sobre las solicitudes de acción expresadas por los niños, a través de la retroalimentación parental ( $b=-1.36$ ; IC 95%; LI= -2.81, LS=-.56). Se comprueba que las condiciones físicas y sociales, de orden y retroalimentación, explican el uso de peticiones de acción en la interacción madre e hijo(a).

**Figura 8**

*Modelo de mediación entre orden en la vivienda y pedido de acción, a través de retroalimentación parental.*



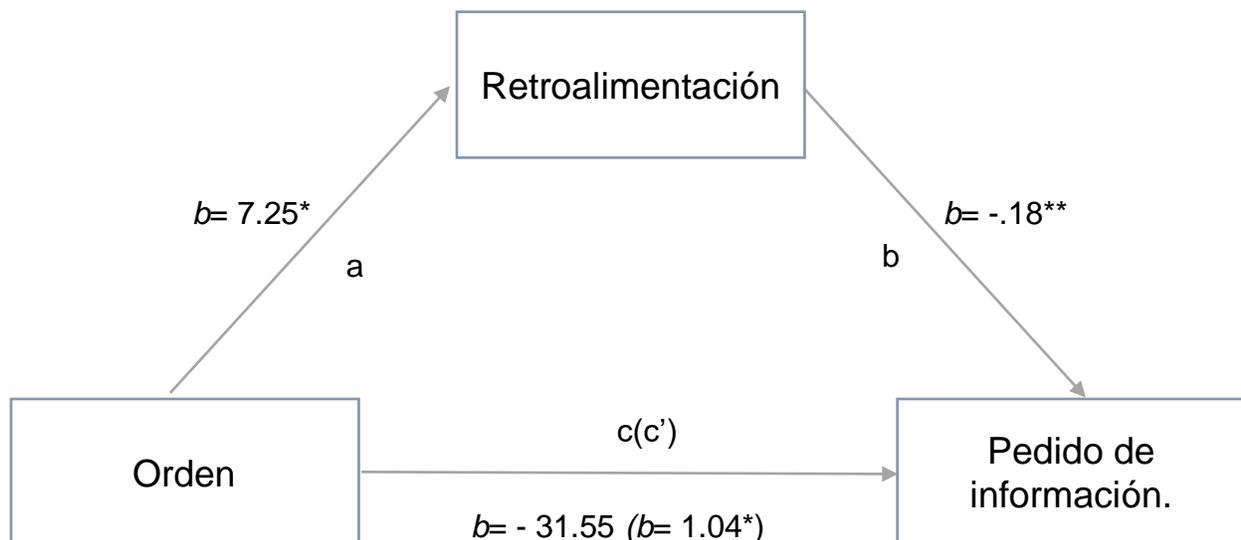
*Nota:* Efecto significativo \* ( $p<.05$ ); \*\* ( $p<.01$ ). Se identifica los efectos directos ( $c'$ ) y totales ( $c$ ) del modelo.

### 3. Análisis de mediación en pedido de información.

En el último modelo, la retroalimentación que dan los padres a sus hijos(as) también medió la relación entre orden habitacional y la habilidad pragmática de pedido de información ( $b=-7.83$ ; IC 95%; LI= -15.78, LS=-3.09). Aunado, se observa una relación positiva y significativa entre orden y retroalimentación ( $\beta= 7.25$ ;  $p=.01$ ). También se analiza la interacción de *retroalimenta* y pedido de información, encontrándose que la primera influye significativamente en la habilidad pragmática ( $\beta= -1.08$ ;  $p=.001$ ). Finalmente, para este modelo no se encontraron efectos directos entre las variables orden y pedido de acción (Figura 9).

#### Figura 9

*Modelo de mediación entre orden en la vivienda y pedido de información influido por la retroalimentación parental.*



Nota: Efecto significativo \* ( $p<.05$ ); \*\* ( $p <.01$ ). Se identifica los efectos directos ( $c'$ ) y totales ( $c$ ) del modelo

De acuerdo con los modelos resultantes, puede distinguirse que las variables del ambiente físico (orden) y social (retroalimentación) lograron configurarse significativamente con diversas habilidades pragmáticas en preescolares lo cual da cuenta de la relevancia.

### Análisis secuencial de la interacción madre e hijo.

Para este análisis fue necesario identificar las condiciones de estrés habitacional percibido por las mamás. De las 18 díadas que integraron la muestra total, se reconocieron cuatro casos con esta característica y cuatro que reportaron la no presencia de estrés habitacional en sus viviendas. Así, se conformaron dos grupos de análisis (con y sin estrés habitacional), cada uno constituido por cuatro díadas madre e hijo.

Posteriormente, con el objetivo de determinar las características de la conducta materna y del niño, se realizó el ordenamiento jerárquico de frecuencias y la obtención de transiciones entre categorías.

#### *Distribución del comportamiento materno.*

Para identificar el patrón característico de la práctica parental en mamás *con y sin estrés habitacional*, se identificaron las categorías de mayor frecuencia. En la Tabla 33 se observan las frecuencias relativas y absolutas de la conducta materna cuando existen condiciones de estrés habitacional.

**Tabla 33**

*Frecuencia de categorías de práctica parental en mamás con estrés habitacional.*

No.	Conducta	f	f <sub>i</sub> (%)
1	<b>Supervisión</b>	<b>999</b>	<b>46.3</b>
2	Juego conjunto	442	20.5
3	Pregunta	256	11.9
4	Retroalimentación	138	6.4
5	Explica	109	5
6	Aprobación	103	4.8
7	Otras conductas	54	2.5
8	Normas	30	1.4
9	Reprobación	29	1.3
	Total	2160	100

El patrón de comportamiento de la conducta materna se ubica en la categoría *supervisión*, siendo emitida en 999 ocasiones. Los datos son parecidos en el grupo de mamás que no presentan estrés habitacional, donde la ocurrencia fue de 964. En condiciones de estrés habitacional, las mamás suelen supervisar las actividades de sus hijos, principalmente cuando éstos realizan tareas complejas.

La categoría *Juego conjunto* fue la segunda de mayor ocurrencia, presentando 442 emisiones en el grupo de mamás con estrés habitacional. En el segundo grupo, la frecuencia fue 637. Las mamás expuestas a condiciones habitacionales de estrés suelen involucrarse poco en los juegos cotidianos de sus hijos; en comparación con las mamás que no perciben estrés ambiental.

Siguiendo el orden de ocurrencia, la categoría *Pregunta* fue emitida 256 veces en el grupo con estrés. En tanto, las mamás que no manifiestan dichas condiciones ambientales utilizaron esta estrategia en 173 ocasiones. Es decir, en situaciones estresantes, las mamás cuestionan más a sus hijos.

En la Tabla 34 se describen las conductas parentales de mayor ocurrencia en el grupo de mamás sin estrés.

**Tabla 34**

*Frecuencia de categorías de práctica parental en mamás sin estrés habitacional.*

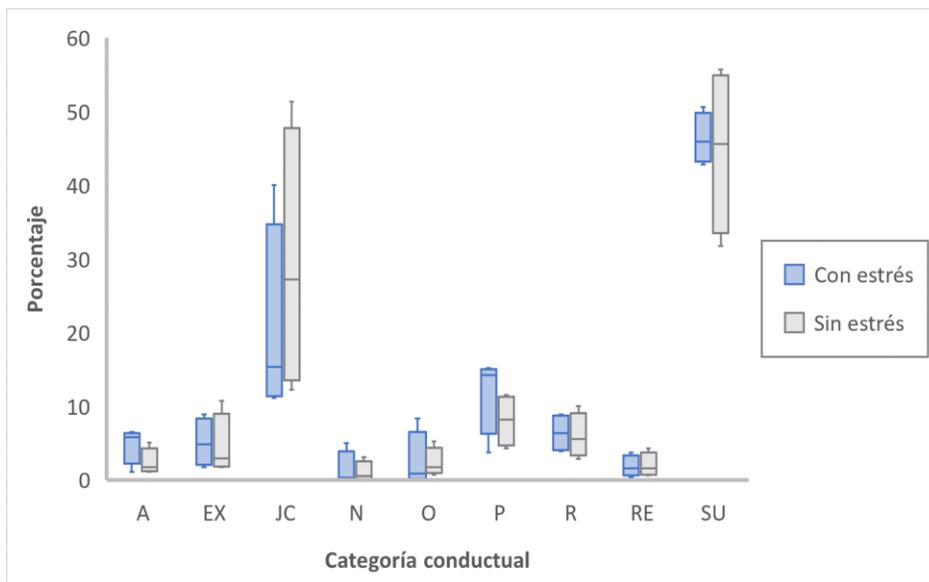
No.	Conducta	f	fi (%)
1	<b>Supervisión</b>	<b>964</b>	<b>44.6</b>
2	Juego conjunto	637	29.5
3	Pregunta	173	8
4	Retroalimentación	129	6
5	Explica	99	4.6
6	Aprobación	52	2.4
7	Otras conductas	50	2.3
8	Reprobación	33	1.5
9	Normas	23	1.1
	Total	2160	100

En la Figura 10 se muestra el porcentaje de ocurrencia de cada categoría registrada en las sesiones de videograbación. La línea superpuesta en cada caja hace referencia al tercer cuartil; en general, los datos son homogéneos y sobresalientes. Tal es el caso de las conductas *Aprobación*, *Explica*, *Normas*, *Pregunta*, *Retroalimentación* y *Reprobación*. Por otra parte, se observa que la conducta *Juego conjunto* presenta mayor variabilidad, en comparación con el resto de las conductas.

En síntesis, las conductas más notorias en ambos grupos fueron *juego conjunto* y *supervisa* con porcentajes muy similares, no así aprobación donde la madre con estrés lo realizó con mayor frecuencia.

**Figura 10**

*Porcentaje de frecuencia dedicado a las categorías de práctica parental en mamás con y sin estrés habitacional.*



*Distribución del comportamiento infantil*

Por otra parte, se analizó la organización del comportamiento pragmático del lenguaje en preescolares. En función de los niveles de estrés percibido por las mamás, se identificaron dos grupos de análisis: 1) niños con mamás en situaciones de estrés habitacional y 2) niños con mamás sin estrés habitacional percibido.

Para el grupo uno las conductas de mayor ocurrencia fueron *Ejecuta tarea*, *Añade información*, *Instrucciones* y *Toma de turnos*, en ese orden (Tabla 35). Debido al tipo de actividades que los niños realizaron, *Ejecuta tarea* fue la categoría más frecuente, siendo emitida en 804 ocasiones. Siguiendo el orden, la conducta pragmática *Describe* fue la segunda de mayor ocurrencia, agrupando 453 emisiones. Entre las categorías más recurrentes también se encuentra *Instrucciones* y *Toma de turnos* con una frecuencia de 342 y 221 emisiones, respectivamente.

**Tabla 35**

*Frecuencia de categorías de la pragmática del lenguaje en preescolares con condiciones de estrés habitacional.*

No.	Conducta	f	f <sub>1</sub> (%)
1	Ejecuta tarea	804	37.2
2	<b>Añade información</b>	453	21
3	<b>Instrucciones</b>	342	15.8
4	<b>Toma de turnos</b>	221	10.2
5	Describe	156	7.2
6	Pedido de información	90	4.2
7	Otras conductas	48	2.2
8	Rechazo	17	.8
9	Pedido de objeto	16	.7
10	Pedido de acción	13	.6
	Total	2160	100

En el segundo grupo, niños con mamás sin percepción de estrés habitacional, el patrón de comportamiento se aglutinó en cinco categorías: *Ejecuta tarea*, *Instrucciones*, *Toma de turnos* y *Añade información* (Tabla 36). Se observa que *Ejecuta tarea* es la categoría más emitida por ambos grupos de niños (mamás con y sin percepción de estrés habitacional); alcanzando datos muy similares. Respecto a las categorías pragmáticas, *Instrucciones* fue la más frecuente, al ser emitida 511 veces. Le sigue la conducta *Toma de turnos* con 291 emisiones; y *Añade información*, presentándose en 219 ocasiones.

**Tabla 36**

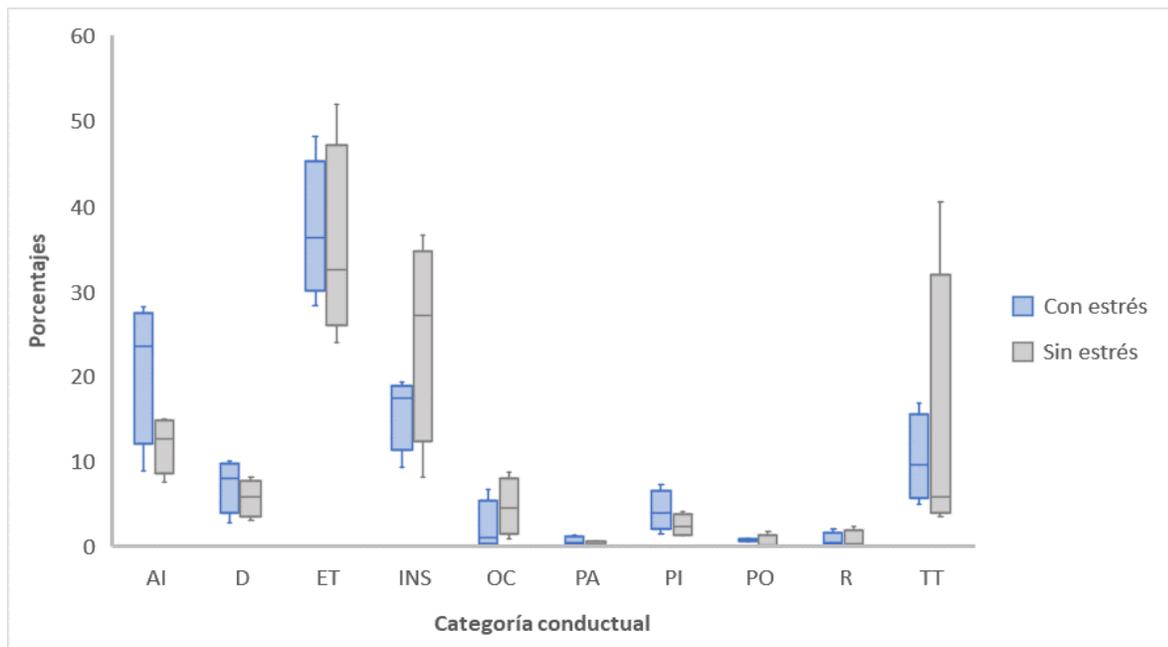
*Frecuencia de categorías de la pragmática del lenguaje en preescolares sin condiciones de estrés habitacional.*

No.	Conducta	f	f <sub>1</sub> (%)
1	Ejecuta tarea	861	39.8
2	Instrucciones	511	23.6
3	<b>Toma de turnos</b>	291	13.5
4	<b>Añade información</b>	219	10.1
5	Describe	128	5.9
6	Otras conductas	73	3.4
7	Pedido de información	49	2.3
8	Pedido de objeto	20	.9
9	Pedido de acción	5	.2
10	Rechazo	3	.1
	Total	2160	100

Finalmente, en la Figura 11 se presentan los porcentajes de las categorías pragmáticas de mayor ocurrencia. Se observa que *Ejecuta tarea* es la conducta más frecuente y dispersa en ambos grupos. Por otra parte, las categorías conductuales más homogéneas son *Describe* y *Pide información*.

**Figura 11**

*Porcentaje de frecuencia dedicado a las categorías pragmáticas del lenguaje.*



### 3) Transiciones conductuales.

Identificadas las principales conductas de práctica parental (en mamás con y sin estrés habitacional) y pragmática del lenguaje, se continuó con el análisis de transiciones a fin de conocer la relación entre las categorías conductuales de las mamás y los niños. Los datos se sometieron a análisis secuencial para determinar si alguna conducta materna (práctica parental), en particular, podía predecir la ocurrencia del comportamiento pragmático en preescolares.

Se obtuvieron matrices de las conductas antecedentes-consecuentes, lo que permitió obtener la proporción de ocurrencia de cada categoría. En la Tabla 37 y Tabla 38 se presentan las matrices de transición correspondientes a los grupos con y sin estrés habitacional, respectivamente.

**Tabla 37**

*Matriz de transición y probabilidad de ocurrencia de práctica parental y lenguaje pragmático infantil en condiciones de estrés habitacional.*

		Consecuente										
		AI	D	ET	INS	OC	PA	PI	PO	R	TT	Total
Antecedente	A	27	22	29	7	0	0	6	1	0	11	103
		<b>0.26</b>	<b>0.21</b>	<b>0.28</b>	<b>0.07</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.06</b>	<b>0.01</b>	<b>0.00</b>	<b>0.11</b>	
	Ex	24	7	27	24	2	0	15	0	0	10	109
		<b>0.22</b>	<b>0.06</b>	<b>0.25</b>	<b>0.22</b>	<b>0.02</b>	<b>0.00</b>	<b>0.14</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.09</b>	
	Jc	56	3	231	39	4	2	9	1	4	93	442
		<b>0.13</b>	<b>0.01</b>	<b>0.52</b>	<b>0.09</b>	<b>0.01</b>	<b>0.00</b>	<b>0.02</b>	<b>0.00</b>	<b>0.01</b>	<b>0.21</b>	
	N	1	0	4	10	8	0	1	2	1	3	30
		<b>0.03</b>	<b>0.00</b>	<b>0.13</b>	<b>0.33</b>	<b>0.27</b>	<b>0.00</b>	<b>0.03</b>	<b>0.07</b>	<b>0.03</b>	<b>0.10</b>	
	O	8	1	13	16	10	1	1	1	0	3	54
		<b>0.15</b>	<b>0.02</b>	<b>0.24</b>	<b>0.30</b>	<b>0.19</b>	<b>0.02</b>	<b>0.02</b>	<b>0.02</b>	<b>0.00</b>	<b>0.06</b>	
P	69	18	73	46	5	2	6	1	3	33	256	
	<b>0.27</b>	<b>0.07</b>	<b>0.29</b>	<b>0.18</b>	<b>0.02</b>	<b>0.01</b>	<b>0.02</b>	<b>0.00</b>	<b>0.01</b>	<b>0.13</b>		
R	14	3	74	25	2	3	5	0	1	11	138	
	<b>0.10</b>	<b>0.02</b>	<b>0.54</b>	<b>0.18</b>	<b>0.01</b>	<b>0.02</b>	<b>0.04</b>	<b>0.00</b>	<b>0.01</b>	<b>0.08</b>		
Re	15	0	8	1	0	0	1	0	0	4	29	
	<b>0.52</b>	<b>0.00</b>	<b>0.28</b>	<b>0.03</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.03</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.14</b>		
Su	239	102	345	174	17	5	46	10	8	53	999	
	<b>0.24</b>	<b>0.10</b>	<b>0.35</b>	<b>0.17</b>	<b>0.02</b>	<b>0.01</b>	<b>0.05</b>	<b>0.01</b>	<b>0.01</b>	<b>0.05</b>		
Total		453	156	804	342	48	13	90	16	17	221	2160

Con los datos obtenidos fue posible identificar las conductas parentales más frecuentes que antecedían a las categorías de la pragmática.

**Tabla 38**

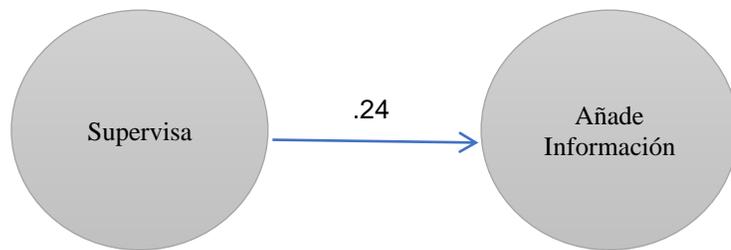
*Matriz de transición y probabilidad de ocurrencia de práctica parental y lenguaje pragmático infantil sin condiciones de estrés habitacional.*

		Consecuente										
		AI	D	ET	INS	OC	PA	PI	PO	R	TT	Total
Antecedente	A	6	4	11	1	12	0	1	1	0	16	52
		<b>0.12</b>	<b>0.08</b>	<b>0.21</b>	<b>0.02</b>	<b>0.23</b>	<b>0.00</b>	<b>0.02</b>	<b>0.02</b>	<b>0.00</b>	<b>0.31</b>	
	Ex	5	3	15	3	63	0	4	0	1	5	99
		<b>0.05</b>	<b>0.03</b>	<b>0.15</b>	<b>0.03</b>	<b>0.64</b>	<b>0.00</b>	<b>0.04</b>	<b>0.00</b>	<b>0.01</b>	<b>0.05</b>	
	Jc	4	36	411	13	110	2	10	7	0	44	637
		<b>0.01</b>	<b>0.06</b>	<b>0.65</b>	<b>0.02</b>	<b>0.17</b>	<b>0.00</b>	<b>0.02</b>	<b>0.01</b>	<b>0.00</b>	<b>0.07</b>	
	N	0	2	1	1	12	0	0	4	0	3	23
		<b>0.00</b>	<b>0.09</b>	<b>0.04</b>	<b>0.04</b>	<b>0.52</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.17</b>	<b>0.00</b>	<b>0.13</b>	
	O	0	5	18	14	10	0	0	0	0	3	50
		<b>0.00</b>	<b>0.10</b>	<b>0.36</b>	<b>0.28</b>	<b>0.20</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.06</b>	
	P	11	20	41	4	47	0	3	0	0	47	173
		<b>0.06</b>	<b>0.12</b>	<b>0.24</b>	<b>0.02</b>	<b>0.27</b>	<b>0.00</b>	<b>0.02</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.27</b>	
	R	4	9	71	0	19	0	2	0	0	24	129
		<b>0.03</b>	<b>0.07</b>	<b>0.55</b>	<b>0.00</b>	<b>0.15</b>	<b>0.00</b>	<b>0.02</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.19</b>	
	Re	2	2	6	1	7	0	2	0	0	13	33
		<b>0.06</b>	<b>0.06</b>	<b>0.18</b>	<b>0.03</b>	<b>0.21</b>	<b>0.00</b>	<b>0.06</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.39</b>	
	Su	96	138	287	36	231	3	27	8	2	136	963
		<b>0.10</b>	<b>0.14</b>	<b>0.30</b>	<b>0.04</b>	<b>0.24</b>	<b>0.00</b>	<b>0.03</b>	<b>0.01</b>	<b>0.00</b>	<b>0.14</b>	
Total		128	219	861	73	511	5	49	20	3	291	2160

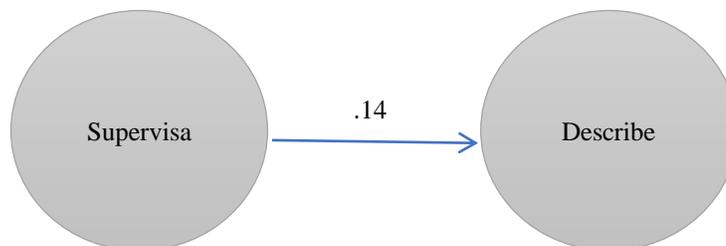
A partir del análisis anterior, se elaboró un diagrama de estado para representar la relación directa entre las conductas más significativas (Figura 12). En la díada bajo condiciones de estrés habitacional se observa que la conducta materna de *Supervisión* (Su) provoca que el niño *Añada información* (AI) durante la interacción, con una probabilidad de 0.24 del total las ocasiones. En contraste, en las díadas sin estrés habitacional, la práctica parental de *Supervisión* (Su) ocasiona que el niño *Describe* (D) cualquier situación que considere relevante para su mamá, presentando una probabilidad asociada de 0.14.

**Figura 12**

*Diagrama de estado que representa las transiciones significativas obtenidas por madres y niños.*



Díada madre-hijo con estrés



Díada madre-hijo sin estrés

Para determinar que las relaciones entre categorías maternas y del niño fueron significativas, se calculó la probabilidad de ocurrencia, frecuencia esperada y puntaje Z de cada transición. En el primer caso, la probabilidad de que las mamás con estrés habitacional *supervisen* a su hijo es de 0.46 (999/2160) y, de que el niño responda *añadiendo información* a la conversación es de 0.20 (435/2160) presentando una probabilidad de ocurrencia conjunta igual a 0.092 (0.46 x 0.20). Posteriormente, se obtuvo la frecuencia esperada para verificar el número de ocasiones donde la conducta *Supervisa* era sucedida por *Añade Información*, encontrando que en 198 de las ocasiones totales (0.092 x 2160) ocurrió tal sucesión de intervenciones. La frecuencia observada 239 es mayor que la esperada 198, por lo que se asume que la relación es significativa con un valor Z igual a 2.999.

En las díadas con niveles bajos de estrés habitacional, la práctica parental de *Supervisa* presentó una probabilidad de ocurrencia igual a 0.44 (963/2160); en tanto, la probabilidad de que los niños emitieran la conducta *Describe* fue de 0.10 (219/2160). Estas conductas evaluadas de manera conjunta presentaron una ocurrencia de 0.04 (0.44 x 0.10). Finalmente, con el propósito de verificar el número de veces en que la conducta *Supervisa* fue sucedida por *Describe*, se calculó la frecuencia esperada. Se obtuvo que el 95.04 (0.044 x 2160) de las ocasiones ocurrió tal sucesión. Se asume que la relación entre categorías conductuales es significativa, al presentar una frecuencia observada (138) mayor que la esperada (95); con un valor Z igual a 4.507.

En general, el análisis secuencial de los datos permitió identificar que en ambos grupos los padres *supervisan* constantemente a sus hijos situación que favorece el uso del lenguaje en los niños. Principalmente, se destacan dos conductas del niño, describe y añade información, ambas resultan significativas para el desarrollo.



---

# Discusión

---

El propósito del estudio fue evaluar la relación del estrés habitacional y la práctica parental en el desarrollo pragmático de niños de 3 y 4 años. La literatura previa sugiere que los cambios ocurridos en la etapa preescolar determinarán en gran medida el desarrollo lingüístico del niño, por lo que resulta fundamental estudiar cómo aprende a expresar sus ideas e intenciones en función de la audiencia y del contexto donde interactúa (Becker-Bryant, 2010; Bates, 1976), es decir, la pragmática.

Si bien, el uso del lenguaje favorece en el niño la relación con su entorno y el desarrollo de otras habilidades, en nuestro país su estudio es insuficiente. En el mejor de los casos, se encontraron investigaciones que miden el desarrollo del vocabulario, sin encontrar evidencia con instrumentos observacionales que permitan identificar la efectividad de la práctica parental en el contexto habitacional. Por tal motivo, se inició en cierta medida a sentar las bases de tales instrumentos que permitan identificar el impacto del ambiente físico-social en la diada madre-hijo.

En este sentido, se considera que el entorno donde se desenvuelven los niños es un factor importante para la adquisición y desarrollo de habilidades pragmáticas. Las investigaciones sobre el tema reconocen el rol de la madre en este proceso; sin embargo, los datos son poco contundentes al explicar cómo impactan las conductas educativas maternas en el uso del lenguaje en los niños. De ahí, el interés de identificar la interacción madre e hijo en un contexto cotidiano, contemplando el escenario físico que rodea a la diada.

La literatura indica que en la vivienda existen estímulos diversos y algunos pueden ser percibidos como estresantes, ocasionando cambios en la interacción entre sus miembros; siendo reconocidos sus efectos en la conducta de los adultos. De tal manera, la convivencia de los padres con los más pequeños puede verse afectada, al utilizar estrategias poco adecuadas para educar a sus hijos en tales condiciones de estrés. Así, se investigó si las condiciones físico-sociales de estrés habitacional impactaban en la práctica parental y éstas en el uso del lenguaje de niños preescolares.

A fin de alcanzar tal objetivo, fue indispensable primero, contar con instrumentos contruidos exprefeso para la población objetivo (niños de 3 y 4 años) y los factores contextuales inmediatos (ambiente social, madre y ambiente físico, temperatura, densidad, etc.) que puedan impactar en el desarrollo de la pragmática.

Así, la primera tarea de esta investigación fue la construcción de dos sistemas de registro observacional que midieran las conductas: pragmática del lenguaje infantil y práctica parental. En aras de construir estos sistemas fue indispensable elaborar un marco teórico sólido que diera base conceptual al presente trabajo. Por ello, en el primer capítulo se hace un análisis y comparación entre teorías de la pragmática y definiciones correspondientes (Craig y Baucum, 2009; Reyes, 1994; Serra et al. 2000), logrando establecer un enfoque y definición específico para abordar su estudio (Austin, 1971) tarea ardua porque existen dos líneas de investigación que se contraponen, dificultando la delimitación del constructo.

La pragmática al ser un componente del lenguaje constituido por diversos elementos (actos de habla, intenciones, cortesía, elementos no verbales, entre otros) ha sido estudiada desde distintos enfoques. Se reconocen dos posturas principales; la primera, desde una visión social de la pragmática enfatiza la influencia del contexto donde se desarrolla el niño en la

adquisición y desarrollo del uso del lenguaje; la segunda, pondera el estudio de la pragmática desde una perspectiva cognitiva empleando la Teoría de la Mente para su explicación.

Estas disertaciones, no solo permitieron reconocer la importancia del estudio de la pragmática y sus postulados, sino además identificar algunos factores contextuales que la explican, la vivienda. Por ello en el capítulo dos, se describen modelos contextuales con especial énfasis en los estímulos que son percibidos por el adulto como estresores. En este constructo tampoco existe un consenso en la forma de abordarlo, siendo más completo el modelo integrador (Bronfenbrenner y Morris, 2006; Guifford, 2007), que rescata características personales, ambiente físico (densidad, temperatura, ruido) y social. En varios estudios la medición del estrés habitacional (Coldwell et al., 2006; Corral-Verdugo et al., 2012; Sánchez, 2018; Vernon-Feagans et al., 2012) es mediante escalas. En este trabajo se emplearon dos escalas: estrés habitacional (Magdaleno et al., 2016) y CAOS (adaptación de Sánchez y Flores, 2018) por ser construida o adaptada para población mexicana, con las características psicométricas correspondientes, evitando sesgos culturales.

Los hallazgos derivados de estas evaluaciones indicaron que la muestra estudiada se caracterizó por bajos niveles de percepción de estrés, datos similares han sido reportados en otros estudios (Corral-Verdugo et al., 2012), pues las familias que cuentan con bajas condiciones de densidad habitacional perciben mínimo estrés, porque esta variable es clave para percibir hacinamiento o estrés habitacional. Es así como de las 18 diadas videograbadas, 4 mostraron estrés habitacional.

Las condiciones de estrés se relacionan con dificultades en la interacción familiar, en especial en la relación madre-hijo. Las prácticas parentales son las más afectadas, una madre estresada puede ejercer mayor control y dominio en sus hijos menores. Esta práctica parental es

una de las modalidades en la crianza, analizada en el capítulo tres, las prácticas de apoyo favorecen el desarrollo de lenguaje como la pragmática, mientras que las de control pueden obstaculizarla (Alvites, 2012; Evans, 1999; Velarde y Ramírez, 2017)

De ahí la importancia de la segunda fase del estudio cuyo objetivo fue evaluar la relación entre las tres variables (estrés habitacional, práctica parental y lenguaje pragmático); se realizaron diversos análisis, principalmente de regresión lineal y mediación, para evaluar el modelo ecológico del estrés ambiental.

***Modelo ecológico del estrés ambiental y la práctica parental en la pragmática del lenguaje de preescolares.***

El objetivo del estudio fue evaluar el modelo ecológico en la pragmática del lenguaje en una muestra de preescolares mexicanos. El modelo integra percepción de estrés ambiental por parte de los cuidadores primarios, la madre, en la práctica parental y esta sobre el desarrollo de la pragmática. El interés principal fue analizar los cambios en la pragmática mediados por la variable materna (práctica parental) que a su vez se relaciona con la percepción de estrés habitacional. Comprender los cambios en la pragmática de los preescolares a partir de conductas maternas que inciden en ellos, que perciben estrés, mediante mediciones directas en modelos de mediación.

Inicialmente se realizaron análisis de correlación de Pearson y regresión lineal entre las variables de estudio; no obstante, la explicación del modelo teórico era insuficiente. Así, se consideró pertinente aplicar otros análisis, correlación mediante Rho de Spearman y análisis de mediación; los cuales se ajustaron a la propuesta teórica de la investigación.

A partir del análisis de correlación, se observaron asociaciones moderadas y significativas entre las variables estrés habitacional (temperatura y hacinamiento), caos

(confusión y orden) y práctica parental (aprobación, normas y retroalimentación). De manera general, se reconoce lo propuesto por la teoría, las condiciones físicas en la vivienda se asocian con la práctica parental. Específicamente, se observa que hogares con altas temperaturas se manifiestan conductas educativas de apoyo, como aprobación.

Es menester considerar las condiciones contextuales en las que se llevó a cabo la aplicación de la escala estrés habitacional, lo cual puede explicar los resultados obtenidos en el estudio. El trabajo en los centros de desarrollo infantil se realizó en la temporada otoño-invierno, donde el clima se distinguió por lluvia y bajas temperaturas. Tales condiciones propiciaron que los participantes no manifestaran estrés al percibir altas temperaturas en sus hogares; favoreciendo la manifestación de conductas parentales de apoyo.

También se identificó, cuando los adultos perciben condiciones de hacinamiento en el hogar no establecen normas a sus hijos. Es decir, los adultos no son explícitos al señalar qué está permitido en la dinámica familiar; por lo cual, es común identificar en los niños conductas que alteran o dificultan la interacción con su entorno, al interrumpir constantemente la comunicación. Lo anterior coincide con la teoría, al encontrar que condiciones ambientales inadecuadas en la vivienda, como el hacinamiento, pueden alterar los patrones de convivencia familiar (Corral et al., 2011)

Por otra parte, cuando los adultos se muestran más preocupados por situaciones del hogar menos aprueban las conductas de sus hijos. Lo cual puede implicar que los niños tengan dificultades para reconocer cuál es la manera más adecuada de comunicarse o comportarse.

En casos donde impera el orden en el hogar, es decir, existe una adecuada distribución de los muebles y organización dentro de la dinámica familiar, los adultos tienden a responder más a las necesidades de sus hijos, retroalimentando sus vocalizaciones y conductas.

Siguiendo el orden teórico propuesto la variable práctica parental fue correlacionada con la pragmática, resultando en asociaciones negativas, altas y significativas. En específico, la conducta de apoyo *retroalimentación* se asoció con habilidades de uso del lenguaje como *añade información, pedido de acción y pedido de información*.

Si bien se ha reconocido que la retroalimentación parental promueve en los niños el desarrollo de diversas habilidades lingüísticas como la pragmática, en situaciones donde los padres sobreprotegen a sus hijos, el feedback es ineficiente. Es decir, la realimentación parental excesiva merma el adecuado uso del lenguaje en los niños. Posiblemente, los padres coartan las experiencias verbales de sus hijos ocasionando en éstos indiferencia ante las demandas de su ambiente.

En suma, el análisis de correlación Rho de Spearman permitió identificar asociaciones entre las variables *orden en la vivienda en retroalimentación* y ésta con las habilidades pragmáticas *da información, pedido de acción y pedido de información*; elementos que corresponden al modelo teórico propuesto. A partir de los resultados obtenidos, se realizó un análisis de mediación para identificar la influencia del ambiente físico de la vivienda en la práctica parental y ésta sobre el uso del lenguaje en preescolares. De tal forma, se obtuvieron tres modelos mediacionales.

En el primer modelo de efectos indirectos fue posible reconocer que la retroalimentación parental media el impacto de las condiciones de orden en el hogar en la información que el preescolar proporciona al adulto. Es decir, la distribución adecuada de los muebles y objetos en

el hogar, así como la organización que hay al interior de la familia favorece que los padres retroalimenten las verbalizaciones de sus hijos. Y esto a su vez, impacta en el uso del lenguaje del niño. Conforme el adulto retroalimenta de manera insistente las expresiones del niño, corrigiéndolo o interviniendo por éste, el preescolar tiende a minimizar sus expresiones verbales.

En las actividades asignadas a las díadas madre e hijo, fue posible reconocer ocasiones donde la retroalimentación constante mermaba la expresión verbal del niño. Las mamás instigaban a sus hijos a cumplir la tarea, favoreciendo aspectos conductuales y no lingüísticos. Posiblemente, estos resultados también se deben características atributivas de los niños.

Hallazgos similares se obtuvieron en el modelo mediacional de petición verbal de acción e información. Las características de *orden* en la vivienda tienen un efecto indirecto en el uso del lenguaje del preescolar; siendo la practica parental (*retroalimenta*) mediadora de este impacto.

Se considera que las peticiones son actos de habla emitidos para lograr que el destinatario realice algo; por ejemplo, una acción o brindar información. Durante las actividades realizadas, se identificaron casos donde los adultos se anticipaban a las solicitudes de sus hijos por lo cual no era precisa la manera en que los niños emitían algún tipo de petición.

A pesar de que los adultos retroalimentaban las peticiones de sus hijos y respondían a sus demandas, los niños se comunicaban de manera no verbal (ej. iradas, señas) para conseguir sus fines. De ahí que se haya encontrado una relación negativa entre ambas variables.

En síntesis, el análisis de mediación comprobó la hipótesis de investigación: las condiciones de estrés en la vivienda impactan en la práctica parental y ésta en la pragmática. Por otro lado, si bien se reconoció que el entorno físico adecuado de la vivienda impacta en la práctica parental de apoyo y ésta en la pragmática, en esta última se vio que tal impacto fue desfavorable, pues la retroalimentación constante disminuyó la expresión infantil.

Finalmente, se realizó un análisis secuencial para identificar las conductas de práctica parental que antecedían en el tiempo a las habilidades pragmáticas en preescolares. Para ello, las díadas madre e hijo se agruparon en función del estrés habitacional percibido por las mamás, conformándose dos grupos: con estrés y sin estrés.

Para esta muestra de estudio, el análisis secuencial da cuenta que las condiciones estresantes en la vivienda no alteran la práctica parental de apoyo, pues en ambos grupos (estrés y sin estrés) las mamás supervisan a sus hijos. Esta conducta educativa favorece la emisión adecuada de ciertos actos del habla como añadir información y describir. Tal relación resultó significativa, es decir, que ante la supervisión parental los niños expresan más habilidades pragmáticas que les permiten continuar sus conversaciones y, por ende, conseguir sus objetivos al interactuar con sus padres.

En otras palabras, la práctica parental de apoyo (supervisa) favorece en el niño el uso de habilidades pragmáticas como *añadir información* y *describe*, aspectos indispensables para una adecuada interacción del niño con su entorno. Tales resultados son independientes de las condiciones contextuales que rodean la interacción diádica madre e hijo (a). Los resultados se sustentan con la literatura, la cual sugiere que las conductas parentales de atención favorecen el desarrollo integral del niño.

## **Conclusión**

Los hallazgos obtenidos en la investigación documentan la importancia de estudiar el contexto físico de la vivienda, al reconocer sus efectos en la interacción entre padres e hijos. En este sentido, una adecuada organización de los muebles y objetos en el hogar permitirá que los miembros de la familia interactúen eficazmente. Ante tales condiciones los padres se perciben tranquilos y afables mostrando conductas que promueven el desarrollo pragmático del lenguaje en sus hijos. Encontrar que los participantes residen en ambientes no estresantes es un buen indicador para el desarrollo infantil.

A la par, se advierte que los preescolares requieren de ambientes estimulantes para expresarse y comunicarse con su entorno. Tales elementos favorecen el desarrollo social y cognitivo de los menores. De acuerdo con los hallazgos obtenidos, los niños en situaciones de orden en el hogar reciben más atención y retroalimentación por parte de sus padres. Respecto a la supervisión, este factor es necesario para que los niños puedan brindar información y describir sus ideas claramente en una conversación. Si tal condición es favorecida por el cuidador principal del niño, éste logrará construir relaciones significativas con sus pares y otras personas.

En relación con la retroalimentación parental, la literatura documenta que es una variable importante para el desarrollo lingüístico. Si bien, los resultados encontrados colocan esta práctica parental como centro de análisis, existe un efecto negativo de la realimentación en el desarrollo pragmático del niño. Los preescolares tienden a confundirse cuando la intervención de los padres no es precisa, pues no identifican cómo usar correctamente sus palabras. Esto se debe a que los adultos emplean estrategias poco adecuadas para retroalimentar el lenguaje de sus hijos; por ejemplo, tienden a repetir más las expresiones incorrectas que las correctas, o bien, cuando identifican un error en la comunicación realizan una pregunta sin dar una explicación precisa.

En suma, las prácticas parentales de apoyo como la retroalimentación y supervisión son necesarias para promover el desarrollo de habilidades pragmáticas en preescolares de 3 y 4 años, siempre que las condiciones contextuales del ambiente lo favorezcan. Es importante continuar con el estudio directo de la pragmática desde la perspectiva psicológica, a fin de explicar otras características particulares que se observan en el habla infantil (reglas de cortesía, narración) y que están implicadas en otros dominios de desarrollo, tanto en la etapa preescolar como en otros períodos.

La ventaja de utilizar la metodología observacional en el estudio del uso del lenguaje radica en el registro preciso de las expresiones infantiles y de su comportamiento, contemplando que la pragmática se integra y se ve influenciada por aspectos sociales y cognitivos. También, fue posible identificar las prácticas parentales que antecedían a estas habilidades. De tal forma, la observación directa permitió conocer cómo se dan las condiciones para el desarrollo del lenguaje en el marco de la interacción madre e hijo.

Así, el estudio aporta dos sistemas de registro observacional, uno dirigido a examinar las habilidades pragmáticas en preescolares y otro para identificar las prácticas parentales de apoyo y control. En México, los instrumentos de medición directa son insuficientes, principalmente en la evaluación pragmática del lenguaje. El empleo del Sistema Observacional del Lenguaje Pragmático Infantil (SOLPI) diseñado en esta investigación, es útil para valorar desde un enfoque psicológico las habilidades pragmáticas en preescolares de 3 y 4 años. Puede servir como referente para futuras investigaciones del tema en población mexicana.

Ahondar en el estudio del uso del lenguaje en este período de desarrollo, puede generar alternativas de intervención que fortalezcan la competencia comunicativa de niños mexicanos, incidiendo en su desarrollo personal y escolar. En este sentido, los preescolares expuestos a

ambientes estimulantes y ricos en lenguaje aprenden a realizar solicitudes, tomar turnos, mantener un tema de conversación, mostrar acuerdos y desacuerdos, expresar sus ideas considerando el entorno que lo rodea y las personas con las que interactúa, entre otras habilidades pragmáticas.

Como señala Vernon y Alvarado (2014) en la educación preescolar debe estimularse el uso adecuado del lenguaje pues este se asocia con el ajuste social y desarrollo cognitivo; específicamente, se reconoce que los niños más competentes en el área pragmática tienen más posibilidades de leer y escribir bien, comprenden mejor los conceptos que se enseñan en el ambiente escolar y se relacionan adecuadamente con los demás.

El modelo presentado tiene una complejidad requerida para explicar varias conductas de lenguaje en niños de edad preescolar. El lenguaje pragmático está explicado por múltiples dimensiones como el ambiente físico de la vivienda y el ambiente social, la práctica parental. Las relaciones entre las variables observadas ofrecen una mejor comprensión de los efectos directos de cada dimensión, así como de los efectos indirectos sobre el lenguaje pragmático de los niños, efectos que son mediados por la práctica parental. El lenguaje pragmático es resultante también de las diferencias individuales que deberán contemplarse en un siguiente estudio. La relación asimétrica encontrada entre las variables y su efecto en la pragmática permite señalar que, si dos niños son caracterizados por las mismas variables, éstos pueden tener diferentes niveles de desarrollo de la pragmática dependiendo del grado de estrés percibido por las madres o de sus formas de afrontamiento.

A continuación, se enlistan algunas sugerencias para considerarse en investigaciones futuras:

- Realizar talleres dirigidos a padres de familia sobre la importancia de estimular el lenguaje en sus hijos, haciendo énfasis en la pragmática.
- Capacitar a psicólogos o profesionistas de otras áreas que atiendan a niños preescolares, con herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que fomenten el desarrollo pragmático en esta población. Además de proporcionarles conocimientos sobre el uso de algunos recursos de evaluación, para detectar oportunamente alteraciones en la competencia comunicativa de los niños y poder referirlos a expertos en el área.
- Realizar estudios donde participen los papás de niños preescolares (en un porcentaje igual que las mamás). Esto permitiría identificar regularidades en la manera en que hombres y mujeres promueven en sus hijos el desarrollo pragmático del lenguaje. También sería interesante conocer qué ocurre cuando ambos padres interactúan de manera conjunta con sus hijos.

Finalmente, dadas las condiciones actuales por COVID-19, sería importante evaluar las implicaciones del confinamiento en el desarrollo del lenguaje en preescolares; considerando factores contextuales del ambiente físico y social de los niños para una mejor comprensión del tema.

### **Limitantes**

La hipótesis planteada teóricamente y evaluada empíricamente requiere de generalización, pues con los datos alcanzados representan lo sucedido en una muestra particular de niños mexicanos, con variables específicas relacionadas. La contribución que se pretende con la postulación y valoración empírica de la hipótesis es efectuar niveles sucesivos de relaciones, que permitan generalizaciones para aplicarse a mayor número de conductas observadas y, posteriormente, a un mayor número de niños.

Una limitante importante de atender es el nivel de estrés percibido por las madres de la muestra, en el estudio se analizaron bajas condiciones de densidad y posiblemente se pueden estudiar otras para tener un mejor entendimiento de cómo cada nivel se relaciona con las prácticas parentales y éstas con las conductas del lenguaje pragmático.

También, es importante considerar las características atributivas de los adultos quienes al enfrentarse a condiciones de estrés pueden realizar conductas adaptativas para minimizar su impacto y, por ende, responder satisfactoriamente a las demandas del ambiente físico y social. De ahí, que en futuras investigaciones podría considerarse estudiar esta variable. Aunado, es necesario contemplar otras características de la vivienda como: 1) espacios disponibles para cada actividad que realizan los integrantes de una familia; 2) distribución de muebles y objetos en casa y 3) deterioro de la vivienda. Asimismo, es necesario considerar el nivel económico de los participantes, tipo de asentamiento urbano y el número de personas que vive en el hogar.

Otra limitante del estudio fue la muestra, si bien las 18 diadas analizadas parecen adecuadas, ésta podría ampliarse para tener más patrones de comportamiento y, posiblemente, poder identificar datos normativos en el desarrollo de la pragmática. Por otro lado, al agrupar a los participantes en función con el nivel de estrés habitacional percibido, el número de diadas examinadas mediante análisis secuencial se redujo a 8; identificándose 4 casos bajo condiciones de estrés y 4 sin tal característica. Si bien el análisis observacional arrojó datos precisos que caracterizan al uso del lenguaje en preescolares, aumentar el número de casos podría dar cuenta de datos más exactos sobre la evolución pragmática en niños mexicanos.

En este mismo sentido, el interés del estudio fue indagar la relación del estrés habitacional y la práctica parental en la pragmática, y aunque se cumplió el objetivo se dejaron de lado varias variables como características personales de los niños que podrían ser analizadas

para comprender mejor como cada variable se encuentra implicada en el modelo, estas características serán analizadas en futuros estudios, proponiendo nuevos modelos ecológicos, para comparaciones posteriores.

---

## Referencias

---

- Abraham, M. y Brenca, R. (2014). Análisis psicométrico de la evaluación del aspecto pragmático del lenguaje infantil: Batería ICRA-A. *Interdisciplinaria*, 31 (1), 139-161.
- Ackerman, B.P., y Brown, E.D. (2010). Physical and psychosocial turmoil in the home and cognitive development. In G. W. Evans y T. D. Wachs (Eds.), *Decade of behavior (science conference). Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (pp. 35-47). *American Psychological Association*.
- Acuña, X., y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 2 (10), 33-5.
- Alonso-Geta, P. (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En Gervilla, E. (Ed.) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Narcea.
- Alvites, G. (2012). Estilos educativos y grados de desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 5 años de un colegio de Lima Metropolitana (*Tesis de maestría*). Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Andrade, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Segura, S., y Rojas, M. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35(1), 29-36.

- 
- Anguera, M.T. (2003). La observación. En Moreno Rosset (Ed.) *Evaluación psicológica. Conceptos, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*, pp.-271-303. Sanz y Torres.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., y Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de Psicología*, 48(1), 9-17.
- Aragónés, J. I. y Américo, M (2010). *Psicología ambiental*. Pirámide.
- Arias, N. y Hernández, E. (2007). Introducción al estudio de la adquisición de la lengua en etapas tempranas. En E. Alva (Ed.). *Del universo de los sonidos a la palabra*. UNAM.
- Ausubel, D. P., y Sullivan, E. V. (1983). *El desarrollo infantil. Aspectos lingüísticos cognitivos y físicos*. Paidós.
- Austin, J. (1972). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Paidós.
- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Morata.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Barber, B. K., y Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting. How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15–52). American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65(4), 1120–1136. <https://doi.org/10.2307/1131309>

- 
- Barber, B. K., Olsen, J. E., y Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child development*, 65(4), 1120-1136.
- Barnes, G. M., Farrell, M. P., y Cairns, A. (1986). Parental socialization factors and adolescent drinking behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 48(1), 27-36.
- Baron, R. M., Mandel, D. R., Adams, C. A., y Griffen, L. M. (1976). Effects of social density in university residential environments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(3), 434.
- Baum, A., & Paulus, P. B. (1987). Crowding. In D. Stokols, & I. Altaiian (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 533-570). Wiley.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. Academic Press.
- Becker-Bryant, J. (2010). El lenguaje en contextos sociales. Competencias comunicativas en los años preescolares. En Berko J. y Bernstein, R. *Desarrollo del lenguaje*. Pearson.
- Becker, J. (1994). Pragmatic socialization parental input to preschoolers. *Discourse Processes*, 17(1), 131-148. DOI 10.1080/01638539409544862
- Bell, R.Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development*, 83-96.
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American anthropologist*, 66, 55-69.
- Berry, D., Blair, C., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., Vernon-Feagans, L. y Mills-Koonce, W. R. (2015). Household Chaos and Children's Cognitive and Socio-Emotional Development

- 
- in Early Childhood: Does Childcare Play a Buffering Role? *Early childhood research quarterly*, 34, 115-127.
- Betancourt, D., y Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista colombiana de psicología*, 20(1), 27-41.
- Bijou, S. W. (1982). *Psicología del desarrollo infantil*. México.
- Bloom, L., y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. ERIC.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 186-246.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 1643-1647.
- Bronfenbrenner, U., y Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- Bustos, E. (1985). El ámbito de la pragmática. *Theoria: An International Journal for Theory, History and Foundations of Science*, 1(2), 461-479.
- Casanova, P., Feíto, R., Serrano, R., Fernández, F. (2007) *Temario técnico en educación infantil*. Paraninfo.
- Capano, Á., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 83-95.
-

- 
- Cataldo, C. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Visor.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., y Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Psychology Press.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J. Quintana (Coord.). *Pedagogía familiar*. Narcea.
- Coldwell, J., Pike, A. y Dunn, J. (2006). Household chaos—links with parenting and child behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1116-1122. DOI:10.1111/j.1469-7610.2006.01655.x
- Cortés, B., Aragonés, J., Américo, M., y Sevillano, V. (2002). Los problemas ambientales como objeto de conocimientos científico y escenarios de intervención psicosocial, *Psychosocial Intervention*, 11 (3), 277-287.
- Corral Verdugo, V., Lohr, I., Torres, L., Acuña, A., Velardez, S., Ayala, D., Piña, C. E., y Milán, M. (2012). La influencia de la habitabilidad de la vivienda en los patrones de convivencia familiar. *Psicumex*, 1(2), 74–87. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v1i2.209>
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Pearson.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6 (1), 111-121.
- Davies, P. T., y Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological bulletin*, 116(3), 387.
- Darling, N. (1999). *Parenting style and its correlates*. ERIC.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.
-

- 
- Damon, W. (1983). *Social and personality development infancy through adolescence*. Norton
- Díez, E. (1993). *El lenguaje: estructuras, modelos, procesos y esquemas: un enfoque pragmático*. Universidad de Oviedo.
- Díez, M., Sanz, D. I. P., de Caso, A. M., García, J. N., y García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 129-135.
- Durbin, J., y Watson, G. S. (1971). Testing for serial correlation in least squares regression. III. *Biometrika*, 58(1), 1-19.
- Escandell, M.V. (2005). *Introducción a la pragmática*. Anthropos.
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423-451.
- Evans, G.W., Ricciuti, H.N., Hope, S., Schoon, I., Bradley, R.H., Corwyn, R.F. y Hazan C. (2010) Crowding and cognitive development: The mediating role of maternal responsiveness among 36-month-old children. *Environment and Behavior*, 42(1),135–148. doi: 10.1177/0013916509333350.
- Evans, G.W., Lepore, S.J., Shejwal, B. R. y Palsane, M.N. (1998) Chronic residential crowding and children's well-being: An ecological perspective. *Child Development*, 69, 1514–1523.
- Evans, G.W., Maxwell L.E y Hart, B. (1999) Parental language and verbal responsiveness to children in crowded homes. *Developmental Psychology*, 35(4), 1020–1023
- Evans GW y Wachs TD (2010). *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective.*: American Psychological Association.

- 
- Ferguson, KT, Cassells, RC, MacAllister, JW, y Evans, GW (2013). The physical environment and child development: an international review. *International journal of psychology: Journal internationale de psychologie*, 48(4), 437-68.
- Flores, L. M, Bustos, J.M. y Valencia, G. C. (2013). Proceso de categorización del comportamiento social. En L. M. Flores y M. Bustos. *Investigaciones psicoambientales en preescolares*. UNAM, FES Zaragoza.
- Flores, M., Cortés, M.D y Góngora, E. (2009). Desarrollo y validación de la Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(28).
- Franco, N., Pérez, M., y de Dios Pérez, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1 (2), 149-156.
- Freedman, J. L (1975). *Crowding and behavior*. Freeman.
- Frick, P. J., Barry, C. T., y Kamphaus, R. W. (2010). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior*. Springer Science.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje*. Pirámide.
- Galindo, H. (2020). *Estadística para no estadísticos. Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. Área de innovación y desarrollo.
- Gardner, F. (2000). Methodological issues in the direct observation of parent–child interaction: Do observational findings reflect the natural behavior of participants? *Clinical child and family psychology review*, 3(3), 185-198.
- Goduka, I. N., Poole, D. A., y Aotaki-Phenice, L. (1992). A Comparative Study of Black South African Children from Three Different Contexts. *Child Development*, 63(3), 509–525.
-

- 
- Granados, L., y Auza, A. (2012). Evaluación del conocimiento morfológico mediante la prueba SPELT-II en niños hispanohablantes preescolares y escolares de escuela pública y privada. *Lenguaje*, 40(1), 183-208.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation. In D. Davinson y G. Harmon (Eds.), *The logic of grammar*. Dickenson Pres.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization Processes in the Family: Social and Emotional *Development*. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 243–269. doi: 10.1146/annurev.psych.121208.1316
- Goduka, I. N., Poole, D. A., y Aotaki-Phenice, L. (1992). A Comparative Study of Black South African Children from Three Different Contexts. *Child Development*, 63(3), 509. doi:10.2307/1131343
- Guerrero, B. (2016). Conductas parentales y desarrollo de habilidades lingüísticas ( *Tesis doctoral*). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, M. (2005). Ritmo, responsividad y función comunicativa de las verbalizaciones maternas hacia sus infantes. (*Tesis doctoral*). UNAM.
- Harden, B. J., y Whittaker, J. V. (2011). The early home environment and developmental outcomes for young children in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 33(8), 1392-1403. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.04.009>
- Harley, T. A. (2009). *La psicología del lenguaje: de los datos a la teoría.*: España.
- Harker, L. (2006). *Chance of a lifetime: the impact of bad housing on children's lives*. Shelter UK.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293.
- Hymes, D. y Gomez, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37.

- 
- Hoff, E. (2014). *Language Development*.: USA.
- Holahan, (2004). *Psicología ambiental: un enfoque general*. Limusa.
- Hombrados-Mendieta, M.I. (2010). Hacinamiento. En J. I. Aragonés y M. Américo. (Coords.), *Psicología ambiental*, (pp.141-172). México.
- Huamaní, C. (2014). Desarrollo de las habilidades pragmáticas en la infancia. *Revista digital EOS*, 3(1), 19-30.
- Hurlock, E. (1982). *Desarrollo del niño*. México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017). Encuesta Nacional de Hogares.
- Iñiguez, L. (1987). *Modelos teóricos del hacinamiento*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Isaza, L., y Henao, G. (2017). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22), 1051-1076.
- Jasso, T., Falcón, A. y Alva, E. A. (2014). Morfología y sintaxis como claves para el aprendizaje de nuevas palabras. En E.A. Alva (Ed.), *Adquisición del lenguaje: regularidades y particularidades*, (pp.65-86). UNAM.
- Jiménez, H. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia, sus problemas y soluciones*. Aljibe.
- Jurado, S., Villegas, M. E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V., y Varela, R. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 21, 26-31
- Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Ediciones Morata.
-

- 
- Kelley, E., Jones, G., y Fein, D. (2004). Language assessment in children. In G. Goldstein, S. Beers y M. Hersen (Eds). *Comprehensive handbook of psychological assessment* (191-215). John Wiley & Sons, Inc.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P. y Michiels, D. (2009). Associations between parental control and children's overt and relational aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 607-623.
- Lasprilla, L. (2015). Semántica y Pragmática: Fundamentos Claves para el Entendimiento de la Comunicación Lingüística. *Escenarios*, 13(1), 85-94.
- Lazarus, R. S., y Cohen, J. B. (1977). Environmental stress. In I. Altman y Wholwill (Eds). *Human behavior and environment* (pp. 89-127). Plenum press.
- Lohndorf, R, Vermeer, H., Cárcamo, R., De la Harpe., C y Jesman., H. (2019). Preschoolers' problem behavior, prosocial behavior, and language ability in a Latin-American context: The roles of child executive functions and socialization environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.005>
- Longobardi, E., Lonigro, A., Laghi, F. y O'Neill, D. K. (2017). Pragmatic language development in 18- to 47-month-old Italian children: A study with the Language Use Inventory. *First Language*, 37(3), 252–266.
- López-Lena, M. M., y Evans, G. W. (2008). Condiciones ambientales de niños en pobreza provenientes de dos nichos culturales: Ciudad de México y zona rural de New York, USA1. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9(1y2), 33-45.
- López, F. y Torres, A. (2001). Categorización del comportamiento en investigación observacional: Historia de un caso. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17(3), 7-21
-

- 
- López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives-Montero, M., y Rodríguez-García, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de psicología*, 28(1).
- Luria, A. R. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Universidad Estatal de Moscú.
- Magdaleno, A., Flores, L. M., y Bustos, M. (2016). Construcción de una escala de estrés habitacional. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 35-42.
- Malander, N. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de psicología*, 25(1), 01-19.
- Matheny Jr, A. P., Wachs, T. D., Ludwig, J. L., y Phillips, K. (1995). Bringing order out of chaos: Psychometric characteristics of the confusion, hubbub, and order scale. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(3), 429-444.
- Martín-Baró, I. (1985). El hacinamiento residencial: ideologización y verdad de un problema real. *Revista de Psicología de El Salvador*, 9(35), 23-51.
- Maxwell LE. (2003) Home and school density effects on elementary school children: The role of spatial density. *Environment and Behavior*, 35, 566–578.
- Méndez, M. P., Andrade, P., y Peñaloza, R. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1).
- Milgram, S. (1970), The experience of living in cities. *Science*, 167, 1461 1468
- McTear, M. F. (1985). Developing conversation in young children. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(2), 162–171.[doi:10.1177/026565908500100204](https://doi.org/10.1177/026565908500100204)
- Morales, P. (2012). *Correlación y regresión, simple y múltiple*. Universidad Pontificia Comillas.

- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Revista de Psicología y su Didáctica*, 26, 321-347.
- Newman, B. y Newman, R. (2001). *Desarrollo del niño*. Limusa.
- Ospina, S. y Gallego, A. (2014). Lenguaje y socialización en la primera infancia: propuesta didáctica para leer y escribir. *Katharsis*, (17), 95-113.
- Owens, R. (2003) *Desarrollo del lenguaje*. Pearson
- Palacios. J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En López, Etxebarria, Fuentes y Ortíz (Coord.), *Desarrollo afectivo y social*, 267-284, Pirámide.
- Palermo, D. S., y Molfese, D. L. (1972). Language acquisition from age five onward. *Psychological Bulletin*, 78(6), 409.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. UOC.
- Pettit, G. S., y Arsiwalla, D. D. (2008). Commentary on special section on “bidirectional parent–child relationships”: The continuing evolution of dynamic, transactional models of parenting and youth behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 711.
- Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, VIII (32), 111-125.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Pond, M. A. (1957). The influence of housing on health. *Marriage and Family Living*, 19(2), 154-159.
- Proshansky, H. M, Ittelson, W. H., y Rivlin, L. G. (1970). *Psicología ambiental: El hombre y su entorno físico*. Trillas.
- Puyuelo, M., y Rondal, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Masson.

- 
- Quintero, M. (2005). El desarrollo del lenguaje. *Revista digital Investigación y Educación*, 3 (20), 1-9.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., y Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological bulletin*, 128(2), 330.
- Reuter, M. A., y Conger, R. D. (1998). The interplay between parenting and adolescent problem solving: Reciprocal influences. *Developmental Psychology*, 34, 1470-1482.
- Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Montesinos.
- Robledo-Ramón, P., y García, J. N. (2008). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socioemocional de los niños: revisión de estudios empíricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 75-82.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Alianza editorial.
- Roqueta, C. A., Clemente, R. A., y Flores, R., (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69
- Sánchez, G. (2018). Factores ambientales y práctica parental en la manifestación de agresión infantil. (*Tesis doctoral*). UNAM.
- Sánchez, B. A., Bazán, A. y Corral Verdugo, V. (2009). Análisis de características morfológicas y funcionales de competencias de lectura y escritura en niños de primaria. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 35(1), 37-57.
- Sánchez-Mondragón, G., y Flores, L. M. (2019). Adaptación y validación de la Escala Orden, Bullicio y Confusión para padres de familia mexicanos. *Acta universitaria*, 29, <https://doi.org/10.15174/au.2019.1971>.
-

- 
- Santoyo, C. y Anguera, M. (1992). El hacinamiento como contexto: estrategias metodológicas para su análisis. *Psicothema*, 4 (2), 551-569.
- Sameroff, A. (2010). Dynamic developmental systems: Chaos and order. In: Evans G, Wachs T. (editors). *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective*. American Psychological Association.
- Schorr, H. (1978). La vivienda y sus efectos. En H. Proshansky, W. Ittelson y L. Rivlin, *Psicología ambiental*. Trillas.
- Searle, J. (1969). What is a speech act? In. M. Black (Ed.), *Philosophy in America*. Cornell University Press.
- Sentis, F., Nusser, C., y Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein*, (20), 147-191.
- Serra, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel Psicología
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- Shaffer, D., y Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Cengage Learning.
- Shum, G. M. M. (1988). *Psicolingüística aplicada al estudio de adquisición del lenguaje en niños institucionalizados y niños no institucionalizados*. Universidad Complutense de Madrid.
- Skinner, E., Johnson, S., y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and practice*, 5(2), 175-235.
- Solé, M. R y Soler, O. (2005) Las peticiones directas e indirectas en el habla infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 28:2, 159-178, DOI: 10.1174/0210370053699348

- 
- Stokols, D. (1972) A Social-Psychological Model of Human Crowding Phenomena, *Journal of the American Institute of Planners*, 38:2, 72-83, DOI: 10.1080/01944367208977409
- Stokols, D. (1978). Environmental psychology. *Annual review of psychology*, 29(1), 253-295.
- Tomás, R., Américo, M., y García, J. A. (2016). Bio-psycho-social correlates of the perceived crowding in different contexts. *Psicothema*, 28(4), 394-400.  
<https://doi.org/10.7334/psicothema2015.336>
- Triadó, C. y Forns, M. (1989) *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*, Anthropos.
- Valdés, A. (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. Manual Moderno.
- Vega, L. (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en preescolares*. UNAM.
- Velarde, M., y Ramírez, J. (2017). Efectos de las prácticas de crianza en el desempeño cognitivo en niños de edad preescolar. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 12(1), 12-18.
- Vernon, S., y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa*. INEE.
- Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., The Family Life Project Key Investigators (2012). Chaos, Poverty, and Parenting: Predictors of Early Language Development. *Early childhood research quarterly*, 27(3), 339-351.
- Vigotsky, L. (2005). *Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 302-312.
- Wicker, A. W. (1987). Behavior settings reconsidered: Temporal stages, resources, internal dynamics, context. *Handbook of environmental psychology*, 1, 613-653.
-

Yule, G. (2007). *El lenguaje*. Akal.

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., y Pond, R. E. (2002). *Preschool Language Scale (4th ed.)*. The Psychological Corporation

Zvara, B. J., Mills-Koonce, W. R., Garrett-Peters, P., Wagner, N. J., Vernon-Feagans, L., Cox, M. y Family Life Project Key Contributors. (2014). The mediating role of parenting in the associations between household chaos and children's representations of family dysfunction. *Attachment & human development*, 16(6), 633-55.

---

# Apéndices

---

## Apéndice A. Tríptico a padres de familia.

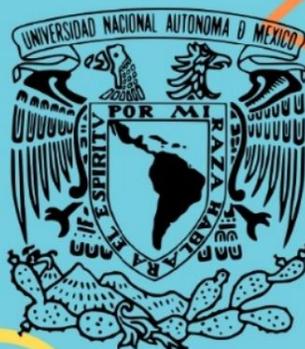
### EL PAPEL DEL PROFESOR

Durante el desarrollo de la investigación, la colaboración de ustedes los profesores será fundamental, por lo que pedimos amablemente su cooperación.

### ¿CÓMO PUEDEN AYUDARNOS?

Dado que somos ajenos a los pequeños, podrán apoyarnos con la presentación de los infantes. Esto nos ayudará a identificarlos y tener una mejor interacción con ellos.

Comprendemos que ustedes están ocupados en la labor de cuidar y educar a los niños. Y al mismo tiempo sabemos que las actividades que realizan son planificadas con antelación, por lo que el día que trabajemos con los pequeños no tomaremos más de 30 min. Tratando que al concluir la actividad, ellos se integren a su clase sin interrupción.



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS  
SUPERIORES ZARAGOZA**

**Responsables:**

**Dra. Luz María Flores Herrera  
Lic. Fátima Arizbeth Blanco Balnco**

**Contacto  
Tel. 56230631**



**DESARROLLO  
DEL LENGUAJE**

**EN NIÑOS DE  
PREESCOLAR**



## Apéndice A. Continuación.

# DESARROLLO DEL LENGUAJE

La relación que los padres mantienen con sus hijos es fundamental para el desarrollo lingüístico del niño.

Los primeros 4 años de vida, cuando el cerebro está en proceso de desarrollo y maduración, es el periodo más intensivo en la adquisición de las habilidades del habla y el lenguaje. Éstas se desarrollan mejor cuando el niño está expuesto consistentemente a un mundo lleno de imágenes, sonidos y al habla y el lenguaje de los demás.

Por lo anterior, es relevante conocer qué aspectos favorecen el desarrollo de habilidades verbales en los niños pequeños.



### ¿En qué consiste el proyecto?

La actividad se compone de diversas fases. La primera de ellas tiene como fin conocer la percepción que los padres tienen sobre la importancia del lenguaje de sus pequeños. Para ello, invitaremos a los padres de familia para que voluntariamente participen en una entrevista, que no durará más de 20 min. Tratando que por grupo, acudan a la actividad al menos 15 papás.

Considerando las necesidades manifestadas por los padres en esta primera fase, se les convocará a una plática para aclarar sus inquietudes. Y destacar la importancia que su presencia tiene en el desarrollo de su hijo.

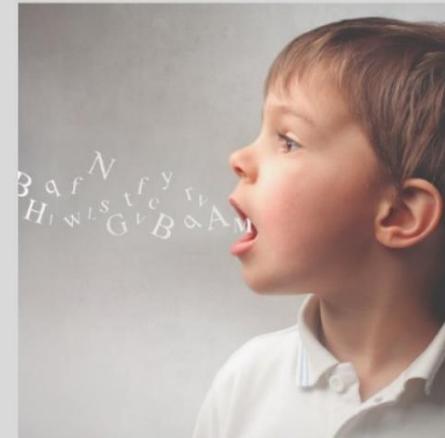
Otro momento importante es el trabajo con los infantes, el cual se realizará mediante el juego con el fin de dar lugar a la segunda fase del estudio.

### IMPORTANTE

La colaboración voluntaria de padres y niños es fundamental, ya que se obtendrá conocimiento muy útil para el desarrollo científico en nuestro país.

Con el fin de salvaguardar la integridad de cada persona, los datos obtenidos serán tratados de forma completamente confidencial y anónima.

Le informamos que el objetivo no es evaluar la educación que los niños reciben, ni hacer juicios de valor. Tampoco se pretende realizar diagnóstico alguno. Por el contrario, sólo se pretende conocer más sobre el desarrollo del lenguaje que presentan los niños en etapa preescolar.



## Apéndice B. Consentimiento informado para padres de participantes.



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



**Proyecto:** Condiciones socioambientales y desarrollo de habilidades pragmáticas en preescolares.

La presente investigación es conducida por la Lic. Fatima Arizbeth Blanco Blanco, El objetivo del estudio es identificar las condiciones contextuales, físicas y sociales, de la dinámica familiar y observar las habilidades lingüísticas del uso de lenguaje en preescolares.

Obtener información directa de las habilidades comunicativas que poseen los niños, permitirá identificar regularidades en el desarrollo del lenguaje y, posibles factores de riesgo.

Si Ud. autoriza que su hijo(a) participe en el estudio, se requerirá que colabore con él/ella en cuatro actividades lúdicas, distribuidas en sesiones independientes. En la primera sesión se tomarán datos de identificación y se solicitará que Ud. responda un cuestionario referido a eventos cotidianos que acontecen en el hogar. Después, realizará con su hijo una breve actividad de juego libre, con duración aproximada de 15 minutos. A partir de la segunda sesión, se llevarán a cabo sólo las actividades de interacción, contemplando 20 minutos de duración para cada tarea.

Es menester señalar que, para el buen manejo de la información y con el propósito de que los investigadores registren lo ocurrido en las sesiones, éstas serán videograbadas. De tal manera, se requiere su autorización. La grabación quedará bajo resguardo de los responsables del estudio, que se comprometen a utilizarla sólo con fines académicos y de investigación.

Toda la información que Ud. proporcione, así como las grabaciones que se realicen en el proceso, serán confidenciales y anónimas. Se utilizarán con fines exclusivos de investigación científica. En ningún momento se darán a conocer datos personales e información que exponga

su integridad o la de su hijo(a). Recuerde, su participación en este estudio es voluntaria. Si en el transcurso del proyecto decide no continuar con la actividad, podrá detenerse y/o retirarse sin problema alguno.

La investigación se llevará a cabo en las instalaciones del Jardín de Niños \_\_\_\_\_, en un espacio designado por las autoridades de la institución. Su hijo(a) será acompañado por una persona de confianza hasta el lugar de trabajo; al concluir las actividades, la Lic. \_\_\_\_\_ conducirá al niño(a) de regreso a su salón de clases.

Finalmente, los datos que Ud. proporcione serán evaluados y analizados por los responsables del estudio. Al término de esta fase, se le convocará a una reunión para entregar los resultados generales de la investigación.

Antes de tomar una decisión, por favor, pregunte sobre cualquier duda o información que desee conocer del estudio. Podrá hacer lo mismo en el transcurso de la investigación.

### **AUTORIZACIÓN**

Yo \_\_\_\_\_ voluntariamente doy mi consentimiento para participar junto a mi hijo, en la investigación. Se me ha informado el objetivo del estudio y los procedimientos a seguir en éste, los cuales requieren ser videograbados. Los datos que proporcione y las grabaciones en vídeo, son estrictamente confidenciales; quedando bajo resguardo de los investigadores para ser utilizados con fines científicos. He sido informado(a) de poder realizar preguntas en el transcurso de la investigación y que puedo retirarme del estudio en el momento que así lo decida.

En caso de tener preguntas sobre mi participación en el estudio o de los resultados obtenidos en éste, puedo contactar a la Lic. Fatima Arizbeth Blanco al teléfono o correo electrónico que me ha sido proporcionado.

\_\_\_\_\_  
Nombre del niño

Fecha de nacimiento del niño:  
\_\_\_\_\_  
Día/ Mes/ Año

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del padre o madre de familia.

Autorizo que mi hijo(a) sea videograbado(a):  
\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_  
Día/ Mes/ Año

\_\_\_\_\_  
Investigador responsable

Fecha: \_\_\_\_\_  
Día/ Mes/ Año

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma de testigo 1

Fecha: \_\_\_\_\_  
Día/Mes/Año

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma de testigo 2

Fecha: \_\_\_\_\_  
Día/Mes/Año

**Apéndice C. Asentimiento informado para preescolares de 3 a 4 años.**



**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**



**Proyecto:** Condiciones socioambientales y desarrollo de habilidades pragmáticas en preescolares.

**Investigador principal:** Lic. Fatima Arizbeth Blanco B.

**Sede:** Jardín de Niños \_\_\_\_\_ Fecha (Día/Mes/Año) \_\_\_\_\_

Mi nombre es Fatima Blanco, mi trabajo consiste en saber cómo se comunican los niños cuando juegan con su mamá o papá. Tu participación es libre y voluntaria, ¿quieres jugar con tu mamá, me dejas ver? \_\_\_\_\_

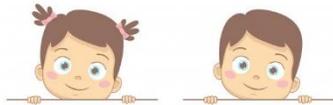
Aun cuando tus papás hayan autorizado que participes, si tu no quieres hacerlo puedes negarte. Nadie se enojará por la decisión que tomes. Igualmente, si en el transcurso del estudio no quieres responder alguna pregunta o no deseas continuar con la actividad, no habrá problema.

Los juegos consistirán en: armar un rompecabezas señalando los pasos a seguir, describir lo que observas en algunas imágenes y jugar con tu mamá o papá, utilizando los objetos proporcionados por nosotros. Estas actividades requieren ser grabadas con una videocámara, por lo que necesitamos tu aprobación y la de un adulto (mamá o papá) que sea responsable de tu cuidado.

La información que proporcionas y los vídeos que se obtengan, son confidenciales, es decir, serán guardados por los responsables del estudio y nadie podrá acceder a ellos.

Por favor, realiza lo siguiente:

- 1) Con ayuda de la investigadora selecciona si eres niño o niña, la edad que tienes y si aceptas formar parte del estudio.

Yo soy:  Tengo 

3	4
<<<<<	<<<<<<<

 años

Manifiesto que me han explicado el objetivo del estudio y las actividades que realizaré en compañía de mi mamá o papá. Por lo cual decido:



Participar en el estudio



No participar en el estudio

Nombre: \_\_\_\_\_ Huella o dibujo

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del investigador responsable

Fecha: \_\_\_\_\_  
Día/Mes/Año

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma de testigo 1

Fecha: \_\_\_\_\_  
Día/Mes/Año

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma de testigo 2

Fecha: \_\_\_\_\_  
Día/Mes/Año

¿El padre/madre ha firmado un consentimiento informado? Sí ( ) No ( )