



320825

13

zey

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO
PLANTEL TLALPAN
ESCUELA DE PSICOLOGIA**

**CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

FALLA DE ORIGEN

**EL MEDIO AMBIENTE FAMILIAR Y EL LENGUAJE DE UN GRUPO DE
NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS.**

**TESIS QUE PRESENTA:
MARIA DE LOURDES HARUMI YAMAMOTO MURAKAMI
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

ASESOR DE TESIS: LIC. SALVADOR LOPEZ GUIZAR

MEXICO,

D.F.

1995



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 está 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.

DEDICATORIAS

A mis padres Luis Yamamoto y Teresa M. de Yamamoto.

Por su confianza, por todo su amor y su apoyo por que gracias a ustedes he terminado mis estudios que es la gran herencia que me han dejado.

A mis hermanos: Luis, Kinue y Nobu.

Con todo mi amor, especialmente a tí Nobu que aunque Dios no ha querido que termináramos nuestros días a tu lado, nosotros quienes te queremos te llevamos siempre en el corazón.

A tí Diego.

Por tu compañía, por tu paciencia, por tu gran amor, por apoyarme día con día para poder concluir este trabajo.

A tí bebé.

Que aunque no te tengo entre mis brazos, tu sola presencia me anima para seguir siempre adelante.

A todos mis tíos y a mis abuelitos.

Por su amor y siempre su gran apoyo.

Al M. de C. José Manuel Ibarra Cisneros.

Con admiración, respeto y cariño por todos sus conocimientos que me transmitió y el apoyo y paciencia que me tuvo.

A todos mis amigos.

Por su apoyo y cooperación en la realización de esta investigación.

INDICE

Introducción	I
Capítulo I	1
1.1 Teoría cognoscitiva del desarrollo de J. Piaget	4
1.2 Teoría del desarrollo desde el punto de vista de M. Mahler	17
1.3 Teoría paterno-filial de Winnicott	21
Capítulo II. El lenguaje	30
2.1 Definición del lenguaje	31
2.2 Funciones del lenguaje	33
2.3 Desarrollo del lenguaje	37
2.4 Algunas explicaciones teóricas acerca del desarrollo del lenguaje	57
2.5 Algunas investigaciones relacionadas con el lenguaje	65
Capítulo III. El medio ambiente en el hogar	71
3.1 Definiciones del medio ambiente en el hogar	72
3.2 Bases teóricas del HOME	76
3.3 Discusión individual de cada uno de los reactivos de la escala del HOME	88
3.4 Algunas investigaciones relacionadas con el HOME	99
Capítulo IV. Metodología	107
4.1 Planteamiento del problema	108
4.2 Objetivos específicos	108
4.3 Objetivos Generales	108
4.4 Hipótesis	108

4.5 Variables	109
4.6 Población	109
4.7 Muestra y Muestreo	109
4.8 Instrumentos	110
4.9 Procedimiento	113
4.10 Tratamiento estadístico	114
Capitulo V. Resultados, y discusion de Resultados	115
5.1 Presentacion de resultados	116
Conclusiones y limitaciones del estudio.	125
Bibliografía	131

Apendices

INTRODUCCION.

A través de la maduración neurológica y el contacto con el medio ambiente el niño logra desarrollar distintas capacidades tendientes al conocimiento del mundo, manejo de los objetos y situaciones, así como la solución de problemas. En estas actividades influyen el movimiento del cuerpo, la formación de estructuras cognoscitivas y la interacción social. De tal manera existe un proceso constante de adaptación e intercambios del niño con el ambiente. Como elementos del medio son decisivos tanto la sociedad y la familia y enfocandonos a esta última, son esenciales los roles de los padres, quienes con su actitud conforman la estructura de la personalidad en el niño. La conducta de los padres y los estilos de crianza, propician un ambiente rico o pobre en estímulos, lo que tendrá efectos en el proceso del desarrollo del niño.

Se ha observado que existen numerosos estudios en cuanto a la relación materno-infantil como base para el desarrollo del ser humano, así como también existen algunas investigaciones (Bradley y Caldwell, 1975 y 1977) acerca de la estimulación en el hogar relacionado con otros factores tales como la inteligencia, el desarrollo integral del ser humano, la situación socioeconómica y del lenguaje; sin embargo son pocas las investigaciones relacionadas con la estimulación en el hogar y el desarrollo del lenguaje.

Es así como surge la inquietud de realizar esta investigación con el fin de poder ayudar a los sujetos participantes de la investigación de tal manera que se pueda concientizar a los padres a considerar el medio ambiente como un factor importante en el desarrollo de sus hijos.

Utilizar una prueba como el Inventario de Observación y Medición del Medio Ambiente en el Hogar (Inventario HOME), permite difundirla entre nuestros compañeros profesionistas, ya que es una prueba de gran utilidad, práctica pero muy poco conocida aquí en nuestro país, de esta manera se podrá ahondar más en el tema del medio ambiente en el hogar.

El objetivo de este trabajo es conocer si existe relación entre el medio ambiente en el hogar y el desarrollo del lenguaje de niños de 5 y 6 años, además de determinar si existen diferencias entre el lenguaje de niños y niñas, y si existen diferencias en cuanto a la calidad del medio ambiente entre niños y niñas.

El presente trabajo comprende de seis capítulos:

El capítulo I habla acerca del desarrollo del niño e incluye también algunas teorías del desarrollo y algunas investigaciones relacionadas con la relación madre-hijo.

El capítulo II aborda el desarrollo del lenguaje, funciones del lenguaje, algunas teorías relacionadas con el desarrollo del lenguaje, así como también investigaciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje.

El capítulo III está relacionado con el medio ambiente, así como de las bases teóricas del HOME, el desarrollo del instrumento y sus aportaciones, además de algunas investigaciones relacionadas con el Inventario HOME.

En el capítulo IV se incluye toda la metodología, los sujetos participantes, los instrumentos, procedimientos, y finalmente el capítulo V integra los resultados, conclusiones, discusiones y algunas sugerencias y limitaciones.

CAPITULO 1

ALGUNAS TEORIAS ACERCA DEL DESARROLLO

Según Mussen Conger y Kagan (1987) el término desarrollo designa las alteraciones de la conducta o de rasgos que parecen sufrir de manera ordenada, al menos durante un razonable espacio de tiempo. Generalmente estos cambios dan lugar a maneras nuevas y mejoradas de reaccionar, es decir, a una conducta más adaptativa, más sana, más compleja y que está más altamente organizada.

En otras palabras el desarrollo es una serie de cambios o adelantos que van desde el gatear hasta caminar, desde balbucear hasta hablar, etc.

El desarrollo humano es un proceso evolutivo e integral que abarca distintos niveles como el afectivo, el cognitivo y el social. Tiene su base en un ser biológico que se originó desde una célula y finalmente adquiere una estructura muy completa y funcional desde el punto de vista psíquico y orgánico.

De acuerdo con Mussen Conger y Kagan (1987) para comprender la conducta del niño que se está desarrollando hay que considerar muchos factores. Generalmente la conducta es resultado de muchas influencias como a) variables biológicas determinantes genéticamente, b) variables biológicas no genéticas (desnutrición, falta de oxígeno, etc.) c) el aprendizaje del niño, d) el medio sociopsicológico (padres, hermanos, maestros, etc.) y e) el medio social y cultural. La conducta y personalidad del niño son producto de una interacción ininterrumpida de la naturaleza y la crianza.

La vida de cada individuo comienza cuando una célula espermática del padre penetra en la pared del óvulo, o huevo. La fertilización del óvulo por el espermatozoide da lugar a un complejo proceso llamado mitosis. En el el óvulo

se divide y subdivide hasta producir miles de células. Gradualmente conforme continua el proceso, las células resultantes comienzan a asumir funciones especiales como el sistema nervioso, esquelético, muscular y circulatorio. Aproximadamente nueve meses después de la fertilización, el feto está preparado para nacer.

El nacimiento del niño está caracterizado por dos cambios fundamentales en el funcionamiento. Los infantes están sujetos a cambios de desequilibrio, privación o incomodidad como hambre, calor, frío y dolor de los que estaban protegidos en el momento previo al nacimiento. Los infantes generalmente manotean, patean o lloran cuando tienen hambre o sienten dolor y esto suele conducir a cambios importantes en el ambiente. Por lo común otras personas (generalmente la madre) acude a auxiliar el llanto y mediante esta acción el desarrollo del niño pasa a estar sujeto al control parcial del ambiente social. El infante comienza también a desarrollar vínculos con los seres humanos y sufre una innovación en un sistema en el que los seres humanos se convierten en los objetos fundamentales a los que recurre en busca de ayuda, y de los cuales aprende unos valores, motivos y conductas complejas.

Por otra parte las personas desempeñan dos papeles evidentes en el desarrollo temprano del niño. Los adultos y niños mayores alivian el malestar de un infante y le ofrecen oportunidades de interacción, a consecuencia de ello los infantes desarrollan una relación emocional especial con los seres humanos que cuiden de ellos. En segundo lugar la interacción social fomenta un desarrollo cognitivo e influye en la velocidad a que se lleva a cabo el desarrollo.

Posteriormente para los cuatro años de edad, el niño adquiere el lenguaje que es uno de los logros más complejos y notables del niño pequeño. El lenguaje permite comunicar al niño sentimientos, pensamiento e ideas y de esta forma comienza a ser más sociable.

Hablando del desarrollo cognitivo Mussen y cols. (1987) dicen que el incremento de la memoria de los 8 a los 12 meses de edad es un fenómeno de cognición; y la comprensión y uso del lenguaje son funciones cognitivas.

El término cognición designa a los procesos que intervienen en a) la percepción o descubrimiento, organización e interpretación de la información procedente del mundo exterior y del medio interno; b) la memoria o almacenamiento y recuperación de la información recibida; c) el razonamiento o uso del conocimiento para hacer inferencias y sacar conclusiones. d) la reflexión o valoración de la calidad de las ideas y soluciones, y e) el discernimiento o reconocimiento de nuevas relaciones entre dos o más segmentos del conocimiento.

Algunas teorías que han aportado mucho a la comprensión de desarrollo son las que en seguida se mencionan:

1.1 La teoría cognoscitiva del Desarrollo de J. Piaget.

Jean Piaget, el psicólogo suizo, dedujo sus conceptos y teorías, extraordinariamente influyentes, de observaciones amplias y pormenorizadas de las actividades espontáneas de niños, así como de las respuestas que dieron a preguntas y problemas que les planteó. A través de sus obras, ha estimulado el interés en las etapas de maduración del desarrollo y en la importancia que tiene la

cognición para muchos aspectos del funcionamiento psicológico. Ha actuado también como contrafuerza constructiva de la opinión según la cuál las creencias, los pensamientos y las maneras de abordar problemas son resultados primordialmente de lo que se les ha enseñado directamente a los niños.

En opinión de Piaget, los niños tratan continuamente de captar el sentido de su mundo al relacionarse activamente con objetos y personas. A partir de los encuentros con los acontecimientos, el niño se desplaza constantemente desde las coordinaciones motoras primitivas hacia diversas metas ideales, entre las que figuran las capacidades de a) razonar en abstracto, b) pensar acerca de situaciones hipotéticas de manera lógica y c) organizar acciones mentales o reglas, a las que Piaget llamó operaciones en estructuras complejas de orden superior.

Según Wadsworth (1991), Piaget estaba convencido de que los actos biológicos son actos de adaptación al medio físico y a las organizaciones del medio.

Para poder entender los procesos de organización intelectual y adaptación hay que comprender cuatro conceptos cognoscitivos básicos: el esquema, la asimilación, el ajuste y el equilibrio.

El esquema.

Según Wadsworth (1991), Piaget para ayudar a explicar por que los niños responden de manera estable a los estímulos y para dar razón de muchos fenómenos asociados con la memoria, usa el término esquema que sirve para designar las estructuras cognoscitivas o mentales mediante las cuales los individuos se adaptan intelectualmente al medio y lo organizan.

Un recién nacido cuenta con pocos esquemas, pero conforme se desarrolla, sus esquemas se vuelven poco a poco, más generalizados, más diferenciados y progresivamente más "adultos".

Los esquemas nunca dejan de cambiar o de refinarse. Son estructuras intelectuales que organizan los sucesos tal como el organismo los percibe y los clasifica en un grupo de acuerdo con características comunes.

Al nacer, la naturaleza de los esquemas es refleja, esto es, puede referirse a actividades motoras sencillas como la succión o la prensión. El reflejo de succión ilustra un esquema de reflejo. Al nacer, es común que los lactantes succionen cualquier cosa que se les ponga en la boca, el bebé tiene dos esquemas de succión, uno para los estímulos que proporcionan leche y otro para los que no la proporcionan.

A medida que progresa el desarrollo del niño, los esquemas van siendo más diferenciados, menos sensoriales y más numerosos, y la red que forman es progresivamente más compleja.

Como los esquemas son estructuras cambiantes del desarrollo cognoscitivo, cabe esperar su crecimiento y desarrollo. Los conceptos del niño son diferentes a los del adulto. Los conceptos, cuyos equivalentes estructurales son los esquemas, cambian. Los esquemas cognoscitivos del adulto se derivan de los esquemas sensoriomotores del niño y los procesos responsables de este cambio son la asimilación y el ajuste.

La asimilación.

Según Wadsworth (1991), para Piaget es el proceso cognoscitivo mediante el cual las personas integran nuevos elementos perceptuales, motores o conceptuales a los esquemas o patrones de conductas existentes, se puede considerar que la asimilación es el proceso que coloca (clasifica) los nuevos estímulos en los esquemas existentes.

En teoría la asimilación no provoca un cambio de esquemas, pero sí condiciona su crecimiento y, en consecuencia, forma parte del desarrollo. La asimilación es una parte del proceso mediante el cual el individuo se adapta cognoscitivamente y organiza el medio. Este proceso da pauta a que crezcan los esquemas, pero no explica el cambio de estos. Se sabe que los esquemas cambian, debido a que el de los adultos son diferentes a los de los niños. Piaget describe y explica el cambio de los esquemas mediante el ajuste.

El ajuste.

Según Wadsworth (1991) en general tiene la alternativa de:

- Crear un nuevo esquema donde colocar el estímulo (un nuevo registro en el archivo) o
- Modificar uno de los esquemas de modo que el estímulo se ajuste a él.

Tanto una como otra son formas de ajuste. El ajuste consiste en la creación de nuevos esquemas o de la modificación de alguno de los antiguos. Ambas acciones determinan un cambio, o desarrollo, de las estructuras (esquemas) cognocitivas.

Una vez que se lleva a cabo el ajuste, el niño puede tratar de asimilar otra vez el estímulo, y como la estructura ya cambió, éste es asimilado con facilidad. La asimilación siempre es el producto final.

Durante la asimilación, la persona le impone la estructura con que cuenta al estímulo y es "obligado" a ajustarse a la estructura de la persona.

El equilibrio.

Según Wadsworth (1991) los procesos de asimilación y ajuste son necesarios para el desarrollo y crecimiento cognoscitivos. El "equilibrio" entre la asimilación y el ajuste es tan necesario como los procesos mismos. Al balance entre la asimilación y el ajuste Piaget lo denomina "equilibrio"; que es un mecanismo de autorregulación necesario para asegurar una interacción eficaz entre el desarrollo y el medio.

El equilibrio es un estado de armonía entre la asimilación y el ajuste; el desequilibrio, un balance entre los procesos mencionados. La acción de equilibrar es un proceso autorregulador cuyas herramientas son la asimilación y el ajuste y mediante el cual se pasa del desequilibrio al equilibrio. Dicha acción permite incorporar la experiencia externa a las estructuras internas (esquemas). El desequilibrio al presentarse, produce la motivación para que el niño busque el equilibrio, esto es, para que busque una mayor asimilación o ajuste. Así se puede considerar que el ajuste es un estado de "armonía" cognoscitiva que alcanza el momento en que se produce la asimilación.

Piaget afirma que los cambios intelectuales y cognoscitivos son resultado de un proceso de desarrollo. El desarrollo cognoscitivo es un proceso coherente de cambios sucesivos y cuantitativos en las estructuras cognoscitivas (esquemas), y que cada estructura con su cambio correspondiente se deriva lógicamente e inevitablemente de la anterior. Los nuevos esquemas no sustituyen a los anteriores,

sino que se incorporan a ellos, y esto produce un cambio cualitativo. Así, el cambio ocurrido produce un conjunto de esquemas cualitativa y cuantitativamente superior, en el que los nuevos esquemas se incorporan a los anteriores.

Para Piaget (1992) dice que los intereses de un niño depende del conjunto de nociones que el niño adquiere y sus disposiciones afectivas puesto que ambas tienden a complementarse a :

- Incorporar las cosas y personas a la actividad propia del sujeto y por lo tanto a "asimilar" el mundo exterior a las estructuras ya construidas.
- A reajustar éstas en función de transformaciones sufridas y así "acomodarlas" a los objetos externos. Al haber una "asimilación", los objetos, la acción y el pensamiento proceden a un reajuste cada vez que hay una variación exterior y a esto se le llama "adaptación" al equilibrio de estas asimilaciones y acomodaciones.

Piaget (1992) conceptua el desarrollo como un proceso ininterrumpido dentro de un continuo. Los esquemas se construyen y reconstruyen (o modifican) de una manera gradual. Para poder conceptuar el crecimiento cognoscitivo, Piaget (1992) distinguió 6 estadios o etapas del desarrollo.

En la primera etapa de la inteligencia sensoriomotora o de actividad refleja. Desde el nacimiento hasta la mayor parte del primer periodo del desarrollo sensoriomotor, la conducta del infante promedio es en gran medida refleja o indiferenciada. Los reflejos básicos con que nace el bebé son el de succión, el de asimiento, el de llanto, el de mover los brazos, el tronco y la cabeza. Cuando un bebé recibe un estímulo, reacciona por reflejo. Así cuando se le coloca un objeto en la boca, lo succiona sin saber que es; cuando un objeto entra en contacto con la palma de la mano, lo ase sin importar lo que sea, sus respuestas reflejas son más o

menos iguales ante todos los objetos; succiona la cobija con la misma fricción con que succiona el pezón que produce leche; aprehende con la mano lo que se le acerca, ya sea una mano o un juguete, durante este periodo el lactante asimila todos los estímulos a través de sus sistemas reflejos.

Por lo general pocas semanas después del nacimiento, pueden observarse ajustes sencillos que efectúa el niño. Al nacer succiona lo que se le coloca en la boca. Sin embargo pronto empieza a buscar el pezón cuando no lo encuentra. La búsqueda es una conducta que no tenía al nacer y ésta no se atribuye a ningún sistema reflejo.

Los actos reflejos innatos y casuales, que pueden observarse durante el primer periodo son la causalidad, que es la consciencia de las relaciones de causa y efecto, es un concepto importante que se adquiere durante la etapa sensoriomotora. Al nacer el bebé es totalmente egocéntrico y no se percata de la causalidad pero poco a poco la consciencia de causalidad comienza a desarrollarse.

En lo referente al afecto según Wadsworth (1991), para Piaget el recién nacido busca alimentos y alivio a su incomodidad, y sus reflejos determinan su conducta: succiona y llora. Durante este periodo no existen sentimientos. Todo el afecto está relacionado con los reflejos.

En la segunda etapa es donde se dan las primeras diferenciaciones. Aquí el desarrollo se inicia cuando las conductas reflejas del periodo anterior comienzan a modificarse. En este periodo existen muchas conductas nuevas: la succión del pulgar se convierte con frecuencia en un hábito, lo que refleja el desarrollo de cierta coordinación entre la mano y la boca; sigue con los ojos los objetos en

movimiento (coordinación de los ojos) y mueve la cabeza en dirección de los sonidos (coordinación de ojos oídos).

El niño comienza a distinguir entre los objetos, conducta que no está presente al nacer. Por ejemplo el bebé succiona el pezón que le proporciona leche (cuando tiene hambre), y rechaza otros objetos que le colocan en la boca cuando desea leche. El reflejo sufre una modificación, lo que significa que el bebé se ajusta al medio.

En este periodo es característico la conducta de succión del pulgar. Para esta nueva conducta se requiere de la coordinación entre la mano y la boca. Antes, la succión del pulgar es por lo general fruto de la casualidad.

Según Piaget (1992), la tercera etapa es la etapa de la inteligencia sensoriomotriz o práctica de las relaciones afectivas y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. En esta etapa la conducta del niño se orienta más y más hacia los objetos y sucesos externos a su cuerpo. El niño reproduce aquellos sucesos que le resultan interesantes. Cuando ocurren experiencias interesantes, trata de repetirlos; hay claros intentos de captar y repetir las actividades. Piaget se refiere a este fenómeno como reacciones circulares o asimilación reproductiva.

En la etapa segunda la conducta intencional no es evidente, sino casual y fruto de la estimulación. Durante la etapa tercera el niño comienza a practicar conductas con un objeto (intencionales) y trata de repetir hechos inusuales e interesantes.

Hacia el final del primer año de vida surgen patrones de conducta que constituyen claras muestras de inteligencia. El infante comienza a valerse de medios para

alcanzar sus fines. El niño tiene la capacidad de combinar conductas adquiridas previamente con el propósito de conseguir el objetivo. Comienza a proveer sucesos, lo que demuestra una planeación rudimentaria. Los objetos adquieren para él una notable medida de constancia; por ejemplo, comienza a buscar aquellos objetos que ve desaparecer. Así mismo descubre que otros objetos del medio son posibles fuentes de actividad. (causalidad).

En esta etapa el niño manifiesta por primera vez la consciencia de que los objetos (además de él mismo) generan actividad. Hasta este momento es característico que el niño considere que sus acciones son la causa de todas las cosas.

Posteriormente el niño alcanza un nivel más elevado cuando comienza a crear nuevos esquemas para resolver problemas nuevos. Desarrolla nuevos medios para alcanzar un fin a través de la experimentación más que por la aplicación de esquemas comunes formados con anterioridad. Cuando el niño se enfrenta a un problema que no puede resolver mediante la aplicación de los esquemas disponibles, puede observarse como experimenta, mediante un proceso de ensayo y error, para desarrollar nuevos medios (esquemas).

Aproximadamente a la edad de 18-24 meses de edad el niño pasa del nivel de la inteligencia sensomotora a la inteligencia representativa, esto es, adquiere la capacidad de representarse internamente (mentalmente) los objetos y fenómenos y luego la de resolver problemas por medio de la representación (cognoscitivamente). El niño también desarrolla nuevos medios, pero éstos no están supeditados a la experimentación. Por primera vez la invención de los medios se consigue por medio de la representación mental (pensando) de secuencias de acción más que por experimentación activa.

Por otra parte en esta etapa los niños pequeños ya desarrollan sentimientos afectivos y preferenciales que son diferentes a las respuestas reflejas iniciales. Los reflejos siguen funcionando, pero ahora la conducta está orientada en parte por las nuevas capacidades afectivas (y cognoscitivas). Los sentimientos se convierten en factores para decidir que hacer o que no hacer.

Piaget (1992) y Spitz están de acuerdo en que el afecto interviene en el desarrollo del niño, Piaget (1992) dice que el afecto va acompañada siempre para el desarrollo intelectual del niño.

De acuerdo con H. Gratiot A., y René Zazzo (1979) Spitz en relación con el afecto observa que el niño sonríe al rostro humano mientras que es todavía incapaz de reconocer su alimento, lo que hará unos dos meses más tarde, y vé como consecuencia en esta sonrisa el anuncio previo de todo el resto del desarrollo.

La sonrisa a las personas no se dirige de una manera exclusiva, ni siquiera privilegiada, a la madre: su fijación en la madre es el término de un proceso evolutivo que dura varios meses.

Además los autores H. Gratiot A., y René Zazzo (1979) mencionan que M. Mucchieli dice que la madre constituye el único universo del bebé y que fuera de su relación con el ser materno nada de lo que pasa a su alrededor tiene significado para él o repercusiones en él, hay una apertura del mundo, tan extensa como la vida y que desborda desde su origen la relación con la madre y no se reduce a ella.

La madre ocupa en un principio el centro del universo infantil que constituye el primer objeto cargado de afectividad a cuyo alrededor todos los demás, sus primeros juguetes, su biberón, su plato, la forma familiar de su cama, de su cuarto, sus hermanos y hermanas, su padre y las demás personas van a gravitar como satélites.

En la cuarta etapa es en la que se desarrolla el lenguaje. El niño gracias a esta adquisición tiene la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal que tiene como consecuencia una socialización, interiorización de la palabra (pensamiento) e interiorización de las acciones (intuición).

Esta etapa del desarrollo de Piaget será explicada más ampliamente en el capítulo II.

Según Piaget (1992) la quinta etapa es la etapa de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación. Durante esta etapa los procesos de razonamiento del niño se vuelven lógicos. En esta etapa el niño desarrolla lo que Piaget llama operaciones lógicas. Piaget afirma que una operación intelectual (lógica) es un sistema de acciones internalizadas y totalmente reversibles. Además desarrolla procesos de pensamiento lógico (operaciones) que puede aplicarse a problemas existentes (concretos). Cuando se enfrenta a una discrepancia entre el pensamiento y la percepción, como ocurre con los problemas de conservación, el niño toma decisiones cognoscitivas y lógicas.

El niño en etapa operativa concreta descentra sus percepciones y toma en cuenta las transformaciones y, lo más importante, comprende la reversibilidad de las operaciones mentales.

Así mismo el niño es más social y menos egocéntrico (en el uso del lenguaje).

La calidad del pensamiento operativo concreto supera a la del pensamiento preoperativo. Aparecen los esquemas para las operaciones lógicas de seriación y clasificación y se perfeccionan los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad. El niño en esta etapa alcanza un nivel de actividad intelectual superior en todos los sentidos a la del niño en la etapa anterior.

Durante la etapa 4, en el pensamiento del niño predomina el egocentrismo, la incapacidad de adoptar el punto de vista de los demás y la ausencia de la necesidad de buscar la confirmación de sus propios pensamientos. En esta etapa el pensamiento no es egocéntrico en ese sentido, pues el niño se da cuenta de que los demás puedan llegar a conclusiones distintas a las suyas y en consecuencia es más probable que trate de confirmar sus pensamientos.

En la etapa de las operaciones concretas, el uso del lenguaje casi se convierte en una función comunicativa completa. Por medio de la interacción social se confirman o rechazan los conceptos.

El niño además alcanza la comprensión funcional de las transformaciones, puede resolver problemas que incluyen transformaciones concretas y capta y comprende la relación entre los pasos sucesivos.

Según Piaget, una operación tiene cuatro características constantes: (1) es una acción que se puede internalizar o llevar a cabo tanto mental como materialmente, (2) es reversible, (3) siempre supone algo de conservación y algo de invariancia, y (4) nunca se presenta por sí sola, sino vinculada a un sistema de operaciones.

Los niños se percatan de las reglas y exigen que los demás las sigan al pie de la letra, consideran que las reglas son fijas y permanentes y cuando participan en un juego, juegan para "ganar".

Alrededor de los 7 u 8 años, los niños comienzan a captar el significado que tiene las reglas para que el juego se desarrolle como es debido. La cooperación con sentido social comienza a aparecer. Las reglas ya no se consideran absolutas e inmutables. Los niños captan el concepto de que las reglas del juego se pueden cambiar si todos lo deciden, y empiezan a tratar de ganar (un acto social) ajustándose a las reglas del juego.

Para Piaget (1992), la etapa sexta es la etapa de las operaciones intelectuales abstractas. Que en promedio se inicia entre los 11 y 12 años, el niño desarrolla el razonamiento y la lógica para resolver toda la clase de problemas. Las estructuras cognoscitivas del niño alcanzan la madurez en esta etapa, esto es, la calidad potencia de su razonamiento o pensamiento se encuentra en su máxima expresión cuando las operaciones formales están bien desarrolladas. El adolescente que ya ha desarrollado por completo las operaciones formales tiene el equipo cognoscitivo estructural para pensar "tan bien como" los adultos. En la adolescencia, el desarrollo afectivo se caracteriza por dos importantes factores: el desarrollo por los sentimientos idealistas y la formación continua de la personalidad.

Los sentimientos idealistas. En esta etapa surgen las capacidades de razonar y reflexionar sobre lo hipotético -el futuro- y de meditar acerca del pensamiento propio -pensar sobre del pensamiento mismo-. " en lo sucesivo, la inteligencia no sólo es capaz de operar sobre objetos y situaciones, sino también sobre hipótesis y en consecuencia, tanto sobre lo posible como sobre lo real". Los niños pueden razonar con tanta lógica como los adultos: ya poseen y pueden utilizar las herramientas para evaluar los argumentos intelectuales.

La formación de la persona. En los años de adolescencia, los niños comienzan a tener sus propios sentimientos u opiniones acerca de la gente. Los valores que el (niño) aplica a la ideas, con frecuencia son los valores de otras personas.

Estos sentimiento y opiniones son opiniones autónomas que tiene su origen en el desarrollo de la autonomía durante la etapa anterior.

1.2 Teoría del desarrollo desde el punto de vista de Margaret Mahler.

Mahler M (1972) en su libro "Simbiosis Humana" habla acerca de la simbiosis y la separación individuación en el desarrollo. En este libro menciona que la simbiosis es un término biológico con el que se refiere a la cercana asociación funcional de dos organismos para su ventaja.

Mahler (1972) aplica a las primeras semanas de vida el término de autismo normal; por que en él, el infante parece estar en un estado de desorientación alucinatorio primitiva en el cuál la satisfacción de la necesidad pertenece a su propia órbita "autista".

La vigilia del recién nacido se centra al rededor de sus intentos continuos para alcanzar la homeostásis. El efecto de los menesteres de la madre para reducir las molestias de la necesidad-hambre no pueden ser aislados, ni pueden ser diferenciados por el pequeño infante de sus propios intentos de reducción de tensión tales como orinar, defecar, toser, estornudar, escupir, vomitar y todas las formas para desembarazarse de una tensión desagradable. El efecto de estos fenómenos expulsivos, así como la gratificación alcanzada por los menesteres de su madre, ayudan al infante, con el tiempo, a diferenciar entre una cualidad de experiencia "placentera" y "buena" y una cualidad "dolorosa" y "mala".

Del segundo mes en adelante aquél objeto satisfactorio (madre) comienza a ser conocido y es donde inicia la fase de simbiosis normal, en la cual el infante se comporta como si él y su madre fueran una unidad dual dentro de un límite común.

Para Mahler (1972) la fase simbiótica del desarrollo normal se puede ensamblar, desde el punto de vista del infante

La autora menciona que durante la fase simbiótica el niño es absolutamente dependiente de su madre y la simbiosis tiene un significado diferente para la madre. Es decir, existe un estado de indiferenciación, de fusión con la madre en donde no ha diferenciado entre el "yo" y el "no yo" (yo de la madre). El yo rudimentario del recién nacido y el infante pequeño debe ser completo por el rapport emocional del cuidado materno cuando le da el pecho, esto es una especie de simbiosis social.

El rasgo esencial de la simbiosis es una fusión alucinatoria o ilusoria, somatopsíquica omnipotente con la representación de la madre y, en particular, la

ilusión de un límite común de los dos, los cuales en realidad físicamente son dos individuos separados.

El yo rudimentario en el recién nacido y en el infante pequeño debe ser completado por el rapport emocional del cuidado de la madre al dar el pecho, una especie de simbiosis social. Es dentro de esta matriz de dependencia fisiológica con la madre que toma lugar la diferencia estructural que lleva a la organización del individuo para la adaptación: el yo.

Mahler (1972) distinguió dentro de la fase del narcisismo primario dos subfases, durante las primeras semanas de vida extrauterina:

-Una etapa de narcisismo primario absoluto que es donde el bebé no tiene consciencia de la existencia materna; esta etapa es llamada por la autora como "autismo normal".

-La etapa simbiótica que empieza al rededor del tercer mes, etapa en la que aún existe el narcisismo primario pero el niño empieza a percibir la satisfacción de las necesidades como viniendo de un objeto parcial satisfactorio de la necesidad.

Durante la fase simbiótica, según psicólogos experimentales dicen que en los dos primeros meses de vida, el aprendizaje tiene lugar por medio del condicionamiento; para el tercer mes trazos de memoria pueden ser mostrados experimentalmente. Entonces el aprendizaje por condicionamiento es reemplazado por el aprendizaje a través de las experiencias. Lo anterior es un indicio de la relación simbiótica.

Hacia el tercer mes, el objeto empieza a ser percibido como un objeto parcial, inespecífico y satisfactor de las necesidades.

Cuando puede aguardar y esperar una satisfacción con confianza, sólo entonces se puede hablar del principio de un yo y también de un objeto simbiótico.

Cuando aparece la sonrisa quiere decir que el bebé está respondiendo al compañero simbiótico (madre). En la segunda mitad del primer año, el niño ha logrado una relación simbiótica específica con su madre.

Dentro de las subfases del proceso separación-individuación, John Benjamin muestra que al rededor de la tercera y cuarta semanas de edad ocurre una etapa de maduración (citado por Malher,1972). Esto significa que en el segundo mes se rompe el caparazón que separaba al niño de los estímulos externos.

Al rededor de los 3 o 4 meses (en la cima de la simbiosis) la expresión facial de la mayoría de los bebés se torna sutilmente diferenciada, móvil y expresiva. En los periodos de vigilia, el bebé refleja más modalidades de "estados yoicos" de lo que solía hacer en la fase autista.

En la fase de separación- individuación la atención se dirige cada vez más hacia el exterior, iniciando la conducta exploratoria del rostro materno y su contraste con la representación parcial del objeto, análisis que se mantiene del los diez a los dieciocho meses de edad durante la subfase de práctica de separación-individuación. En la misma fase se inicia la locomoción activa, que motiva al niño a separarse de la madre en un tiempo y espacio que permiten su rápido retorno a ella.

Malher considera un requisito esencial para la formación del yo corporal el cambio de catexis desde las experiencias propioceptivas e interoceptivas hacia las catexias sensorio-perceptuales, que marcan la periferia del cuerpo. Las sensaciones internas forman el núcleo del ser del infante y tendrá que ver con la formación de su identidad.

En el transcurso de los dieciocho meses posteriores se dá un proceso de internalización por medio de la identificación con los padres. Si en el período de práctica, alguna manera se desvanece la presencia de la madre, en el siguiente periodo, de "rapprochement", el niño experimenta una gran necesidad de la compañía materna con el objeto de compartir con ella todos sus logros.

1.3 Teoría paterno filial de Winnicott.

Winnicott (1971) dice que el amor de madre no equivale solo a la satisfacción de las necesidades de dependencia, sino que llega a significar el ofrecimiento de la oportunidad para que ese bebé pase a la dependencia o a la autonomía.

Es decir que se necesita de una protección madre-hijo y padre-hijo en la primera etapa del desarrollo. Un bebé recién nacido recibe un trato sensible en el lugar en el que la madre se separa de él pero dejándolo en un ambiente rico para su desarrollo, lo cuál le dará confianza.

La madre se adapta a las necesidades de su bebé que evoluciona poco a poco en su personalidad y carácter, y esta adaptación le otorga una porción de confiabilidad. La experiencia del bebé y la confiabilidad hace nacer en él un sentido de

confianza. La fe del bebé en la confiabilidad de la madre y por lo tanto en la de otras personas permiten la separación del yo y no-yo.

En las primeras etapas del desarrollo emocional del niño desempeña un papel vital el ambiente; poco a poco se produce una superación del no-yo y del yo, y el ritmo varía según el niño y el ambiente. Los principales cambios se producen en la separación de la madre como rasgo ambiental.

La formación ambiental implica:

- Aferrar
- Manipular
- Presentar el objeto.

Winnicott (1986) en su teoría de la relación paterno filial en 1960 dice que la infancia es un periodo en que se halla en proceso de formación la capacidad del individuo para captar los factores externos y aplicarlos en su omnipotencia. El apoyo de los cuidados maternos permite al niño vivir y desarrollarse pese a que todavía no sea capaz de controlar lo bueno y lo malo del medio ambiente, ni se siente responsable de ello. Lo más sobresaliente en la temprana infancia es la omnipotencia y su actividad al servicio del principio del placer. Además dice que el reconocimiento del no-yo tiene que ver con el intelecto y señala un desarrollo muy avanzado en la madurez del individuo.

Winnicott emplea la palabra "criatura" para denominar al niño o niña de muy corta edad, se refiere al niño que todavía no habla, es decir la fase anterior a la imagen mental de las palabras y el empleo de símbolos verbales. Es la fase en la que la criatura depende del cuidado materno, que se basa en la identificación emocional

por parte de la madre que en la comprensión de lo que se expresa o podría expresar verbalmente.

Se trata de un periodo del desarrollo del yo, cuyo principal rasgo es la interacción. Las fuerzas del yo claman en busca de atención. Al principio son externas a la criatura. Lo normal es que el ello se ponga al servicio del yo, quién domina de modo que las satisfacciones del ello se convierten en refuerzos del yo.

La principal razón de que durante el desarrollo infantil la criatura, por lo general, aprende a dominar el ello (y el yo logre incorporarlo) estriba en el cuidado materno, en que el yo materno complementa el yo infantil y le dé fuerza y estabilidad. A través del cuidado materno donde el yo materno complementa el yo infantil hasta que el yo infantil se libera del yo materno en donde la criatura alcanza una independencia mental de la madre, es decir, una diferencia que le otorga una personalidad propia.

Para el autor el cuidado materno es aquél que el niño recibe tanto de la madre como del padre y lo clasifica en tres fases:

a) Sostenimiento. No se refiere únicamente el hecho físico de sostener a la criatura, sino también se refiere al conjunto de condiciones ambientales que anteceden a la siguiente fase que es

b) Convivencia de la madre y la criatura. En esta fase la función del padre (ocuparse del medio ambiente en beneficio de la madre) es desconocida por la criatura. El término "convivencia", entraña relaciones objetales y la salida de la criatura del estado de fusión y percibe los objetos como externos a él mismo.

c) Convivencia de los tres: la madre, el padre y la criatura.

Winnicott (1986), hace incapié en la primera fase (sostenimiento) y dice que es la fase de donde el yo pasa de un estado no integrado a una integración estructurada de manera que la criatura adquiere la capacidad de experimentar la angustia. "También se forma la membrana restrictiva" que es la que equipa en cierto modo a la superficie de la piel y se encuentra situado en el "yo" y "no-yo" de la criatura. De esta manera el niño se percata de un interior, un exterior y un esquema corporal.

En esta fase de sostenimiento la criatura se encuentra en un estado de máxima dependencia hasta que crea miedos que le permitan precindir del cuidado ajeno; y lo logra asociando los cuidados maternos mediante los mecanismos de proyección e introyección respecto a los cuidados recibidos y a partir del sentimiento de confianza de su medio ambiente. A su vez estos aspectos son dados por el desarrollo intelectual.

1.4 Algunas investigaciones acerca de la relación madre-hijo.

Durante gran parte de la vida, la familia, que es el ambiente social más directamente relacionado con el niño, ejercerá gran influencia sobre él. Esta familia debe llevar al niño las ideas más avanzadas, los conceptos, las exigencias, los hábitos, las ideologías y en fin, propiciar su desarrollo armónico.

Las siguientes investigaciones están relacionadas con la interacción madre-hijo.

Pérez M y Almonte C(1981), dicen que la familia es una institución social y se rige en términos generales por la organización política de la sociedad a la que pertenece, por lo cuál cada cultura posee un modelo de familia diferente, quien va a transmitir a sus futuras generaciones sus culturas.

El contexto familiar es responsable de la interacción familiar para facilitar la dependencia en independencia en el juego y otras actividades, por eso es que la familia debe tener un modelo sano ya que este permite el desarrollo y adaptación personal de los miembros de esta.

Es decir que los miembros de la familia no solo son padre e hijo sino también una serie de reglas, de jerarquizaciones en interacción de unos y otros; la familia es un sistema abierto puesto que existe una comunicación con el medio que los rodea, la sociedad y su cultura.

Thomas G Power (1985) realizó una investigación donde analizó la relación madre-padre en el juego del niño. En esta investigación participaron 24 familias, padres de tiempo completo y su primer hijo (4 niños y 4 niñas, de 3 años de edad). Se videograbaron 15 minutos de sesión de juego, cinco minutos con el padre, cinco minutos con la madre y cinco minutos con el niño sólo.

Se les dió las instrucciones a los padres de permanecer sentados en la alfombra cerca del niño y jugando con él, el fin de esto era reducir el miedo; se seleccionaron 6 tipos de juguetes, exploración, visual, objetos de inspección manual, juegos con efectos visuales y auditivos. Se analizó a las familias con la edad del niño, el sexo y sexo de los padres. La media fué analizada mediante el

MANOVA; los estudios muestran que los padres tienden a tener mayor actividad con los niños mientras que las madres se muestran más pasivas.

Generalmente los padres tienden a usar juegos visuales y los auditivos con los hijos del sexo opuesto.

Las madres dedican más tiempo en la dirección de exploración en las niñas que en los niños; pero generalmente el juego fué muy similar entre padres y madres.

Jeffer V y Lore R (1979) analizaron los efectos del medio ambiente en el hogar sobre la conducta social del niño, participaron 32 niños y 32 niñas de entre 39 y 63 meses de edad.

Todas las parejas de niños fueron observados en dos ocasiones durante 20 minutos cada una. La primera observación fué en la casa del experimentador para ver cual de los dos niños era más sociable. La segunda observación fué en el hogar de uno de los dos niños y se les aplicó un test de relación social. La mitad de los niños quienes salieron como sociables en la primera observación fueron asociados con la otra mitad quienes fueron menos sociables o tímidos en una de sus casas (La mitad fueron a la casa de los niños sociables y la otra mitad a la casa de los niños tímidos). En la investigación se encontró que los niños en sus propias casas mostraron interacciones sociales positivas, agresivas y más afectivas llamando la atención de la visita; los niños que no estaban en sus casas se mostraron más tímidos en el primer encuentro.

Henderson (1984) estudió los efectos del contexto sobre diferencias individuales en conducta exploratoria en tres estudios. En el estudio 1 participaron 60 niños de 3 a 6 años se utilizó una batería de tareas novedosas, juegos y juguetes novedosos

con sus padres, en este estudio no hubo diferencias ya que los padres y las madres se comportaron de manera similar durante las sesiones. En el estudio 2 se investigó las ausencias de evaluación con 38 niños de edad preescolar explorando con los mismos juguetes y en los mismos lugares, pero ahora participaron las madres y el experimentador., Se encontraron diferencias solo en las sesiones experimentador-niño.

El estudio número 3 fué conducido con 55 niños, de 3 a 6 años, para determinar si la presencia materna o interacción materno infantil era responsable de las ausencias de los efectos de los niveles de evaluacione en los estudios 1 y 2. Las diferencias de los niveles de evaluación en la conducta exploratoria fueron encontrados solo en las sesiones donde las madres fueron pasivas.

Este estudio se basó en la importancia de los factores sociales y diferencias individuales en la comprensión de la conducta exploratoria para encontrar el camino para aumentar el potencial infantil para la exploración.

Las correlaciones de las conductas paternas y la exploración de los niños sugiere que la estimulación es viable para el mejor conocimiento y expresión de los niños.

Clarke Stewart, K Alison; Vander Stoep, Lima P y Killian Grant.(1979) realizaron un estudio con el propósito de extender el metodo de Clarke Stewart y encontrar diferentes muestras en diferentes edades, además de investigar la replicabilidad de la relación madre-hijo. Dos estudios se llevaron a cabo en New Haven desde 1972 hasta 1974. El primero fué un estudio longitudinal enfocado en la conducta social de un grupo pequeño de niños, el segundo estudio longitudinal en el cuál los niños fueron valorados en intervalos de 6 meses, utilizando los mismos procedimientos y tests que en el primer grupo. En el primer grupo participaron 14

niños (7 niñas y 7 niños) y en el segundo grupo participaron 96 niños (48 niñas y 48 niños) todos ellos de entre dos y dos años y medio de edad.

Las variables incluidas son la medida de la cognición de los niños, lenguaje, desarrollo social, actitud, y habilidad de la madre en una situación semiestructurada y en una observación natural.

Los resultados del estudio revelaron una competencia general en el grupo de niños en cuanto a I.Q., nivel de lenguaje e interacción materna. La más alta correlación es la de interacción positiva y responsiva de la madre y el lenguaje de los niños. La socialización de los niños fué más grande con la interacción madre-hijo y actitud y actividad materna. Pero la socialización de los niños no fué correlacionada con otra variable materna.

Masatak N (1993) realizó una investigación de los efectos de la estimulación sobre la conducta vocal de 48 niños japoneses entre los 3 y 4 meses de edad, fueron evaluados dos veces primero a los 3 meses y posteriormente a los 4. Los niños fueron videograbados en sus casas donde permanecieron en sus cunas y las madres con posición cara a cara, además interactuando activamente con ellos a través de sonrisas y hablandoles.

Para la primera evaluación se dividió el grupo en 2; un grupo recibió el tratamiento cuando el niño tenía una conducta vocal, mientras que el segundo grupo recibía solo el tratamiento durante intervalos independientemente de la conducta del niño; 30 días después se rehicieron los grupos y recibieron los mismos tratamientos para observar como es su respuesta a los tres y a los cuatro meses. Posteriormente

fueron analizadas las conductas de vocalización, el tiempo de intervalo y la calidad del sonido.

Las vocalizaciones fueron divididas en dos categorías:

-Sonidos silábicos: Sonidos percibidos como si el bebé estuviera realmente hablando.

-Sonidos vocales: resonancias nasales, sonidos producidos con la boca.

El análisis en la primera evaluación y los incrementos globales en la vocalización desde el punto de partida hasta las interacciones fueron estadísticamente significativas, $F(1.46)=12.54$, $p<0.001$. La diferencia entre los grupos fue estadísticamente significativa, $F(1.46)<1.38$.

Durante la segunda evaluación los resultados indican que el incremento global en la conducta vocal desde el punto de partida hasta las interacciones fueron nuevamente estadísticamente significativas, $F(1.30)=13.48$, $p<0.001$. La diferencia entre los dos grupos fueron estadísticamente significativas $F(1.30)<0.95$.

La interacción con niños muy pequeños, las madres son como un estímulo social sobre la conducta espontánea. Los resultados de este estudio sugieren que las respuestas son aparentemente percibidas diferentemente por los niños. La eventualidad no afecta en las vocalizaciones pero influye en la calidad de vocalización.

CAPITULO II.

EL LENGUAJE

2.1 Definiciones del lenguaje.

El habla es un hecho tan familiar de la vida de todos los días, que raras veces nos preocupamos por definirla. Según Sapir (1984) el hombre la juzga tan natural como la facultad de caminar, y casi tan natural como la respiración. El proceso de adquisición del habla es, en realidad, algo totalmente distinto del proceso de aprender a caminar. Cada niño está preparado, por el complejo conjunto de factores que llamamos herencia biológica, para realizar todas las adaptaciones musculares y nerviosas que produzcan el acto de caminar.

Es claro desde luego, que en cierto sentido el individuo está predestinado a hablar, pero esto se debe a la circunstancia de que ha nacido no sólo en medio de la naturaleza, sino también en el seno de una sociedad que está segura de hacerle adoptar sus tradiciones.

El habla es una actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, por que según Sapir (1984) es una herencia puramente histórica del grupo, producto de un hábito social mantenido durante largo tiempo; el habla es una función no instintiva, una función adquirida, "cultural".

Además el autor menciona que el lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada.

Estos símbolos son ante todo auditivos, y son producidos por los "órganos del habla", no hay en el habla humana, en cuanto tal, una base instintiva apreciable,

si bien es cierto que las expresiones instintivas y el ambiente natural pueden servir de estímulo para el desarrollo de tales o cuales elementos del habla, y que las tendencias instintivas, sean motoras o de otra especie, pueden dar la expresión lingüística una extensión o un molde predeterminado.

Por su parte Mussen Conger y Kagan (1987) dicen que la adquisición del lenguaje es uno de los logros más complejos y notables del niño pequeño, y es exclusivamente del ser humano, el lenguaje permite a las personas comunicar información, significados, intenciones, peticiones y pensamientos, así como organizar sus pensamientos y expresar sus emociones. El lenguaje interviene también, en general en los procesos cognitivos; en el pensamiento, la memoria y la solución de problemas.

Triadó y Forns (1989) consideran el lenguaje como la integración de la forma (vocabulario, morfología, sintáxis), el contenido (semántica) y el uso (pragmática).

Según el Diccionario Enciclopedia de Educación Especial (1979), el lenguaje es el medio de comunicación entre organismos o miembros de una misma especie; el lenguaje verbal es el sistema que emplean los humanos para comunicar a sus semejantes sus sentimientos e ideas; es la facultad que permite representar, expresar por medio de un conjunto ordenado de signos.

El signo lingüístico difiere de otros por una doble propiedad, la de su linealidad temporal y de su arbitrariedad básica, fruto de un consenso progresivo entre miembros de un grupo social. Los signos del lenguaje contienen aspectos

emocionales, afectivos, relacionales que expresan la actitud del que habla acerca de lo que dice y pretende influir en la actitud del interlocutor.

Lolas (1986) define el lenguaje como un sistema de signos y símbolos con relaciones especificadas: donde los signos son "señales que contienen un significado intrínseco y específico" mientras que los símbolos "son artefactos que permiten abstracción en base a un plexo de connotaciones".

Por su parte Skinner (1981) define la conducta verbal "como la conducta que es reforzada a través de la medición de otras personas".

El autor menciona que para que exista una conducta verbal se necesita de dos o más personas (oyentes y hablante) para que se dé un "episodio verbal total"; y para una mayor comprensión ha hecho una subdivisión de lo que es la conducta verbal: La "comprensión" de la conducta verbal es la utilización de un vocabulario consistente con el cuál puede describir las cosas específicas.

El grado en que comprendamos la conducta verbal en un análisis "casual" puede evaluarse en el grado en que podamos predecir la ocurrencia de casos específicos y, eventualmente, en la medida en la cuál podamos producir o controlar tal conducta alterando las condiciones bajo las cuales ocurre.

2.2 Funciones del lenguaje.

Según el Diccionario Enciclopedia de Educación Especial (1979), El lenguaje, tanto en su ontogénesis como en su filogénesis, parece indisociable de la comunicación y cumple múltiples funciones:

Halliday (1975) distinguió las siguientes funciones:

- a) La función instrumental (satisfacción de necesidades inmediatas)
- b) La función regulatoria (control del comportamiento de los demás)
- c) La función interactiva (salutación y relaciones sociales)
- d) La función personal (expresión de sí mismo)
- e) La función heurística (actividad de conocimiento y pregunta)
- f) La función imaginativa o creativa (superación de la realidad)
- g) La función informativa (intercambio de información).

Por otra parte también se pueden realizar tres grandes grupos en cuanto a funciones más primarias como la instrumental y la regulatoria.

Primero la función representativa, ligada al desarrollo del pensamiento. Esta función fué defendida por Piaget en cuanto a que la función lingüística potencia el desarrollo de un pensamiento abstracto similar al que rige la sociedad y que las graves insuficiencias en la comprensión del lenguaje dificultan el desarrollo lógico y cultural tal como lo evalúa la sociedad misma. (citado por el Diccionario Enciclopedia de Educación Especial, 1979.).

Segundo, la función comunicativa, considerada actualmente como la base del desarrollo lingüístico, supone la interacción del sujeto con su medio social.

Aunque existen otras posibilidades de comunicación, el lenguaje verbal es el sistema privilegiado por la sociedad cuyos miembros apenas desarrollan otras posibilidades.

El lenguaje actúa como vehículo de mensajes, regulador de comportamientos afectivos y sociales y soporte de reglas culturales.

Tercero la función de identificación: El lenguaje se concreta a través de lenguas naturales, conjunto de elementos lingüísticos comunes, determinados a un determinado grupo social; dentro de un mismo idioma existen variaciones ligadas al origen geográfico y social de los diferentes grupos.

El lenguaje sirve así de medio de identificación y afirmación de sí mismo para un grupo social determinado, adquiriendo dimensiones socio-políticas muy importantes. (Citado por el Diccionario Enciclopedia de Educación Especial, 1979.).

Lolas (1986) distingue básicamente cuatro funciones del lenguaje:

- Informativa: Se refiere a los aspectos narrativos fácticos.
- La dinámica de las actitudes, disposiciones y opiniones del habla y del oyente.
- La afectiva que se refiere a estados afectivos y
- La estética a los estados estilísticos de la expresión.

Estas cuatro funciones pueden considerar aspectos del significado: entendiendo por significado la relación de los signos y los símbolos.

La realización del lenguaje depende de un sistema de reglas que especifican cómo utilizar el material verbal para significar y comunicar la realidad y cómo materializarlo en conductas concretas del habla.

Estas reglas actúan sobre los tres elementos fundamentales de la cadena comunicativa que deben tenerse en cuenta, no sólo en sí mismos, sino también atendiendo al entorno preciso en que se desarrolla el acto lingüístico.

parámetros
ambientales

emisor

código

receptor

Esa regulación interviene esencialmente a nivel de la palabra y de las combinaciones de palabras. Así el sistema lingüístico se puede describir en función de sus componentes:

- Fonología: que comprende todos los elementos sonoros del lenguaje.
- Morfología-léxico: que comprende al vocabulario de una lengua.
- Semántica estructural: que comprende el significado de las palabras.
- Sintaxis: que comprende la parte de la ordenación de las palabras, sus relaciones mutuas en la oración y el enlace de una oración y otra. (Citado por Fitzgerald y cols, 1981).

Lambert (1981) dice que los componentes principales del lenguaje son:

- a) La fonología que es la especificación de las unidades de sonidos (fonemas) que componen las palabras u otras formas verbales.
- b) La morfología que se refiere al relieve de las formas significantes (morfemas) y la especificación de la manera en que esas formas pueden modificarse.
- c) La sintaxis o especificación de los modelos según los cuales pueden formarse las formas lingüísticas.
- d) La semántica que son los diferentes aspectos significativos de las formas lingüísticas.

Por otro lado, la íntima relación del lenguaje con el pensamiento, el desarrollo socioafectivo, el aprendizaje y la cultura hacen que los trastornos del lenguaje, aunque sean específicos, tengan repercusión de gran amplitud.

J Auriaguerra dice que "el lenguaje, como cualquier otro fenómeno del espíritu, sólo puede funcionar con un equipamiento básico que se modifica y se enriquece con la influencia de lo que aporta el entorno" (Citado por el Diccionario Enciclopedia de Educación Especial, 1979.).

2.3 Desarrollo del lenguaje.

En cuanto a sus orígenes según Fitzgerald y cols. (1981) dicen que existe la controversia de aquellos que sostienen que el lenguaje está biológicamente determinado y aquellos que sostienen que el lenguaje lo determina el ambiente.

Al respecto los autores mencionan a aquellos quienes sostienen que el lenguaje está biológicamente determinado:

Lenneberg (1967) menciona que primero se dan los correlatos anatómicos, estructurales y neurofisiológicos del lenguaje. El punto clave está en que hay relaciones evidentes entre las etapas principales del desarrollo del lenguaje y la maduración del sistema nervioso. (citado por Fitzgerald y cols, 1981).

Brown (1973) comenta que se da una sucesión de desarrollo indiscutiblemente universal respecto al comportamiento vocal. Ya sea que la lengua nativa del preescolar sea inglés, francés, español, portugués, ruso, etc, la sucesión ontogénica característica del comportamiento vocal, es esencialmente la misma para todos. (Citado por Fitzgerald y cols, 1981).

Por otra parte tenemos a aquellos que sostienen que el ambiente lo determina el ambiente:

Los siguientes autores sugieren que las vocalizaciones prelingüísticas tienen características operantes y que con ello se puede investigar de qué forma influye el ambiente en el desarrollo del lenguaje.

El estudio clásico de Rheingold, Gewirtz y Ross (1959) demostró que el refuerzo social que consiste de componentes visuales, táctiles, y auditivos (sonrisas, caricias y sonidos) aumentaba efectivamente el proceso de vocalización. La eficiencia de un refuerzo como este se confirmó todavía más con la demostración de la importancia que tiene la sucesión inmediata entre respuesta y refuerzo. (citado por Fitzgerald y cols., 1981).

El experimento de Routh (1969) confirmó que el refuerzo social es de una importancia decisiva para modificar la conducta vocal del lactante. Hubo tres grupos de lactantes de edades entre los dos y siete meses. Un grupo recibió refuerzos por producir sonidos a manera de consonantes; a otro se le reforzó por producir sonidos a manera de vocales; y al tercer grupo se le reforzó por producir cualquier tipo de sonidos. Los resultados indicaron que tanto el rendimiento vocal total (el grupo de todos los tipos de sonidos) como las vocalizaciones cualitativamente específicas (los grupos de vocales y consonantes) cambian en función del refuerzo social. (citado por Fitzgerald y cols., 1981).

Por otro lado el Diccionario Enciclopedia de Educación Especial (1979), define el desarrollo del lenguaje como una serie de etapas a través de las cuales se adquiere el lenguaje oral. Y además menciona que aunque el desarrollo del lenguaje no

tiene fin, ya que siempre se aprenden nuevas palabras y el idioma se va enriqueciendo de nuevas formas expresivas, sin embargo, la etapa fundamental del desarrollo del lenguaje se suele situar entre los primeros meses de vida y la adolescencia.

El desarrollo del lenguaje presenta una cierta flexibilidad según los niños, lo que dificulta situar con precisión en el tiempo las distintas etapas de desarrollo que, sin embargo, son bastante similares de un niño a otro y de una cultura a otra.

Triadó y Forns (1989) dicen que la adquisición del lenguaje empieza mucho antes de que el niño sepa utilizar los signos propios de la lengua, así pues, será necesario exponer que es lo que sucede durante la etapa preverbal o que comunmente la llaman prelenguaje, que de alguna manera abren paso a la etapa posterior, llamada propiamente lingüística, que se inicia según las autoras hacia los 18-24 meses, es decir al final del periodo sensoriomotor.

Los autores marcan dentro del desarrollo la etapa prelingüística como la primera manifestación vocal que aparece en el niño y que está relacionada con el llanto del nacimiento. Hacia finales del segundo mes aparecen las primeras vocalizaciones espontáneas; hacia los tres meses la actividad fonatoria empieza a diferenciarse y se inicia lo que los autores llaman etapa de balbuceo. La adquisición de los fonemas se realizó por selección y diferenciación entre los productos de una actividad vocal espontánea. Las vocales empiezan a diferenciarse por su tonalidad y su ritmo, ciertas formas de gritos corresponden a malestar y otras a bienestar. Malestar serían los sonidos agudos con tendencias a la nasalización y bienestar los sonidos profundos, no nasalizados y relajados. Hacia los cuatro meses hay un aumento en la tonicidad de los labios e inicios de imitación. Las condiciones óptimas para un buen desarrollo son: buen entorno afectivo, audición de una

lengua y buen tono. A partir de los seis meses el balbuceo se convierte en ecolalia, el niño imita sus propios sonidos y también se inicia la imitación de sonidos del entorno. Hacia los diez meses se puede tener, según los autores la impresión de que el bebé transmite alguna cosa significativa.

El orden de adquisición de los fonemas depende por un lado de su nivel de dificultad desde un punto de vista sensoriomotor, por otro lado depende de la distribución de fonemas en la lengua; ciertos sonidos son privilegiados por su frecuencia en términos de información.

Respecto al hecho de si el balbuceo es un prerequisite para alcanzar las formas lingüísticas hay diversas opiniones; Hernández Pina (1981) cita la opinión de diversos autores como Fry (1966), quién considera que durante la etapa del balbuceo el niño está experimentando, por un lado, los mecanismos de la futura habla combinación, fonación y articulación y por otro, controla su aparato articulatorio y está asimilando el efecto acústico de hacer ciertos movimientos para, de estamnera, descubrir como repetir el movimiento para volver a repetir más o menos los mismos resultados. Para Brown (1958) el niño ya está aprendiendo las estructuras de la lengua. Hay otros autores como Lennenberg (1975), que considera que el balbuceo no tiene relación con el lenguaje posterior, sino que es un proceso de maduración condicionado por factores motores sin relación aparente con el fenómeno de desarrollo del lenguaje. (citado por Triadó y Forns, 1989).

Por su parte Triadó y Forns (1989) están de acuerdo con Lennenberg y dicen que el balbuceo es una exploración de las posibilidades del aparato bucal y resulta ser un ejercicio de la misma manera que los ejercicios motores de brazos y piernas.

Las vocalizaciones de esta etapa son una acción más del niño, es decir son actos vocales y sirven para la comunicación, de la misma manera, que las sonrisas, miradas, movimientos corporales etc., que tienen función de establecer o de responder a la intervención de los demás. Todas estas manifestaciones del niño se dan en interacción con el adulto posibilitando, así, que se establezca una comunicación diádica que permita las futuras adquisiciones del lenguaje.

Además los autores dicen que hacia los 12-18 meses el niño adquiere algunas palabras de su entorno y aparecen lo que ellos llaman las **primeras palabras** que es el primer uso de un sonido con significación.

Por otro lado Fitzgerald, Strommen y McKinney (1981) dicen que el **periodo prelingüístico** abarca, en líneas generales, el primer año de vida, desde el primer grito de recién nacido hasta las primeras palabras que emite con algún sentido. Y los autores dividen esta etapa o periodo prelingüístico en cinco fases:

-El **llanto indiferenciado** que es aquel llanto del nacimiento hasta aproximadamente el final del primer mes.

-El **llanto diferenciado**. Para finales del primer mes el llanto del lactante se empieza a diferenciar, y ya se distinguen bien los llantos básicos y los de enfado. El llanto diferenciado es proclamar necesidades más específicas, tales como el hambre y la angustia.

-**Balbuces** que suelen empezar desde el segundo mes. Se cree que esto representa un juego vocal o un ejercicio activo del aparato vocal. Mc Neil (1970) opina que el balbuces marca el final de las vocalizaciones prelingüísticas reflexivas y el

principio del verdadero desarrollo fonémico. El balbucear representa el periodo durante el cual el niño adquiere los fonemas de su lengua nativa.

La aparición del balbuceo está asociada con el aumento constante de tiempo que el lactante está expuesto a las vocalizaciones de los adultos. La capacidad del lactante para localizar los sonidos mejora notablemente a partir del tercer mes, así como los periodos de atención.

-La **lalación** o articulación sucesiva de los sonidos propios del lactante, empieza al rededor de los seis meses y perdura aproximadamente hasta el noveno mes. Las series de sonidos que tienen un interés intrínseco para los padres son las combinaciones de una consonante con una vocal (CV), por ejemplo ma, da. Además de producir combinaciones CV, el niño ahora reacciona a las diversas inflexiones de la voz, atendiendo de una manera diferenciada según que las vocalizaciones del adulto sean agradables o desagradables.

-La **ecolalia**, esta última fase del periodo prelingüístico empieza aproximadamente a los nueve meses de edad. Ahora el lactante imita activamente los sonidos de la locución de los adultos.

Por su parte H. Gratiot y René Zazzo (1979) dicen que las **actividades preorales** se componen de tres partes.

- Los **gritos**, los autores mencionan que los gritos que el niño emite al nacer no tienen relación alguna con el lenguaje: dicen que no es más que una manifestación de un reflejo fisiológico.

Los gritos son, durante algunas semanas, las únicas manifestaciones vocales que pueden observarse.

Se ha llegado a un acuerdo sobre la distinción que puede hacerse de los varios tipos de gritos, en relación con las situaciones de malestar o sufrimiento, sin que haya sido posible establecer una tipología precisa (Wolff, 1969), ni aún valiéndose de procedimientos de análisis acústicos y la indiscutible posibilidad de atribuir cada forma de causa determinada. (citado por H. Gratiot y René Zazzo, 1979).

-El balbuceo. Las actividades que caen bajo la denominación de balbuceo (se emplean como casi sinónimos: balbuceo, tartajeo, parloteo) comienzan a manifestarse de modo bastante sistemático hacia el final del segundo mes, siendo posible observar algunas manifestaciones accidentales más precoces.

Entre sus primeras apariciones y el comienzo de la palabra, tiene lugar una evolución que hace pensar en la existencia de varios tipos que se suceden, cuya distinción puede establecerse en base a los cambios de la composición acústica y la complejidad de las producciones. (citado por H. Gratiot y René Zazzo, 1979).

-Evolución de la producción de los sonidos. Desde el punto de vista cuantitativo la diversidad de los tipos de producción explica las divergencias presentes en las descripciones de su evolución a lo largo del tiempo. Según algunos autores, las emisiones de sonido se hacen cada vez más ricas y variadas. Otros sostienen que, siendo muy variadas a los comienzos, se empobrecen después. Esto se debe a que los primeros buscaron en ellas a los fonemas de la lengua.

Pasando a la etapa lingüística los autores Triadó y Forns (1989) la dividen en tres partes y mencionan:

- Los **inicios de la frase**. Respecto a la adquisición de la forma (sintaxis), dicen que, a partir de los 18-24 meses, los niños pueden acceder al código lingüístico adulto de (al menos) dos maneras: con un sistema de registros formales o con un sistema de reglas para deducir categorías gramaticales.

Braine, 1963 (citado por Triadó y Forns, 1989) sigue la idea de que en las emisiones de dos palabras hay una clase pequeña que llamó **palabras pivote** y una clase abierta y numerosa de palabras. La pertenencia a esta clase es estable y bastante fija, estas palabras pueden llamarse pivotes por que se les pueden agregar otras. Una palabra pivote puede ser el primer o segundo miembro de una oración de dos palabras, pero cualquiera que sea su posición ésta es fija. La clase pivote se expande lentamente, es decir, se incorporan unos pocos pivotes por mes; la otra clase es extensa y abierta, y comprende todas las demás palabras excepto pivotes.

¿Cómo se adquiere la gramática? Antinucci y Parisi, 1975 (citado por Triadó y Forns, 1989) nos dicen que se puede explicar la evolución gramatical de manera relativamente simple, a título de hipótesis; en una primera etapa las emisiones del niño son proyecciones superficiales de las estructuras semánticas que contienen simultáneamente y solamente las propiedades necesarias de todas las frases del lenguaje humano: un actuante y un núcleo; esta etapa concluye a los 18 meses. Una segunda etapa sería cuando se incluyen elementos opcionales adverbiales y modificadores de nombre, y en una tercera etapa habría la inserción de oraciones. A los dos años han aparecido todos los mecanismos básicos del lenguaje. A principio del tercer año el niño es capaz de producir emisiones que contienen una oración insertada en otra oración.

- **La evolución de la frase.** Hacia los dos años el niño utiliza más de dos palabras para formar las primeras estructuras gramaticales, desde el punto de vista de la forma; las principales diferencias entre este lenguaje y el del adulto es que hay elementos de la frase que están ausentes: son aquellos que llamamos palabras función (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.), de aquí que a este tipo de frases se les llame de **estilo telegráfico**.

La frase es una unidad gramatical que contiene mínimamente un sistema nominal sujeto y un sintagma verbal. El sintagma nominal puede estar formado por uno o varios artículos, preposiciones y adverbios.

El artículo sirve para definir el género, el número y el carácter de definido o indefinido del sustantivo que lo acompaña. La utilización correcta del artículo implica integración de las informaciones relativas al género gramatical, al número y carácter específico o no del referente del nombre determinado.

En el lenguaje de niños entre 24 y 30 meses aparece el artículo. El primero en aparecer es el indeterminado singular "un". El artículo determinando también aparece, pero primero con la forma a, por ejemplo "a nena", para más tarde o al mismo tiempo utilizar la forma correcta.

- **Las modalidades del discurso.** Cuando el niño aprende formalmente los diversos tipos de frases, de manera que el interlocutor pueda saber si la frase pronunciada es una orden, una exclamación o una pregunta, la adquisición de medios formales va desarrollándose a lo largo de los 4 o 5 primeros años.

Relativamente pronto, hacia los 24-30 meses Rondal (1980), el niño es capaz de expresar conjuntos semánticos de cierta complejidad mediante la simple yuxtaposición de elementos lexicales.

Las subordinadas, desde principios del tercer año, van precedidas de los que llamamos falsas relativas, a veces introducidas por "es", por ejemplo: "es que el niño llora". Siguen unas construcciones en las que se omiten el pronombre relativo o la conjunción de subordinación "que", por ejemplo "mira la pelota, me la ha regalado mi papá" por "mira que pelota me ha regalado mi papá"

Hacia los tres años y medio aparecen las oraciones de relativo y las competitivas correctamente formadas. Las subordinaciones causales y consecutivas aparecen aproximadamente a los cuatro años.

Por su parte Fitzgerald, Strommen y Mckinney (1981) dentro de esta misma etapa lingüística mencionana seis aspectos:

a) **Aumento de vocabulario.** En algún momento alrededor de su primer cumpleaños, el niño pronuncia su primera palabra con sentido. Otras palabras se van añadiendo poco a poco durante los seis u ocho meses. Al llegar el niño a su segundo cumpleaños, el tamaño de su vocabulario explota. El vocabulario adquiere aproximadamente 21 palabras durante los ocho meses que siguen a la aparición de su primera palabra, pero a partir del mes 18 y hasta el mes 24, adquiere aproximadamente 250 palabras.

b) **Composición del vocabulario.** Los pronombres, los verbos, los sustantivos, constituyen casi la mitad de su vocabulario total.

c) **Articulación.** Todo el que ha cuidado niños, sabe muy bien que es difícil comprender el habla de los niños pequeños. Los niños pequeños no hablan sencillamente con claridad. Con la práctica, la que cuida al niño logra entender el significado de los diferentes sonidos y su alcance semántico. No obstante, las dificultades con que el niño tropieza en su articulación de las palabras crea algunas veces un verdadero problema para quienes lo cuidan, y tienen que hacer varios intentos para determinar qué es precisamente lo que el pequeño quiere comunicar.

d) **Locución halofrástica.** Las frases del niño que empieza a andar, y que en la práctica las expresa con una sola palabra, con frecuencia comunican mucha más información de la que contiene la palabra que de hecho pronuncia. por ejemplo "papi" puede significar, según las circunstancias: "¿Dónde está mi papi?", "Ahí está mi papi", o "papi por favor ayudame". La articulación de la palabra "¡(l)leche!" suele significar "¡quiero leche". A estos pronunciamientos de una sola palabra pero con un significado más amplio que la misma palabra, se le llama locución halofrástica.

e) **Locución telegráfica.** Cuando se le pide a los preescolares que repitan alguna frase dicha por algún adulto, o cuando ellos mismos espontáneamente pronuncian alguna frase, suelen omitir típicamente las palabras de poco contenido informativo e incluyen solamente sustantivos, verbos u otras palabras de elevado contenido informativo. A estas frases se les suele llamar locución telegráfica por su evidente semejanza con un telegrama.

f) **Palabras pivote y palabras generales.** Los primeros estudios sobre el habla infantil indicaron que la locución telegráfica de los preescolares estaba compuesta de dos categorías básicas de palabras, las palabras pivote y las palabras generales.

Se estableció la hipótesis de que las palabras pivote y las palabras generales difieren entre sí por la frecuencia de su insidencia y por su ritmo de desarrollo. La categoría de pivotes incluía un número relativamente pequeño de palabras pero que se usaban con mayor frecuencia. La categoría de palabras generales incluía muchas palabras, todas las cuales se usaban con mucha menor frecuencia que las palabras pivote. Ejemplos de palabras pivote, ver, mi (posesivo), eso, el, ya, y grande. Ejemplo de palabras generales mami, papi, zapato, taza y niño.

Finalmente dentro de la etapa lingüística mencionaremos los aspectos que señala H. Gratiot y René Zazzo (1979).

El niño es capaz de dar a sus emisiones una estructura fonética que corresponde, al menos de modo aproximado, a la de alguna palabra de la lengua, y respetar, siempre aproximadamente por lo menos, el sentido que aquélla tiene para el adulto.

a) La primera palabra se considera como una etapa importante, ya que indica el momento en que el niño accede verdaderamente al lenguaje. Pero es opinión general, (según los autores) que resulta muy difícil fijar con exactitud esa fecha. Así las variaciones de las fechas propuestas no se refieren solamente a las diferencias individuales, sino también a las condiciones de notación, es decir, a la naturaleza de los criterios adoptados, a su exactitud, al rigor con que se hayan aplicadas las observaciones.

b) aspecto fonético Teniendo cada palabra una estructura de articulación bien definida que la caracteriza y la diferencia de las demás, el niño pequeño ha de captarla y ser capaz de reproducirla correctamente. Ahora bien, cuando él llega a pronunciar sus primeras palabras, está todavía muy lejos de dominar su aparato

fonador y no tiene la capacidad necesaria para articular un fonema cualquiera y cualesquiera combinaciones en las que intervienen las consonantes frontales.

La producción de palabras exige una capacidad importante de combinación de sílabas. Se hace patente en el balbuceo. La forma que al parecer parece más sencilla es la repetición de una misma sílaba. En el balbuceo parece algunas veces en forma de pequeñas cantinelas (babababa...). Las primeras palabras del niño no son a menudo sino repeticiones de sílabas que vuelve a encontrarse en muchos términos del lenguaje que el bebé adopta de el adulto para sus comunicaciones con el niño pequeño.

Sin embargo las primeras palabras del niño se reducen con frecuencia en una sola sílaba que se identifica con la aproximación y/o el cercenamiento de algunas palabras del lenguaje adulto.

c) El aspecto semántico La significación es una noción ambigua y compleja. Podemos, desde una perspectiva objetiva que olvide la intervención de un sujeto, definirla como la relación existente entre un signo y la correspondiente cosa significada, o, más concretamente, entre un signo y un objeto, una situación, una acción que él mismo asigna o evoca. Pero ninguna producción vocal es independientemente de su propio autor, ni de sus disposiciones e intenciones. Muy por el contrario, existe una relación entre ellas, y esa relación determina asimismo su significación.

Las producciones orales tienen ya, a partir de ese primer punto de vista, una significación. Los primeros gritos tienen una relación "mecánica" con el estado del organismo que los desencadena como partes de una reacción global. Constituyen

para la madre la señal de algún malestar o de algún sufrimiento que reclaman su intervención que se adopte, a los efectos del reforzamiento o a los primeros esbozos de intencionalidad. Por otra parte podemos distinguir al grito propiamente dicho del pseudogrito que el niño controla, al menos parcialmente, y del cual se sirve para llamar la atención y como medio de conseguir la presencia de alguien.

d) Las relaciones entre fonética y semántica.

La descripción del desarrollo que va del periodo preoral al oral, implica el dominio, si no la perfección, de la fonética en primer lugar: el niño llega a ser capaz de producir sonidos o combinaciones identificables, asimilables a las palabras del lenguaje. La significación vendrá después, insuflada de algún modo en aquellas emisiones que están ya fonéticamente estructuradas.

e) Las capacidades receptivas. A nivel fonético se trata de la discriminación, y eventualmente de la identificación, de los elementos o de las estructuras pronunciadas por el entorno. Los observadores han notado que el niño reacciona precozmente a la voz (a partir de los dos meses aproximadamente). dichas reacciones son muy variadas : volverse hacia la persona que habla, interrumpir su actividad; de modo muy particular, cesar de llorar, reaccionar con vocalizaciones, sonreír. La voz parece ser mucho más eficaz que otros estímulos para provocar respuestas, lo cual indica una precóz capacidad de discriminación. Del mismo modo el niño puede distinguir muy pronto las diferentes entonaciones.

f) **Incremento del vocabulario.** En principio, su emisión implica su comprensión, pero no es una relación que ocurre necesariamente. Existe tan solo si el vocablo se pronuncia de manera adaptada a la situación; el niño es capaz de repetir palabras que halla oído sin atribuirles todavía un significado o dándoles eventualmente algún sentido vago o equivocado. La comprensión puede quedar determinada

según la mayor o menor magnitud de las exigencias y ser incluso la función del tipo de palabras que se estudian: la denominación de los objetos y las ejecuciones de órdenes dan testimonio de un cierto nivel de comprensión.

g) **Los progresos de la palabra** Cuando el niño pronuncia sus primeras palabras, sus capacidades de articulación son todavía muy limitadas. Seguirán desarrollándose varios años con lo que la comunicación resultara más satisfactoria por su mayor inteligibilidad, y al principio condicionarán hasta cierto punto el enriquecimiento del vocabulario activo.

h) **Desarrollo de la significación.** En el desarrollo del niño, comprensión y producción coexisten por el hecho de que ambos tipos de actividad se ejercitan simultáneamente.

Las etapas del desarrollo del lenguaje que hace el Diccionario Enciclopedia de Educación Especial (1979) son:

Un primer cuadro podría recoger aspectos formales del desarrollo del lenguaje:

-Un mes. Presenta atención a los sonidos.

-Dos meses. Reacciona a la voz y a la cara, produce gritos y lalaciones en relación circular.

-Tres meses. Establecimiento de un circuito de comunicación no-verbal y pre-verbal entre niño y adulto.

-Siete meses. Baluceo con control auditivo e imitación recíproca de sonidos; se pasa de una modalidad de repetición a una modalidad de intercambio.

-Un año- Primeras palabras y expresiones comprendidas seguidas de las primeras palabras expresadas; progresivo aumento del léxico denominativo y coloquial; primera etapa del desarrollo fonológico (primeros fonemas m, p, b, t, d, l, n y las vocales), la frase holográfica.

-Dos años. Desarrollo del léxico (hasta 300 o 400 palabras), enunciados de dos o tres palabras, desarrollo del sintagma nominal y del sintagma verbal, progreso en el marcaje de los distintos tipos de frase, aprendizaje de juegos verbales y pequeñas canciones.

-Tres años. Desarrollo del léxico (hasta 1000 palabras), desarrollo fonológico: sonidos y sílabas complejas, aspectos y tiempos en los verbos, cuantificación y cualificación, preguntas, artículos y algunos pronombres, adverbios y primeras preposiciones, enunciados de cuatro a cinco palabras.

-Cuatro años. Desarrollo del léxico (de 1600 a 2000 palabras), aumentan las preguntas (¿por qué?) y los juegos de lenguaje, enunciados de seis a ocho palabras, terminación del desarrollo fonológico principal.

-Cinco a diez años. Hay relativamente pocos estudios sobre el desarrollo en esta etapa; sin embargo, se produce un considerable aumento del léxico disponible y, sobre todo, de la complejidad sintáctica (paso de la coordinación a la subordinación, marcas formales de las partes del discurso, comprensión de la voz pasiva.)

El desarrollo del lenguaje lo podemos tomar también desde otros enfoques como el de Piaget (1992).

En la etapa preoperativa (de los 2 a los 7 años de edad), el niño es cada vez más capaz de representarse (pensar) internamente los acontecimientos.

La capacidad de representarse los objetos y los acontecimientos es lo más importante de esta etapa. En el desarrollo hay varios tipos de representaciones significativas: la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, la fantasía mental y el lenguaje hablado. Todos estos tipos de representaciones surgen aproximadamente en el sentido que se utiliza algo distinto a los objetos y los fenómenos o acontecimientos (significante) para representarse objetos y fenómenos o acontecimientos (significado). Piaget llama a esto función simbólica o función semiótica que consiste en el uso de símbolos o signos.

Los símbolos son elementos que guardan cierta semejanza con lo que representan: dibujos, siluetas, etcetera. Los signos son elementos arbitrarios sin ningún parecido con lo que representan. Los lenguajes escrito y hablado y los números son ejemplos de sistemas de signos.

-La imitación diferida consiste en imitar sucesos y objetos que no han estado presentes durante algún tiempo. Por ejemplo, el niño que juega solo a hacer pastelillos, imitando alguna sesión anterior con sus padres, y la importancia de ésta es que significa que el niño ya ha desarrollado la capacidad de representarse mentalmente (recordar) la conducta imitada. (citado por Wadsworth, 1991).

-El juego simbólico es un juego de simulación.

La naturaleza del juego simbólico, además de ser imitativa, constituye una forma de autoexpresión que no busca otro público que el propio niño, quien no tiene el propósito de comunicarse con otros. El juego simbólico, el niño, sin ninguna

restricción, construye símbolos que pueden ser únicos y que representan cualquier cosa que él desee. Así Piaget en 1967 escribe que: "La función del juego simbólico es la de satisfacer el yo mediante la transformación de lo real en lo deseado" (citado por Wadsworth, 1991)

-El dibujo. En el inicio de esta etapa, el niño sólo usa los crayones, lápices y pinceles para garabatear. Al principio, el niño no tiene ninguna idea (representación) de lo que va a dibujar; no obstante, en algunas ocasiones van surgiendo formas mientras garabatea. A lo largo de la etapa, el niño va tratando de representar cosas con sus dibujos y poco a poco lo hace con más realismo.

Los dibujos de los niños pequeños tienen por lo general un propósito realista, a pesar de que son confusos debido a que hasta los 8 o 9 años de edad los niños dibujan lo que imaginan y no lo que ven o lo que es visualmente preciso.

-Las imágenes mentales son representaciones internas (símbolo) de objetos y experiencias perceptuales pasadas: Las imágenes no son copias de las percepciones almacenadas por la mente. (citado por Wadsworth, 1991).

-El lenguaje hablado. Al rededor de los dos años de edad, el niño promedio comienza a usar palabras habladas como símbolos de los objetos. Un sonido (una palabra) representa un objeto. Aunque al principio sus oraciones son de una sola palabra, su destreza verbal crece con rapidez. Así, a los 4 años, el niño promedio ya domina ampliamente el lenguaje hablado, esto es, entiende lo que escucha cuando se usa el vocabulario que conoce.

Con respecto a los efectos del lenguaje en la vida intelectual, Según Wadsworth (1991) Piaget afirma:

El lenguaje tiene tres consecuencias fundamentales para el desarrollo mental: 1) la posibilidad de intercambio verbal con otras personas, el cual inicia el principio de la socialización de las acciones; 2) la internalización de las palabras, es decir, la aparición del pensamiento mismo, sustentado por el lenguaje interno y por un sistema de signos, y 3), la última y más importante, la internalización de la acción de ésta, que apartir de ese momento, en lugar de ser meramente perceptuales y motoras como venían siéndolo hasta ese instante, pueden representarse de manera intuitiva por medio de ilustraciones y "experimentos mentales".

El lenguaje hablado (y otras formas de representación) abre al niño puertas que le estaban cerradas. La internalización de la conducta mediante la representación, auxiliada por el lenguaje, actúa como un catalizador para "acelerar" la velocidad con que se lleva a efecto la experiencia. Con el desarrollo de la representación durante esta etapa, el pensamiento aparece por medio de la representación de las acciones y más que por las meras acciones. El pensamiento representativo es más rápido que el pensamiento vinculado al movimiento, debido a que el primero no está ligado a la experiencia directa.

Con base en sus observaciones de las conversaciones de niños pequeños, Piaget indica en 1926 que básicamente hay dos clasificaciones básicas en el lenguaje del niño en esta etapa: 1) la del lenguaje egocéntrico y 2) la del lenguaje social. El lenguaje egocéntrico se caracteriza por que carece hasta cierto punto, de propósito comunicativo. Piaget llama a este tipo de conversaciones aparentes monólogos.

A los 6 o 7 años, el lenguaje es ya intercomunicativo. Las conversaciones de los niños implican claramente el intercambio de ideas. Piaget (1992) considera que el desarrollo del lenguaje durante la etapa preoperativa se da una transición gradual

del lenguaje egocéntrico, caracterizado por el monólogo colectivo, el lenguaje social intercomunicativo.

La teoría de Piaget (citado por Wadsworth, 1991) indica que el lenguaje se adquiere (se aprende). Y según su teoría, lo que motiva a aprender el lenguaje hablado es el valor de adaptación de aprenderlo. El niño que aprende una palabra a manera de representación (como "agua" y "galleta") es capaz, en consecuencia, de comunicarse más efectivamente con quienes lo cuidan y de satisfacer sus necesidades personales. Así el aprendizaje del lenguaje tiene un valor inmediato y duradero (valor de adaptación) para el niño.

Los niños lo adquieren igual que todos los conocimientos. El niño se imagina (construye) las reglas del lenguaje a partir de su experiencia. Con la experiencia, la construcción de los niños se refina. El mayor progreso se da entre los 2 y los 4 años.

Para Piaget, la evolución del lenguaje se basa en el desarrollo previo de las operaciones sensomotoras. Por lo tanto, para que se desarrolle el lenguaje es necesario el desarrollo de las operaciones sensomotoras, y no a la inversa. Los niños solo (pueden) comenzar a construir el lenguaje hablado cuando han adquirido la capacidad de representarse internamente las experiencias.

En la construcción del conocimiento social, el papel del lenguaje hablado básicamente consiste en proporcionar un medio de comunicación eficaz entre el niño y los demás. Esto permite que la experiencia social sea más accesible para el niño.

Según Wadsworth (1991) se ha visto que durante los dos primeros meses de vida, el bebé comienza a establecer diferenciaciones en el medio (con el reflejo de succión) e intercambios activos con la madre (o el padre). Una vez que empieza el desarrollo del lenguaje hablado, los intercambios sociales se facilitan.

Igual que con el desarrollo cognocitivo y afectivo, Piaget cree que el desarrollo social se efectúa conforme el niño actúa e interactúa en el medio social.

De la misma manera, el desarrollo afectivo desempeña un papel en el desarrollo social.

2.4 Algunas explicaciones teóricas acerca del desarrollo del lenguaje.

La teoría de Skinner.

Según Mussen, Conger y Kagan (1987) esta teoría se basa en las investigaciones sobre aprendizaje animal y Skinner la ha usado para explicar una capacidad exclusivamente humana.

Los autores mencionan que conforme a esta teoría, el lenguaje, como cualquier otra función conductual, se aprende mediante el condicionamiento operante y los reforzamiento selectivos de los sonidos y combinaciones de los sonidos proporcionados por el ambiente. Durante el periodo de balbuceo, los infantes emiten sonidos espontáneamente al azar, o imitativamente. Sus padres y otras personas refuerzan determinados sonidos mediante la tensión u el elogio; por eso comienza a predominar en las vocalizaciones del niño.

Se proporcionan reforzamientos a las aproximaciones cada vez mayores al habla de los adultos. A medida que va madurando el niño, las pronunciaciones mejores, más semejantes a la de los adultos, son reforzadas más frecuentemente y de manera inmediata; por consiguiente, se fortalecen. De tal modo respuestas lingüísticas cada vez más precisas pueden irse moldeando a través de aproximaciones sucesivas, hasta que el niño emite fácilmente las unidades de lenguaje que forman parte del habla cotidiana; dicho de otra manera hasta que adquiere finalmente un repertorio de respuestas verbales concretas.

Según H. Gratiot y René Zazzo (1979) las posiciones clave del conductismo son: Primero. El lenguaje es comportamiento. El lenguaje equivale a un conjunto de comportamientos y sigue las leyes del comportamiento. Los mismos conceptos desarrollados y utilizados tratando de los comportamientos por los que el organismo obra físicamente, tienen aplicación y deben de ser utilizados al tratar del lenguaje. En particular, el conductismo ha presentado una gran atención al aprendizaje por motivos teóricos y por razones de hechos. Cae dentro de su lógica que se apliquen los mismos conceptos que permiten describir el aprendizaje, a la adquisición del lenguaje.

Segundo. El comportamiento es una respuesta a los estímulos. Hacer referencia a los estímulos significa que el comportamiento observado depende de los elementos de la situación de los que pueden depender su desencadenamiento, así como su inhibición. En las formas elaboradas, las relaciones estímulo-respuesta sobrepasan las referencias a las reacciones de tipo reflejo para tomar una forma más flexible, cosa que hace posible hablar, en sentido más general, de control del comportamiento por la situación.

Aplicados al lenguaje, esos conceptos nos llevan a considerarlo como un conjunto de respuestas y de estímulos que son, algunos de tipo físico; otros, de naturaleza verbal ellos mismos. Eso equivale a decir que tanto los estímulos verbales como las respuestas orales son estímulos o respuestas del mismo tipo que las demás y con unos y otras se mezclan o de regularidades de funcionamiento cuando se les aborda.

Tercero. La mejor manera de interpretar los hechos es hacer referencia del aprendizaje. Es una tendencia empirista. Esta tendencia se ha manifestado en forma de toma de posición categórica y general por el fundador del conductismo, Watson, y sus primeros discípulos. Según ellos, no hay aptitud innata y el adiestramiento y el ejercicio están dotados de poder para hacer brotar las capacidades que el organismo manifiesta después. El lenguaje se encuadra en ese marco tanto más naturalmente cuanto que, siendo el idioma que el niño habla el mismo de su entorno, no puede ser adquirido sino por aprendizaje.

Cuarto. Los conceptos se apoyan en los hechos observados y se mantienen en estrecho contacto con ellos. Esa es una tendencia positiva que tiene su origen en el rechazo de la psicología de ciencia, el mentalismo, es decir, el recurso a elementos que no pueden observarse desde fuera ni admiten los tratamientos, medidas y registros que son garantías de objetividad. Esta tendencia se traduce en interés para los modelos que hacen intervenir estímulos y respuestas y sus recíprocas asociaciones.

Además por otra parte los autores nos mencionan algunos ejemplos de análisis conductistas y dicen que el acercamiento conductista de la adquisición del lenguaje puede ilustrarse con los mismos.

Miller y Sollar, 1941 (citado por H. Gratiot y René Zazzo, 1979) mencionan el papel del reforzamiento en la adquisición del lenguaje. Subrayan en particular la influencia que ejerce la valorización de la lengua hablada por parte del medio ambiente: El niño aprende a hablar por que la sociedad aprecia esa respuesta como un valor muy superior". A esta valorización atribuyen el paso de la expresión gestual del niño a la expresión oral, por tener el niño más probabilidad de obtener lo que pide si acompaña su gesto con alguna vocalización, y más todavía si emplea la palabra conveniente.(citado por H. Gratiot y René Zazzo, 1979).

Mowrer ha puesto también el acento sobre el reforzamiento. El reforzamiento secundario interviene por asociación entre un reforzamiento primario y otro elemento que se halla contiguo al reforzamiento primario. En el niño, el reforzamiento primario queda asegurado por todo aquello que le proporcione la satisfacción de una necesidad o haga desaparecer un estado de malestar. La persona que asegure las satisfacciones primarias, se convierte en un reforzador secundario y, de modo particular, lo que ella diga, las palabras que pronuncie mientras se está ocupando del niño.

Por extensión los mismos sonidos que el niño emite y que tienen alguna semejanza con las producciones vocales de la madre, adquiere un carácter gratificante. El niño irá desarrollando de este modo su actividad verbal por la satisfacción que con ella obtiene a causa de esa semejanza.(citado por H. Gratiot y René Zazzo, 1979).

Por otra parte Mussen Conger y Kagan (1987) nos hablan acerca de:

La teoría Aprendizaje social, imitación y lenguaje.

Este es otro enfoque de la teoría del aprendizaje. Albert Bandura sostiene que gran parte de lo que el niño aprende es resultado de la observación y de la imitación de la conducta de un modelo, en muchas ocasiones sin reforzamiento. La modelación influye grandemente en el desarrollo de las pautas de respuesta social de los niños. Indudablemente, los niños no pueden adquirir su lengua materna, su vocabulario y estructura gramatical sin percibir modelos; después de todo los niños norteamericanos hablan inglés, los niños chinos hablan chino etc. Los niños están escuchando el habla emitida a su alrededor; y aun cuando no imiten inmediatamente el habla, están acumulando información acerca de ese lenguaje. Al interactuar con sus hijos, los padres moldean el habla al presentarles ejemplos de expresiones bien construidas.

Aunque la imitación y el reforzamiento probablemente tienen algo que ver con el crecimiento del vocabulario y la adquisición de la estructura gramatical, los principios del aprendizaje no son suficientes para explicar la mayoría de los hechos de la adquisición del habla.

Moldeamiento y expansión.

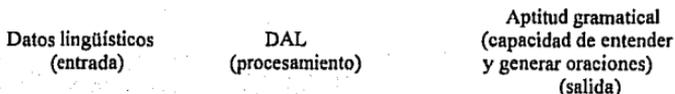
Tampoco el moldeamiento, en sí mismo, parece ejercer una notable influencia en el aprendizaje del lenguaje. Los niños pequeños imitan palabras nuevas y de esta manera aumenta su vocabulario, pero no es probable que adquieran nuevas clases de oraciones imitando modelos. De hecho, imitan únicamente las clases de oraciones que ya han aparecido en su habla espontánea y, al imitar, rehacen las oraciones del modelo en su propio estilo telegráfico.

Cuando mantienen interacciones con sus hijos, los padres frecuentemente imitan y expanden las oraciones sencillas o telegráficas de un niño aportando los sonidos faltantes. Si la niña dice "Anita caminar" su padre o su madre podrán responder los

faltantes "Ahí Anita va a caminar". Tales expansiones son modelos de oraciones bien formadas y proporcionan datos oportunos de los que los niños pueden deducir algunas reglas gramaticales.

La teoría de Chomsky

Mussen, Conger y Kagan (1987) dicen que Noam Chomsky propuso una teoría más nativista o biológica del desarrollo del lenguaje. Según esta teoría, los seres humanos poseen una suerte de estructura innata llamada dispositivo para la adquisición del lenguaje (DAL), que le permite al niño precesar el enguaje oído (entrada lingüística), construir reglas y comprender y generar un habla gramaticalmente correcta. El dispositivo no es en realidad un órgano, algo material por su puesto, sino una metáfora analógica, un mecanismo hipotético. Aparece en seguida un dibujo del modelo:



El desarrollo lingüístico temprano depende primordialmente de la maduración y de cambios efectuados en le cerebro. Además, los adelantos del habla están relacionados con una creciente especialización de la estructura y el funcionamiento nervioso, especialmente con la aparición del predominio o lateralidad cerebrales en el funcionamiento del cerebro.

La actividad del niño en la adquisición del lenguaje.

El niño es simplemente un organismo pasivo, que responde principalmente a la estimulación externa. Pero esto es falso. Los niños pequeños se muestran constantemente activos y creativos, ejercitan sus destrezas, descubren y prueban muchos sonidos, palabras y frases. Oraciones novedosas, como la de "se acabó zapato" o "el es niña" son invenciones, no son imitaciones de aseveraciones que los niños hayan oído ni repeticiones de expresiones que hayan sido reforzadas previamente. Cuando los niños tratan de imitar el habla de sus padres, cosa que hacen a menudo, reformulan las oraciones que oyen para ajustarlas a su propia gramática.

Dentro de las teorías psicológicas tenemos a:

Piaget que establece una relación entre lenguaje y pensamiento.

Según Triadó y Forns (1989) Piaget en 1926 escribe un libro sobre el lenguaje y el pensamiento: la atención de Piaget en este momento era observar el pensamiento subyacente al lenguaje y llegó a la conclusión que el lenguaje es frecuentemente un indicador erróneo del nivel de comprensión del niño, y que hay una gran cantidad de lógica en las acciones del niño que sus formulaciones verbales no manifiestan.

En el nacimiento de la inteligencia, publicado en 1936, describe como los niños establecen conexiones y modifican su conducta según la situación desde el mismo día de su nacimiento. Por medio de las acciones, el niño construye lo que conoce del mundo. En ese momento el niño no posee lenguaje alguno ni representación de lo que está presente. En el libro la formación del símbolo en el niño, Piaget describe el desarrollo de la habilidad para representar; así nos dice, antes de que se instale el lenguaje el niño hace imitaciones diferidas, utiliza los objetos como

símbolos, como significantes de otras cosas. El lenguaje aporta el soporte de una función mucho más general que es la función simbólica. Aunque en el mismo periodo el lenguaje esté constituyéndose, para Piaget no es el origen de las diversas manifestaciones de la actividad simbólica. Hay que buscar el origen en la evolución de las conductas sensoriomotrices, comenzando por las primeras conductas de imitación.

Piaget (1992) menciona que el lenguaje no basta para explicar el pensamiento, pues las estructuras que caracterizan a este último hunden sus reacciones en la acción y en mecanismos sensoriomotores más profundos que el hecho lingüístico. Pero es evidente a su vez, que cuando más refinadas son las estructuras del pensamiento, tanto es más necesario el lenguaje para completar su elaboración. El lenguaje es, pues, una condición necesaria pero no suficiente para la construcción de las operaciones lógicas.

Es necesario, ya que, sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en estado de acciones sucesivas sin integrarse nunca en sistemas simultáneos o que comprendan simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, las operaciones serían individuales, e ignorarían, por tanto, la regulación proveniente del intercambio entre individuos y de la cooperación. En este doble sentido de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable para elaborar el pensamiento existente también en un círculo genético tal que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro en una forma solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, en último término, de la inteligencia que es anterior al lenguaje.

2.5 Algunas investigaciones relacionadas con el lenguaje.

Velásco (1984) afirma que el lenguaje está relacionado con la maduración del sistema nervioso central; el proceso del lenguaje está precedido por la capacidad de oír y atender.

El dominio del lenguaje sigue una serie de pasos que necesariamente necesitan experiencia a través del lenguaje que escucha y que se adquiere por la interacción del niño con su medio, particularmente con la gente que lo rodea.

Para detectar anomalías en el desarrollo del niño habrá que conocer ciertas edades límite en las que hasta un 90% de los niños normales adquieren con ciertas capacidades:

- A los seis meses. vocaliza, ríe, emite sonidos y quejidos.
- Al año. El niño utiliza neologismos que indican objetos o personas.
- A los tres años. El niño es capaz de manejar un lenguaje comprensible entre el 70 y el 80%.
- A los cuatro años. Su lenguaje es entendido en un 100%

Moerk(1976) realizó una investigación acerca de la interacción verbal entre diadas madre-hijo, en el cual participaron 10 niños y 10 niñas de la clase media y sus madres. Las edades de las niñas fueron del rango de 1.9 a 5.0 años y la de los niños fue del 2.5 a 5.0 años de edad.

Se utilizó el lenguaje en inglés y además un segundo lenguaje en algunos hogares que fuera entendido por los niños, el mínimo y el máximo de pronunciaciones fue $X=188.2$, $max.=327$, y $X=226.3$ $max.=363$, para los niños y las niñas

respectivamente, el equivalente para las mamás de los niños y de las niñas fué $X=238.8$, $\max.=417$, y $X0313$, $\max.=709$.

Se realizó solamente un periodo de una hora con cada una de las parejas, en sus casas y solo se analizó las interacciones madre-hijo. Cada una de las parejas realizaron sus actividades normales mientras sus interacciones de lenguaje fueron videograbadas al igual que algunas conductas no verbales.

La media de pronunciación en sílabas fué computarizada en un índice del nivel de lenguaje del niño. Las sílabas en lugar de los morfemas fueron utilizados como unidades en orden que incluía fonética así como el desarrollo de semántica y sintáxis.

Las conductas de interacción fueron subdivididas en "episodios de conducta verbal".

Un episodio de conducta verbal es caracterizado por la constancia de estos y la unidad de atención. En todos los episodios aparecen problemas, tópicos y la interacción entre madre e hijo, las ideas y las soluciones que proponía el niño fueron analizadas.

Los resultados sugieren que los nuevos acercamientos del análisis de las interacciones verbales puede dar extensos resultados difiriendo de esta investigación, pero puede haber una generalización en sujetos de clase media.

En esta investigación se observó que cuando existe mayor interacción madre-hijo los niños tienen mayor oportunidad de aprender, refinar y ejercitar sus habilidades lingüísticas.

Tamiko (1991) realizó un estudio longitudinal de la relación entre el desarrollo temprano del lenguaje y el desarrollo del juego.

En el estudio participaron 4 niños japoneses cuyo rango de edades era entre los 7 y 11 meses, cuando comenzó el estudio. Las correspondencias fueron desarrolladas entre un primer acceso de 5 puntos de partida del lenguaje (primeras palabras, esfuerzo de vocabulario, palabras cadena, pronunciaciones de dos palabras sin sentido, y pronunciaciones de dos palabras con sentido.) y los primeros accesos de subcategorías de juego.

El lenguaje y el juego reflejaron el desarrollo del entendimiento de la habilidad simbólica y ambas desarrollan de manera paralela una etapa de palabras singulares. Después de aparecer las palabras cadena, el desarrollo del lenguaje y el juego interdependientemente. Se encontró correspondencias temporales entre la producción temprana del lenguaje y el lenguaje de los cuatro niños.

Shatz y Ebellig (1991) examinaron 4 tipos de la conducta del aprendizaje del lenguaje en la conversación en el hogar de seis niños ingleses. El estudio se llevó a cabo durante seis meses y el rango de edad de los niños era de 2.0 a 2.6 años. Las pronunciaciones de los niños fueron registradas por el número de tiempo de participación en las lecciones de lenguaje, práctica del lenguaje, metalenguaje y revisión del lenguaje. Los datos revelaron que la mayoría de las iniciaciones de los niños envuelven cambios gramaticales, con la revisión los niños tienden a pronunciar más gramaticalmente que sus predecesores.

Más de 55 conductas fueron observadas durante 24 horas de conversación.

Cada uno de los datos soportan que los argumentos y las evidencias de los investigadores, que los niños trabajan activamente en el aprendizaje del lenguaje durante los tres primeros años de vida.

Eilers, Gavin y Wilson (1979) realizaron un estudio lingüístico para conocer las experiencias lingüísticas y percepciones fonéticas en la infancia, en esta investigación participaron 10 niños entre los 6 y los 8 meses de edad donde su lengua nativa fuera inglés y español.

Se les enseñó a los niños a responder ante un cambio de estímulos con la activación de luces y juguetes animados.

Los resultados son discutidos en términos de roles de experiencias lingüísticas en el desarrollo de habilidades de percepción de pronunciación en la infancia.

Leonard, Schwartz, Folger, Newhoff y Wilcoxon (1971) realizaron tres experimentos para conocer las imitaciones de niños en reactivos de léxico.

Experimento 1

Participaron 12 niños de 12 a 24 meses de edad, los niños proporcionaban pronunciaciones de palabras simples y dos palabras.

Sus pronunciaciones fueron de los rangos de 1.00 a 1.26 morfemas. El experimento se llevó a cabo en la sala de las casas de cada uno de los niños.

En el mismo lugar los niños dibujaron libros y tenían juguetes disponibles para ellos. El desempeño determinó si el número de presentaciones requieren prioridad para el uso espontáneo de los sujetos de decir disparates.

Las diferencias fueron, $t(11)=4.89$, $p<.001$. Las diferencias fueron inesperadas, ya que los reactivos del léxico no fueron las primeras imitaciones ($M=11.08$ exposiciones) apareado en el habla espontáneo de los niños antes de que fueran imitadas por primera vez ($M=44.69$ exposiciones).

Un examen de los datos sugieren que estas diferencias son una tendencia de los niños a imitar disparates de otros lados y que no hay actualmente una relación entre la imitación de los sujetos y el uso espontáneo de los sujetos.

Experimento 2

El experimento 1 sugiere que las imitaciones del léxico de los niños no facilita el uso espontáneo subsecuente de ese léxico. En el segundo experimento participaron 20 niños entre las edades de 14 a 24 meses, el habla de los niños fué limitada a una sola palabra o a 2 palabras. El estudio fué realizado en un cuarto en lugar de la sala, en el cuarto había un sofá, mesa para el café, una lámpara y sillas de comedor. Una video fué instalada en una de las esquinas del cuarto.

Nueve de los 20 niños proporcionaron menos de 8 imitaciones sobre la tarea ($m=12.44$ de 24 reactivos de léxico), mientras que los otros 11 niños no imitaron nada.

Se utilizó el coeficiente de contingencia C que reveló una unión entre los sujetos que imitaron que ellos fueron clasificados como referenciales en su lenguaje, $p<.001$. No hubo referencias en cuanto a las edades entre los sujetos que imitaron

($M=19.56$ meses) a los no referenciales sujetos que pronunciaron ($M=17.45$ meses), $t(18)=1.59$, $p>.05$.

Utilizando los datos de los niños quienes imitaron fué hecha la comparación entre el número de reactivos de léxico que refieren la primera instancia de un objeto ($M=7.22$) y el número que refiere de las 50 instancias de un objeto ($M=5.22$). Fué notada una diferencia significativa $t(8)=5.95$, $p<.001$, indican que los reactivos del léxico son los elementos informativos que fueron más imitados.

Experimento 3.

Participaron 8 de los nueve niños de habla referencial del experimento 2.

Un análisis de la imitación de los sujetos sobre la tarea de imitación revelaron diferencias significativas $F(2,14)=7.23$, $p<.01$. Una menor diferencia significativa se evaluó usando el .05 nivel que indica que los reactivos del léxico refiriendo objetos no familiares ($M=4.63$) fueron imitados con frecuencia que el léxico familiar refiriendo objetos familiares ($M=1.75$) y los lexicos no familiares refieren acciones no familiares ($M=1.00$).

Lo encontrado en este experimento indican que la imitación facilita la subsecuente utilización de nuevos reactivos léxicos espontaneamente en el habla.

CAPITULO III

EL MEDIO AMBIENTE EN EL HOGAR

3.1 Definición del Medio Ambiente en el Hogar.

De acuerdo con el Diccionario Enciclopedia de Educación Especial (1979), la familia es una unidad social formada por un grupo de individuos ligados entre sí por relaciones de matrimonio, parentesco o afinidad. Es además una unidad biológica que difiere muy poco en sus cualidades esenciales. Una de sus finalidades es satisfacer las necesidades psicológicas del matrimonio con afecto, seguridad y correspondencia emocional.

De esta manera se puede decir que el medio ambiente en el hogar tiene como finalidad proveer al niño de una calidad y cantidad de estimulación para su desarrollo así como de lugares, materiales y juguetes apropiados que lo estimulen en su proceso de maduración.

El Doctor Maurice Porot (1976) menciona el papel importante que es juzgar el amor materno. En torno a ese amor maternal se ordenarán las relaciones del niño, primero con la madre, después con los demás miembros de la familia.

El amor maternal es a la vez benevolencia ternura y comprensión, es decir, amor de intuición, de manifestación y de aceptación. De esta manera el hijo se siente comprendido y aceptado tal como es.

De la calidad de este amor dependerá la afectividad y el desarrollo del niño.

El autor considera que el medio ambiente donde vive el niño de 0 a 3 años es la prolongación del estado fetal; a pesar de la ligadura del cordón umbilical, el niño no abandona el regazo materno.

La independencia orgánica absoluta in útero, luego relativa del nacimiento, disminuirá poco a poco hasta desaparecer. La dependencia afectiva sigue una evolución parcial paralela, pero desplazada, por que parece surgir solo después del nacimiento.

Según Porot (1976) para Orlanski la personalidad del niño, inexistente al nacer, se crea por la acción reciproca del ambiente en el recién nacido y viceversa.

En 1942 en los Estados Unidos, un grupo encabezado por Moloney observó que no sólo la existencia de los cuidados maternos, sino además su calidad poseían una importancia primordial en el porvenir psicofisiológico del niño; que esta calidad se determinaba de antemano por la madurez afectiva de la madre; que la lactancia artificial, el destete precóz y brusco, la prematura disciplina de las necesidades fisiológicas eran perjudiciales. Maloney Abogaba por la supresión de la separación habitual de madre e hijos en los servicios hospitalarios, la rehabilitación de la lactancia a pecho sin rebozo, el destete tardío y progresivo y el abandono de los métodos estrictos de educación de las necesidades fisiológicas.

Todo esto con la intención de asegurar una base sana a la afectividad del adulto futuro. (citado por Porot, 1976)

Además el Dr. Porot (1976) dice que un niño normal, para convertirse en adulto, evoluciona en tres planos paralelos y profundamente entremezclados; fisico, intelectual y afectivo.

El libre juego de las grandes funciones y la satisfacción de las necesidades orgánicas permiten su desenvolvimiento fisico.

La educación y la instrucción, favorecen su desarrollo intelectual. De su relación con el ambiente y casi exclusivamente con su familia, dependen el equilibrio y la evolución normal de la afectividad.

Esta triple evolución tiene un solo fin que es proporcionar al niño vigor físico, medios intelectuales y equilibrio afectivo que le permita decidir, por su libre albedrío, su conducta, seguir los caminos que elija, actuar libremente, teniendo en cuenta las exigencias de la vida en sociedad, advenir, en una sola palabra la autonomía.

El niño necesita primordialmente seguridad. Según Arsenian (citado por Porot, 1976) un niño en un ambiente familiar, se siente seguro cuando tiene cerca de sí la presencia de un adulto familiar de quien conoce el poder protector.

Preston (citado por Porot, 1976) ha demostrado que los tres elementos esenciales de la seguridad se llaman amor, aceptación y estabilidad.

El amor de los que le rodean, y sobre todo el de la madre, es necesario para el desarrollo del niño, no solamente en el plano afectivo sino en el físico e intelectual.

Hace tiempo que el sentido común popular ha reconocido que un niño amado es un niño dichoso.

Si el amor solo puede representar el papel "asegurador" si el niño se siente aceptado en su familia. El niño ha de aceptarse por lo que es, pues capta las

lamentaciones, conscientes o no, de sus padres, con un espíritu aún no preparado para los matices, y las interpreta casi indefectiblemente como reproches, preguntándose inquieto qué es lo que ha cometido.

Ni palabras ni gestos, ni regalos pueden reemplazar el amor. Algunos niños desamados, por no ser aceptados, pueden destacar más tarde por un éxito social e incluso literario, pero junto a ellos existen otros fracasados y delinquentes, que no aceptan a la sociedad por que en su forma embrionaria, la familia rehusó aceptarlo primero.

La estabilidad del medio ambiente familiar es la tercera condición de la seguridad. Las fijaciones, las identificaciones, las agresividades sucesivas corren el riesgo de trastornarse profundamente en sus manifestaciones si, en lugar de este terreno firme y benévolo, merced al cual el niño puede adaptarse progresivamente a las exigencias de la vida, encuentra terreno movedizo, no homogéneo, pobre en valores afectivos, donde su crecimiento será insuficiente o deformado.

El niño necesita saber a donde vá, necesita de un cuadro de referencia, de un camino trazado, de una autoridad.

La estabilidad, y por ende la seguridad, dependen sobre todo de la conducta de los padres. La evolución afectiva del niño será efectiva si sabe que puede preveer hoy lo que hará mañana en función de lo que hizo ayer y días anteriores.

3.2 Bases teóricas del HOME

La escala de medición del medio ambiente en el hogar o como es más comúnmente conocida Inventario HOME, fué diseñada para mostrar aspectos de cantidad y calidad de apoyo social, emocional y cognitivo disponible en un niño pequeño (desde el nacimiento hasta los 6 años de edad) en su casa.

La selección de los reactivos ha sido guiada por evidencias empíricas de importantes experiencias con niñeras dedicadas al desarrollo de la conducta del niño.

Fueron incluidas algunas variables como la importancia de la oportunidad de formar un cariño básico de la madre, madre sustituta; un clima emocional caracterizado por motivo, placer, necesidades de gratificación y minimización de castigo y restricción; medio ambiente físico que estimule a explorar libremente el medio ambiente y la oportunidad de asimilar e interpretar sus experiencias.

Uno de los objetivos primordiales del desarrollo de este inventario fué el destinar el lugar, para designarle el valor de algunas cualidades intangibles de interacción persona-persona y persona-objeto, las cuales permiten valorar el medio ambiente de aprendizaje del niño de una forma cualitativa.

En el pasado se consideraba que la calidad y cantidad de estimulación dependía de la clase social. A través del desarrollo del Inventario HOME se ha observado en diferentes culturas que la clase social tiene que ver con lo que ocurre diariamente entre el niño y su medio ambiente, aunque la clase social no provee al niño para aprender, es cierto que ayuda a aprender muchas interacciones.

Relacion y desarrollo de los inventores de la escala HOME.

Desde el año de 1965 la designación de clase social o el estatus socioeconómico eran empleados como índice de qué tan adecuado era el medio ambiente para el niño. Ya que algunas investigaciones tienen la necesidad de medir la calidad del medio ambiente, y los progresos en el entendimiento del medio ambiente sobre la conducta del niño. Pero era importante la validación de un instrumento que evaluara el potencial del medio ambiente en el hogar para edades tempranas. Posteriormente se mencionan algunas propuestas para describir la relación y desarrollo del instrumento. (citado por el Manual del Home, 1978).

El concepto de clase social.

Lo que comúnmente se ha valorado acerca de la calidad del medio ambiente es la designación de la clase social.

Teorías sociales y económicas han propuesto diferentes definiciones acerca del concepto de clase social. Marx (1909) habló de esto en términos de las relaciones humanas como medio de producción en sociedad; mientras Veblen (1918) dice que la relación paterna era un factor, el cual era el mejor reflejo de la posición social. Estudiantes de aprendizaje y socialización, acordaron que Davis y Havihhurst (1946), deberían obtener un entendimiento detallado de las culturas y las clases sociales además de la motivación paterna.

Estos autores creen que la clase social de la familia de los niños la determinan no solamente el lugar o rumbo donde viven sino también la gente que los rodea. Ellos notaron que el sistema de la clase social americana impone barreras para una

participación social completa. Como Davis (1944) explicó el punto principal de la clase social del desarrollo humano de los estudiantes es que se defina y se sistematicen diferentes medios para los niños de diferentes clases. (citado por el Manual del Home, 1978).

Brown (1965) describió cuatro condiciones las cuales fueron presentadas antes de la existencia de las clases sociales: (1) la clase social debe estar de acuerdo al número de componentes en cada familia, (2) un estilo de vida más uniforme con esa clase social y únicamente entre ellos, (3) sostener las interacciones sociales y (4) los datos de cada uno de estos factores indican las mismas limitaciones entre las clases.

Muchos de los científicos sociales han escogido el término "Estatus socioeconómico" ("SES") para llamar "clase social", por muchas razones. Primero, la noción de clase social tiende a llamar la atención sobre la discontinuidad en sociedad, mientras "SES" implica una categoría continua de alto o bajo. Segundo, "SES" no requiere asumir concesiones de clase, e interacción social, mientras que al mismo tiempo enfatiza la sobreprotección de la sociedad americana. Otros intentos mayores para la modernización de las investigaciones en el área de clase social han sido las de Warner, Meek y Ellis, quienes desarrollaron una escala objetiva llamada "Índice de Características Sociales" ("ISC"), para medir la posición socioeconómica de las familias.

Esto surgió de una forma revisada de la cuál se basaron para la clasificación de cuatro características: ocupación, ingresos, tipo de hogar, área de domicilio. Los rangos en las categorías van desde 1 (el más alto) hasta 7 (muy bajo). Warner descubrió que la categoría ocupacional tiene una relación igual a la de la categoría del "SES".

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Warner y sus asociados fueron de la opinión de que las cuatro características de "ISC" fueron las mismas que las designaciones de las clases sociales.

El "ISC" se modificó posteriormente por Hollingshead y Redlich (1958) y lo llamaron "Índice de Posición Social", este índice fué usado posteriormente en muchos estudios y comprendía los siguientes criterios: ocupación de la cabeza de la familia, residencia y educación de la familia.(citado por el Manual del HOME, 1978).

Clase social y Desarrollo Mental.

Una gran cantidad de controversia ha existido en relación a la facultad humana mencionada como inteligencia. La sección es escrita con el entendido de que muchos críticos han estado errados, en el uso tradicional de mediciones de la inteligencia como índices de capacidad mental, especialmente entre grupos minoritarios. La intención es citar evidencias, las cuales se tomen como un todo, y conecten la conclusión de que la clase social alta es en algo un conjunto de costumbres complicadas, relacionadas con los mas avanzados niveles de desarrollo mental. Se seleccionará un término más amplios de " desarrollo mental" arriba del término estrecho: "inteligencia".

En un esfuerzo por presentar una visión completa de la evidencia, relacionando la clase social, con el desarrollo mental se mencionan a continuación algunos planteamientos que se relacionan con estas variables.(citado por el Manual del HOME, 1978).

Examen tradicional I.Q.:

Existe un gran número de investigaciones que muestran que existe una alta correlación entre el "SES" y los exámenes tradicionales del I.Q. (independientemente de la escala del I.Q.). Estas observaciones generalmente no se observan en los niños hasta la edad de 2 o 3 años; sin embargo se observa como el "SES" tiene relación con algunas variables que influyen en el desarrollo intelectual y habilidades para aprender en el periodo preverbal. (citado por el Manual del HOME, 1978).

Cuando las pruebas tradicionales del I.Q. son empleados con niños más grandes y existe relación con el "SES" probablemente se debe a un reflejo de la habilidad de este tipo de pruebas para evaluar la capacidad intelectual del lenguaje y el pensamiento abstracto.

Las diferencias de "SES" pueden ser identificadas en el desarrollo de los niños de 7 meses de edad. Un estudio de alta significación de niños mayores fué el de Kennedy, Van de Riet, y White (1973), en el cuál se administró el Binet a una muestra tomada al azar, de 1800 niños del primero al sexto grado. Estos niños eran negros, para representar a esta población de los estados del sureste.

Los autores encontraron que los niños con más alto nivel socioeconómico tenían los más altos puntajes en la prueba del I.Q., con una diferencia de 25 puntos que separaba al más alto del más bajo.

Otra investigación relacionada con el I.Q. fué realizada por Lesser, Fifer, y Clark (1965), quienes examinaron habilidades mentales de niños de 6 a 7 años, de diferentes estratos de "SES" de cuatro grupos raciales. Dentro de estas habilidades mentales incluyeron habilidades numéricas, habilidades racional-verbal y espacial;

y encontraron que los niños de clase media se desenvuelven mejor que los de clase alta. (citado por el Manual del HOOME, 1978).

Errores en el concepto de "clase social".

Los estudios anteriores, describieron el ambiente hogareño en términos de características sociológicas generales. Estos estudios fueron exitosos en la identificación de la clase social como una importante variable que permitía comprender la conducta de padres e hijos.

En tiempos recientes ha crecido el número de educadores que han realizado una serie de estudios con el uso de la variable de estatus socioeconómico como índice de la calidad del medio ambiente.

Pero existe una insatisfacción al establecer la relación de estas variables. Como Bloom (1964) observó que la clase social raramente influye en la calidad del medio ambiente (menos del 25%).

El estudio de Kahl (1953) es una ilustración del problema, él encontró que con el mismo nivel socioeconómico, hay familias con aspiraciones de sobresalir, están más interesados en una educación y otros no. El encontró que el nivel de aspiración de los padres es un factor más importante que el de la clase social. (citado por el Manual del Home, 1978).

En una perspectiva similar, Littman, Moore, y Pierce-Jones (1957) condujeron una investigación de las diferentes clases sociales en el desarrollo de una muestra de Oregon, usando el paradigma del estudio de Sears, Maccoby, y Levin. (1957) en

Boston. Encontraron un amplio rango de todos los tipos de conducta en sus muestras de clase media y baja, dramáticas diferencias en la conducta de padres e hijos, características que fueron mostradas por Malone (1963) y por Pavenstedt. (1965), quien escribió de la inmensa diferencia en las prácticas de crianza entre la familias etiquetadas como de la clase baja.

De acuerdo con Dave, el etiquetar a las familias con un estatus socioeconómico bajo, es generalmente una falla de los educadores para proveer correctas prácticas de educación y dar consejos para mejorar la calidad del medio ambiente en el hogar. (citado por el Manual del Home, 1978).

Evaluaciones de Piaget. Piaget (1950, 1963) ha realizado una teoría detallada del desarrollo cognocitivo. Divide el proceso de desarrollo en cuatro etapas: sensoriomotriz (desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años), preoperacional (aproximadamente de los dos a los siete años), operaciones concretas (aproximadamente de los siete a los 11 años de edad), y operaciones formales (aproximadamente de los once años para arriba). Como parte de su teoría, Piaget (1952) ha dado énfasis a la adquisición de la conservación en los niños. La habilidad de conservación se refiere a no saber si el niño puede o no puede reconocer ciertas propiedades de los objetos, tales como la forma, la posición y el color. Por ejemplo cuando a un niño se le presenta un vaso ancho y chaparro con agua y posteriormente un vaso alto y angosto con la misma cantidad de agua, el niño no percibe esta conservación, el ve diferentes cantidades de agua en cada uno de los vasos. Para Piaget, la adquisición del concepto de conservación es una señal de la transición del niño de una forma prelógica a una forma lógica de pensamiento. La conservación es un prerrequisito central para la adquisición y subsecuente desarrollo de las operaciones concretas y una condición necesaria

para toda la actividad racional. Además, de acuerdo con Kohlberg y DeVries (1969) la conducta de los padres conocida como conservación no es específicamente de una cultura, esto es un pensamiento de cómo una "estructura equilibrada resulta de una interacción entre las estructuras de los niños tempranamente y de la estructura del mundo físico". En un esfuerzo para evaluar el medio ambiente sobre el desarrollo de conservación, Almy, Chittenden, y Miller (1966) realizaron un estudio en las clases sociales medias y bajas con niños de kinder y niños que empezaban la escuela primaria. A cada uno de los niños se les dieron cinco pruebas y tres oportunidades para responder a las tareas de conservación de los números, conservación de líquidos y la reproducción de figuras con cubos. Almy encontró que cuando los niños de la clase media llegaron al segundo grado, 48% tenían la habilidad de realizar estas tareas, pero el grupo de los niños de clase social baja, solo el 23% tenía esta habilidad. El logro del conocimiento de la conservación en los niños de clase baja fue completado un año después que los niños de clase media. En un estudio similar, Peisach (1967) reportó que la correlación entre SES y las puntuaciones de las pruebas de conservación son significativas y aumentan con la edad: .26 ($p < .05$) con los niños de kinder y .48 ($p < .001$) con los niños de segundo grado. Otros estudios (Uzgiris, 1967, Wachs, Uzgiris y Hunt, 1971; Gouin Decaire, 1967) han dado evidencias de que los niños de medios pobres, observan los objetos, mientras que los niños de clase media los manipulan. (citado por el Manual del Home, 1978).

Test de culturas-fuertes. Aproximadamente a mediados de siglo, Davis (1948), con un test llamado "La influencia de la clase social sobre el aprendizaje", protestó en la práctica común del uso estandarizado de las pruebas de inteligencia con niños de clase social baja o con niños negros. El dice que aplicar este tipo de pruebas puede ser perjudicial por no ser practicadas con diferentes clases sociales. Davis

y Eells (1953) posteriormente realizaron un test no verbal, conocido como "los juegos Davis-Eells" donde el punto importante a abordar eran las habilidades libres de las diferentes culturas. Este test incluía sólo reactivos de experiencias de la vida de muchos contextos del medio ambiente. Como el test es completamente ilustrado y además se dan instrucciones del examinador, no requiere de leerse ninguna instrucción o actividad, evita que puedan existir errores o confusiones, y de esta manera se podría aplicar a diferentes niveles socioeconómicos. Actualmente se ha hecho un gran esfuerzo por que los test sean útiles y bien estandarizados con diferentes muestras de SES. (citado por el Manual del Home, 1978).

Cynthia Deutsch (1973) tiene la convicción de que el descubrimiento de algunas clases socioeconómicas y la relación de la conducta son un paso muy importante.

Deutsch afirma que la situación socioeconómica no debe ser vista como una variable unitaria, pero sí como un total, ya que el estudio de la relación entre el estatus socioeconómico y el desarrollo son variables componentes para el desarrollo de las habilidades. En una declaración la autora menciona que el estatus socioeconómico bajo tiene baja correlación con la variable del medio ambiente.

Los argumentos teóricos para mejorar los procesos como la comparación de las medidas del estatus socioeconómico y la calidad del medio ambiente, han sido generalmente producto de investigaciones empíricas, cuyos resultados pueden ser interpretados para una misma conclusión. Marjoribanks (1972) encontró un significado de la relación entre la conducta de los padres y de los niños sobre un test de habilidades mentales con el estatus socioeconómico. De una forma similar Elardo, Bradley y Caldwell (1975) obtienen una correlación de .4 a .7 entre

medidas específicas del medio ambiente en el hogar en diferentes estatus socioeconómicos y la prueba de inteligencia de Stanford-Binete. Moreover, Bradley, Caldwell, y Elardo (1977) desde un principio suponían que el IQ. de los niños era tan bueno como buena fuera la combinación de la calidad del medio ambiente en el hogar y el estatus socioeconómico.

Estos resultados fueron corroborados posteriormente por las conclusiones de Havighurst de que el estatus socioeconómico y la raza son subsecuentemente confundidos en los Estados Unidos. (citado por el Manual del Home, 1978).

Esfuerzos por valorar el medio ambiente.

La influencia de Bloom. El trabajo de Benjamin Blom, "Estabilidad y cambio de las características humanas" fué muy importante en la historia de los procesos de medición del medio ambiente (Bloom, 1964). Este autor ofrece bases teóricas y empíricas para el desarrollo de instrumentos para valorar el medio ambiente. Una construcción actual del proceso de medición del medio ambiente, fué hecho por Dave (1963), Wolf (1964) y dos de sus estudiantes de la Universidad de Chicago basándose en el trabajo de Bloom. Murray necesitó de la presencia de la teoría de Bloom para armar una prueba de 63 reactivos. Dave dividió estos 63 reactivos en seis subescalas: realizaciones bajo presión, modelos de lenguaje en el hogar, proveer de una guía académica en el hogar, estimular al niño para explorar diferentes puntos de su medio ambiente, intereses y actividades intelectuales en el hogar y hábitos de trabajo en el hogar. Utilizando este instrumento, Dave entrevistó a 60 más de estudiantes de cuarto año de primaria, los participantes fueron seleccionados al azar de una muestra de escuelas de diferentes clases sociales. las medidas del medio ambiente tuvieron una correlación de .60 con IQ.

Wolf categorizó los 63 reactivos en tres dimensiones mayores: estimulación intelectual, provisión de oportunidades para aprender diferentes tipos de reacciones en diferentes situaciones y oportunidades para el desarrollo verbal. Wolf encontró que la correlación de sus tres subescalas, y las medidas de inteligencia en niños de sexto grado fué de .69. (citado por el Manual del Home, 1978).

Marjoribanks (1972) también realizó junto con un grupo de estudiantes de Chicago el desarrollo de una medida de la calidad del medio ambiente en el hogar. Su instrumento fué designado para evaluar ocho áreas del medio ambiente: realizaciones, actividades, inteligencia, independencia, el uso de la lengua inglesa, el uso de una segunda lengua, dominancia de la madre y dominancia del padre. Este instrumento está formado por 188 reactivos y seis subescalas. Esta destinado para entrevistas semiestructuradas con los padres en sus hogares. Los datos psicométricos disponibles en este instrumento muestran que es satisfactoriamente validado y de una estructura razonable. Marjoribanks utilizó el instrumento para explorar la relación de diferentes tipos de medio ambiente y diferentes habilidades mentales de 185 niños de once años de edad. (citado por el Manual del Home, 1978)

Las investigaciones de Bloom en Chicago fueron de gran influencia en el desarrollo de otras investigaciones como la de Henderson y sus colegas en la Universidad de Arizona. Ellos designaron 25 reactivos, y la escala se llamó "La escala del Proceso de Aprendizaje del Medio Ambiente de Henderson". Los reactivos están agrupados factorialmente en cinco: 1) Interés en la comunidad que lo rodea, 2) valoración de la conducta del lenguaje y redacción escolar, 3) dirección intelectual, 4) estimulación del medio ambiente para el aprendizaje en la

escuela y 5) atención. Los 25 reactivos, se administraron a 60 mamás de estatus socioeconómico bajo, de niños Mexicanos y Americanos de primer año de primaria y 66 mamás de niños de clase media Anglo-Americana de primer año de primaria. Se obtuvieron múltiples correlaciones significativas entre esta escala y el desempeño de los niños sobre ambos tests (Prueba de Bohem de conceptos básicos y la prueba temprana de Stanford). La prueba dió una correlación ($R=25$), en dos factores valoración del lenguaje y redacción escolar y estimulación del medio ambiente para el aprendizaje escolar. (citado por el Manual del Home, 1978).

Deprivación materna. Es la segunda mayor influencia sobre los procesos de desarrollo, derivan de la literatura sociológica sobre la privación. En esencia, la literatura indica que los resultados del deficit cognitivo es por la privación de un buen medio ambiente. La privación es conceptualizada como una restricción en la variedad y calidad de estimulación disponible. (citado por el Manual del HOME, 1978).

Otras investigaciones. Otros esfuerzos para el desarrollo de una medida del medio ambiente en edades tempranas han sido descritos por otros autores: los estudios de Berkeley y Growth, Honzik, Tulkín y Covitz, Escalona y Corman, El Centro de Estudios del Desarrollo Humano en Londres, el Instituto de Psiquiatria de UCLA, por el Instituto de Investigaciones del Desarrollo Humano. El desempeño de estos instrumentos (y del Inventario Home) tienen una gran relación con el desempeño cognitivo. (citado por el Manual del Home, 1978).

Toda una serie de estudios del medio ambiente muestran una gran relación y consistencia. Caldwell (1968) en su investigación establece una serie de características de la estimulación medio ambiental.:

1. Gratificación de necesidades físicas, alimentación, salud y seguridad.
2. Contacto con el adulto.
3. Clima emocional positivo que genere confianza en otros y en sí mismo.
4. Nivel óptimo de gratificación.
5. Variedad sensorial.
6. Responsividad emocional, física y verbal, con suficiente consistencia y claridad.
7. Un mínimo de restricción social sobre la conducta motriz y exploratoria.
8. Organización medio ambiental en sus aspectos físico y temporal.
9. Experiencias culturales ricas, variadas y susceptibles de interpretación.
10. Disponibilidad de material de juegos que faciliten la coordinación de procesos sensoriomotores.
11. Valoración de la ejecución del niño, de sus logros y aprovechamientos con el fin de generar sistemas motivacionales secundarios. (citado por el Manual del Home, 1978).

3.3 Discusión individual de cada uno de los reactivos de la escala del HOME.

I. ESTIMULACION DE JUEGOS, JUGUETES Y MATERIALES DE LECTURA.

Los primeros siete reactivos deben estar presentes en la casa, en buenas condiciones (no deben estar rotos o incompletos), el niño deberá tener acceso a ellos cuando él los desee y deben estar a su alcance.

1. Juguetes para aprender colores, formas y tamaños, juegos escolares, tableros etc.

Este reactivo no se refiere a un mismo juguete que enseñe todas estas actividades. Pero si los padres eligen un buen juguete para todas ellas debe darse crédito (por ejemplo un rompecabezas de colores, juegos de rompecabezas).

2. Tres o más rompecabezas. Este reactivo es más o menos explicativo. El rompecabezas debe corresponder a la edad del niño y además debe estar completo.

3. Por lo menos cinco discos para niños. Podrían ser de los mismos discos de los padres, pero debe ser permitido al niño escucharlos cuando lo desee.

4. Juegos o juguetes que permitan la libre expresión. Algunos de estos juegos podrían ser de arcilla, plastilina, crayones y papel para dibujar.

5. Juegos o juguetes que permitan los movimientos finos. Ejemplo libros para dibujar por números, libros para colorear, crayones, tijeras y papel, muñecas de papel.

6. Juegos y juguetes que faciliten el aprendizaje de los números. Rompecabezas de números, cuadernos, libros con números, cartas con números.

7. Libros para niños. Deben ser libros para niños y encontrarse en buenas condiciones. El niño debe ser el propietario de estos libros y no que sean libros prestados o heredados por los hermanos.

8. Por lo menos diez libros deben ser visibles en la casa. La palabra visible se ha utilizado para que el entrevistador observe si los libros están a la vista, esto muchas veces es difícil de hacer; pero podrían hacerse preguntas acerca de los hábitos de lectura familiar. Una pregunta podría ser ¿Disfrutas de la lectura en tus tiempos libres? ¿Cuando lees algún libro, utilizas la biblioteca o es más fácil

comprarlo?. La importancia de este reactivo es el crecimiento del niño en la lectura y el valor que tienen para ellos los libros. Estos libros también pueden ser las enciclopedias.

9. La familia compra el periódico diariamente y lo lee. Este reactivo tiene como propósito conocer los hábitos de lectura de la familia. No es necesaria la lectura completa del periódico, pero sí la mayor parte, que no únicamente se lea la sección de la programación de la televisión o las caricaturas.

10. La familia se suscribe a una revista. Cuando se habla acerca de los libros es usualmente fácil preguntar si los padres se toman un tiempo para leer una revista. También es aceptable la suscripción de revistas para niños.

11. El niño está estimulado para aprender formas. La madre tal vez le menciona al niño que "la pelota es redonda", o que "un cubo es cuadrado" cuando ella está jugando con él. Con niños mayores se puede tomar un lápiz y un papel y dibujarle diferentes formas al niño.

II. RESPUESTA SOCIAL POSITIVA.

12. Juguetes para conocer los animales. Podrían ser juguetes de animales, libros acerca de los animales, juegos de circos y rompecabezas de animales.

13. El niño está estimulado para aprender el alfabeto. Para este reactivo es aceptable introducirle algunas letras al niño, enseñarle a escribir su nombre, hablarle acerca de algún libro o revista, trabajar en un pizarrón con los gises, son algunas de las técnicas más comunes de enseñar las letras.

14. Los padres enseñan a los niños algunas formas simples de decir "por favor", "gracias" y "perdón".

15. La madre utiliza la gramática y pronunciación correcta. Este reactivo recibe un crédito si la madre puede comunicarse con el entrevistador. La pronunciación y la precisión que la madre utiliza para entenderla es mucho más importante que la precisión de la gramática.

16. Los padres estimulan al niño a relatar experiencias diarias o toman tiempo para escuchar el relato de sus experiencias. Este reactivo está diseñado para conocer si la madre toma un interés activo en las experiencias y actividades diarias de su hijo. ¿se informa activamente acerca de lo que hizo cuando salió a jugar a la calle, en una fiesta de algún amigo o qué actividades realizó durante la mañana en la escuela?

17. Cuando está hablando de otro niño, la voz de la madre transmite sentimientos positivos. ¿La madre disfruta de su hijo?, ¿disfruta de las conversaciones de su hijo?.

18. Se le permite al niño escoger su lunch o menú en el desayuno. "Permitir" es una palabra clave para este reactivo. El poder discutir con el niño los diferentes tipos de alimentos que puede escoger. La madre le pregunta al niño qué es lo que prefiere para comer, ¿complace al niño cuando ella no sabe que preparar?, ¿Generalmente al niño le gusta lo que su madre le prepara de lunch?.

III. AMBIENTE FISICO: SEGURO, LIMPIO Y CONDUCENTE AL DESARROLLO.

19. La estructura del edificio no es potencialmente peligroso o defectuoso. (ejemplo yeso calléndose del techo, escaleras sin pasamanos, etc.). En este reactivo el entrevistador debe utilizar su propio juicio para la puntuación. Algunos de los aspectos más comunes son: llaves de gas abiertas en casas pequeñas, presencia de blanqueadores u otros líquidos limpiadores, o la presencia de cualquier otra sustancia peligrosa para un niño pequeño.

20. El medio ambiente de juego fuera de la casa parece seguro y libres de peligro. (si no existe una área de juego fuera de la casa la puntuación es automáticamente "no"). Una vez más el entrevistador debe utilizar su buen juicio para la puntuación en este reactivo. Algunos ejemplos de áreas de peligro son: lugares donde hay vidrios rotos, chatarra de carros abandonados, coladeras destapadas.

21. Los interiores de la casa no son oscuros o monótonos. En este reactivo el entrevistador debe tomar en cuenta la falta de iluminación, la falta de cuadros o plantas, o que se observe que a la casa le hace falta algún atractivo.

22. Los vecinos tienen pasto, árboles, pájaros y el lugar es estético. Se debe considerar que no haya basura, chatarra u otros residuos.

23. Hay por lo menos 100 pies cuadrados de espacio por persona en la casa. En este reactivo se debe hacer un pequeño cálculo. Se utiliza generalmente como regla que los cuartos midan aproximadamente 9x12 pies cuadrados.

24. En términos de espacio disponible, los cuartos no son sobrepoblados por muebles. Es decir que los muebles no utilicen la mayor parte del espacio, que haya facilidad de movimiento. ¿El área de descanso tiene un espacio disponible para jugar?, ¿Existe una área especial de juego para el niño?.

25. Todos los cuartos de la casa que son visibles están razonablemente limpios y ordenados. Aquí el entrevistador debe utilizar su propio juicio.

IV. APOYO, AFECTO Y CORDIALIDAD.

26. Los padres abrazan al niño durante diez o quince minutos por el día, por ejemplo cuando ven T.V., cuando les cuentan historias, etc. Esto muchas veces no puede observarse sobre todo si la madre tiene otros hijos que atender. El padre puede buscar algún momento para platicar con él, abrazarlo cuando llega de trabajar o posiblemente se siente con el a ver T.V.

27. La madre conversa con el niño por lo menos dos veces durante la entrevista. (no se toman en cuenta los regaños), este reactivo compone la conversación de la madre, no tienen que ser sonidos o intercambios de palabras. La madre muchas veces hace un esfuerzo por platicar con su hijo, realizarle algunas preguntas, o hablar acerca de algo.

28. La madre contesta las preguntas del niño o cuando el niño le pide algo verbalmente. Muchas veces la madre hace un esfuerzo por responder a su hijo, muchas veces la madre le contesta que no sabe cuando tiene mucha prisa, pero además le dice que más tarde lo ven.

29. Las madres usualmente responden al habla de los niños. La importancia de este reactivo es si la madre reconoce los conocimientos de vocalización de sus hijos o los ignora. Para la puntuación de "si" la respuesta debe ser una palabra o una serie de palabras o sonidos como "Uh huh", "Um", o "seguro". Si el niño no realiza vocalizaciones durante la entrevista la puntuación es "no".

30. La madre alaba espontáneamente las cualidades de la conducta del niño por lo menos dos veces durante la visita. Cuando se ve que la madre disfruta hablando de su hijo. Frecuentemente la madre habla acerca de cómo pateaba el balón, cómo corre, cómo se viste por sí mismo.

31. Cuidados maternos, besos o caricias, por lo menos una vez durante la entrevista. Deben ser muestras de cariño, como besarlo, tomarle la mano, abrazarlo.

32. La madre admite situaciones que permiten al niño lucirse durante la visita. La madre permite que el niño cante, muestre sus juguetes o trate de llamar la atención del entrevistador.

V. ESTIMULACION DE CONDUCTA ACADEMICA.

33. El niño está estimulado para aprender los colores. La madre hace algunos intentos por enseñarle los colores al niño, es común cuando el niño se está vistiendo y la madre le dice los colores de la ropa, los colores de los juguetes.

34. El niño está estimulado para aprender el modelo del habla (niñera, canciones, comerciales de T.V. etc.) Frecuentemente aquí se le pregunta al niño si conoce algunas canciones, canciones de cuna. La madre generalmente estimula al niño a aprender algunas canciones o pequeños poemas. Muchas familias hacen oraciones antes de los alimentos, y el niño está estimulado para realizarlas. Muchos niños aprenden con facilidad y repiten los comerciales populares de T.V. Lo que hay que observar es dónde aprende el niño estas actividades, ya que la puede aprender en la iglesia o de la vida diaria, lo importante es saber si la madre o los miembros de la familia enseñan a niño estas cosas.

35. El niño está estimulado para aprender relaciones espaciales. (arriba, abajo, grande, chico, etc). Esto es muchas veces algo de lo que la madre no se dá cuenta si lo sabe o no. Hay que decirle al niño "levanta tus juguetes y ponlos en su lugar". A este reactivo se le debe dar crédito si existen evidencias y no hay confusión para el niño de entender estas palabras.

36. El niño está estimulado para aprender números. Cuanquier intento de que se le enseñan los números al niño la puntuación es "sí". Si el niño puede contar su dedos, preguntandole al niño cuantos años tiene, y mostrando con sus dedos el número de sus actividades.

37. El niño está estimulado a aprender pequeñas palabras. Esta es una área donde la habilidad de la madre aumenta con la edad. En un pequeño nivel (tres años), el crédito es bueno si la madre lo estimula para leer su nombre. Otra forma de estimulación para aprender las palabras es por ejemplo un libro donde exista una asociación entre "P" para el perro y el dibujo de un perro.

VI. MOLDEAMIENTO Y ESTIMULACION DE LA MADUREZ SOCIAL.

38. Algunos retrasos de gratificación de alimento, es demandada por el niño. Por ejemplo demanda agua o alimento con media hora de anterioridad a la hora de la comida. Este reactivo puede ser puntuado durante la hora de los alimentos y de los hábitos de alimentación. A menudo este reactivo es necesario preguntarselo directamente a la madre, hay que observar si el niño necesita de un tentempié antes de llegar a la hora de los alimentos.

39. La familia tiene aparato de T.V. y es utilizada sensatamente, es decir que no la utilizan o la utilizan continuamente. (Si no hay aparato de T.V. la puntuación es "no", si existe algún horario para verla es "si". Algo que puede decir el entrevistador para este reactivo es "estoy seguro de que tu ves la televisión en compañía de alguien" "¿Generalmente ves la televisión todo el día o ves algunos programas en especial?".

40. La madre presenta al entrevistador. En muchas ocasiones el niño ya conoce al entrevistador, pero en ocasiones la madre le dice el nombre del entrevistador. No es necesaria una presentación formal para darle el crédito a este reactivo. Un comentario como "¿recuerdas a la señorita...? o "muestrele a la señorita... el libro que te regalaron en tu cumpleaños" recibirán un crédito. El objetivo de este reactivo es que el niño conozca el nombre del entrevistador y que sepa que los va a ver a ambos y no solo a la madre.

41. El niño puede expresar sentimientos negativos sin severas represalias. En este caso "severo" no se refiere necesariamente a un castigo físico, pero si puede ser un castigo donde se le priva de algún gusto. Ejemplos de sentimientos negativos podrían ser "Te odio, eres una vieja fea", "odio la verdura, y no voy a comerla".

42. Al niño es permitido pegar sin severas represalias. En este caso "permitido pegar" Incluye los castigos físicos de los padres. En los reactivos 41 y 42 los padres podrían decir que esta situación no se ha presentado, hay que preguntar que haría en caso de que ocurriera. Otras veces los padres pueden hablar acerca de la conducta de sus hijos, y se podría preguntar ¿que haría en caso de que su hijo te pegara?.

VII VARIEDAD DE ESTIMULACION.

43. Instrumentos musicales, reales o de juguete. (piano, batería, guitarra, etc)
44. Los miembros de la familia llevan al niño al aire libre (días de campo, excursione) por lo menos una vez a la semana. Cualquier miembro de la familia, o un pariente mas lejano como los tios, los primos o niños mayores de doce años. En este reactivo incluye ir a la peluquería, un día de campo en el parque, el zoológico, el cine, una nevería, etc.
45. El niño ha sido llevado por algún miembro de la familia a un viaje de más de 50 millas de su casa en el último año.
46. El niño ha sido llevado por algún miembro de la familia a lugares científicos, históricos, o museos de arte durante el último año.
47. El niño saca y guarda sus juguetes después de una sesión de juego sin ayuda. Actualmente preguntan y tratan de que los niños recojan sus juguetes después de que terminan de jugar con ellos o antes de ir a dormir.
48. La madre utiliza oraciones complejas y algunas palabras largas en la conversación. Muchas veces la madres dan contestaciones frívolas, pero si la madre dice "sí", "no" o "no sé" la puntuación debiera de ser "sí".
49. Algún trabajo manual hecho por el niño se encuentra en algún lugar de la casa. Ocasionalmente esto puede ser observado, pero en ocasiones hay que preguntarlo directamente. En muchas ocasiones la madre comenta que al niño le gusta dibujar y podría ser un buen momento para preguntarle que hace con los trabajos escolares del niño o cuando le hace un trabajo especialmente para ella.

50. El niño come por lo menos una vez al día con su madre (figura materna) y padre (figura paterna.). Si alguno de los padres esta ausente es automáticamente "no". Puede ser alguna comida durante el día.

51. Se le permite al niño escoger algún alimento favorito en la tienda. Podrían ser algunas cosas que el niño vió anunciadas en la televisión, en este reactivo se le puede preguntar al niño ¿cuando vas al super tu escoges algunas cosas para ti?, ¿Cuando las cosas son muy caras puedes seleccionar otras?.

VIII. CASTIGO FISICO

52. La madre regaña al niño más de una vez durante la visita. Muchas veces la madre le dice al niño que es malo y al entrevistador le dice también que es un niño malo. Si esto ocurre la puntuación es "no".

53. La madre no utiliza castigos fisicos, jalones o pelliscos. Muchas veces al niño no se le castiga fisicamente pero se le puede mandar a su cuarto o sentarlo en una silla.

54. La madre no utiliza nalgadas o manotazos durante la entrevista. Este reactivo es muy similar al anterior, si la madre en este caso manda al niño a jugar por otra parte la puntuación del reactivo será "no"

55. No más de una vez el castigo fisico ocurrió durante la última semana. En este caso hay que preguntarle a la madre y aceptar lo que ella reporte. (citado por el Manual del Home, 1978).

3.4 Algunas Investigaciones Relacionadas Con El Home.

Susan Golberg (1977) Realizó un estudio en Africa para explorar las relaciones entre los patrones de interacción madre-hijo, en dicho estudio participaron niños normales entre 6 y 18 meses y su desarrollo posterior a los 3 años. Para este estudio se utilizó el Inventario para la Medición del Medio Ambiente en el Hogar (HOME) , donde encontro que las familias son muy prolíficas, los niños gozan de un gran contacto físico con sus madres ya que durante el día son cargados por sus madres y durante las noches duermen con ellas, aunque hablarle al niño no es usual.

En los resultados obtenidos no se encontró correlación entre las medidas del HOME y la conducta sensoriomotriz; No hay diferencia entre la ejecución de los niños de las madres interesada por nuevas conductas que favorezcan el desarrollo de sus hijos y aquellas que no mostraron dicho interés.

R. Elardo , R bradley y B Caldwell (1975), llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que investigaron la relación entre el medio ambiente del niño y su ejecución en el test mental de Bayley a los 6,12,y 24 meses de edad. En el estudio participaron 77 diadas infante-madre y mediante el producto momento de Pearson y los coeficiente de correlación entre las puntuaciones del HOME y el test de Bayley a los 6 y 12 meses y el Stanford Brinet a los 36, meses se encontró una correlación alta, a los 6 meses con la subescala Organización del Medio ambiente físico y temporal (.22) y Oportunidades de Variación en la estimulación diaria (.20) y el test de ejecución mental de Bayley y una correlación múltiple de (.31).

Sin embargo los coeficientes entre las puntuaciones del HOME a los 6 meses y el test de Bayley a los 12, muestra una correlación mas alta con las subescalas,

oportunidades de variación en la estimulación diaria (.16) y organización del medio ambiente físico y temporal (.26) y una correlación múltiple de (.30).

En la aplicación de HOME a los 6 meses y el Stanford Binet a los 36, se encontraron correlaciones altas con las subescalas de organización del medio ambiente físico y temporal y provisión de material adecuado con correlación de (.40) cada uno y una correlación múltiple de (.53).

En la aplicación del HOME los 12 meses y el Test de Bayley a la misma edad, se encontró una correlación más alta con la subescalas, provisión de material adecuado y organización del medio ambiente físico y temporal (.35) y (.20) respectivamente.

La correlación más alta entre el HOME a los 12 meses y el Stanford Binet a los 36 meses se dio con las escalas, provisión de material adecuado e involucración materna en las actividades del niño, con puntuaciones de (.56 y .46) respectivamente.

Por último en la aplicación del HOME a los 2 años y el Stanford-Binet al los 3, se encontraron altas correlaciones con las subescalas, provisión de material adecuado; Los resultados sugirieron que aquellos aspectos que mide el HOME refieren una importante relación del desarrollo cognitivo durante los 3 primeros años de vida, teniendo el inventario HOME la cualidad de identificar factores medio-ambientales que afectan el desarrollo.

Bradley, Robert H, Caldwell, Betty M. amplian el estudio de Elardo et al (1975) donde participaron 49 niños normales, quienes formaban parte del estudio anterior. A todas las familias se les administró el HOME cuando los niños tenían 6 meses y

después cuando tenían 2 años, intentando establecer una correlación con la prueba de Stanford-Binet a los 54 meses.

Se obtuvo el producto-momento de Pearson y correlación múltiple entre el HOME a los 6 y 24 meses y el Stanford-Binet a los 54, se encontró la más alta correlación con las subescalas, responsividad emocional y verbal de la madre, involucración materna y provisión de material de juego apropiado, las cuales revelan la mayor asociación con el test de ejecución a los 54 meses.

Los resultados sugieren que los padres atienden a los niños durante los primeros 2 años de vida en términos de organizar su ambiente en la etapa sensorio-motriz hacia el pensamiento preoperacional. Una vez que el niño ha logrado la transición al pensamiento preoperacional y es menos dependiente de los padres, puede ser capaz de organizar su propio medio.

Otros resultados de este estudio indican que de los diversos tipos de estimulación, existen 3 y permanecen sustanciales a través de la niñez temprana que son: responsividad emocional y verbal de la madre, involucración materna con el niño y provisión adecuada de materiales de juego. La estimulación verbal facilita el nombrar los objetos y conocer rotaciones entre ellos, lo cual provee las bases para el desarrollo de habilidades verbales específicas y la formación de conceptos.

Los padres que estimulan el rendimiento de sus hijos en los primeros dos años de vida facilitan el esfuerzo cognitivo. Las madres que interactúan frecuentemente con sus hijos y son responsivas a sus reacciones emocionales pueden desarrollar en ellos un sentido de placer y confianza logrando el sentido de confianza que

permite al niño la curiosidad, motiva hacia la competitividad, lo cual facilita el crecimiento cognitivo.

Elardo R. y cols. (1977) examinaron aspectos del medio ambiente del niño y su desarrollo del lenguaje. En dicha investigación participaron 74 niños normales se aplicó el HOME a los 6 y 24 meses de edad y a los tres años se evaluó a los niños con el Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois.

Se encontró una mayor relación entre los puntajes de HOME a los 24 meses y los puntajes del test de habilidades psicolingüísticas a los 3 años. De esta manera los puntajes de responsividad emocional y verbal de la madre del HOME medido a los 24 meses, se correlaciona con cada subtest del test de habilidades psicolingüísticas excepto con memoria visual.

Por otro lado, el subtest IV (provisión de materiales apropiados de juego) del HOME a los 6 y 24 meses, correlaciona altamente con ciertas subescalas de ITPA, como son: Desarrollo del Lenguaje, especialmente con Asociación Auditiva, Recepción Auditiva, Asociación Visual y Cierre Gramática. También la subescala V (involucración de la madre con el niño), medida a los 6 meses, se relaciona significativamente con algunos subtests de ITPA, como Asociación Auditiva, Asociación Visual, Cierre Gramática. Esta misma escala a los 24 meses, correlaciona significativamente con los mismos subtests, más recepción visual, expresión manual, cierre visual, expresión verbal y puntaje total del ITPA. La escala VI (Oportunidades de variedad en la estimulación diaria) muestra una correlación más alta a los 24 meses con las habilidades psicolingüísticas y con el puntaje total. Y la escala III (organización del ambiente Físico y Temporal), a los 6 y 24 meses, tiene marcada relación con el lenguaje.

De este modo se observa correlación significativa entre habilidades del lenguaje y ciertos aspectos de los cambios del ambiente dentro de los primeros dos años de su vida.

Además, se han encontrado diferencias entre niños y niñas con respecto al lenguaje. Especialmente para las niñas se da una fuerte relación entre HOME y algunas subescalas de ITPA, como recepción visual, expresión verbal, cierre gramatical y expresión manual.

Para los niños las subescalas I (Responsividad Emocional y Verbal de la Madre) y IV (provisión de materiales apropiados de juego), se relacionan más fuertemente al lenguaje y para las niñas las subescalas V (involucración de la madre con el niño) y I (responsividad emocional y verbal de la madre). Además, comparado con los niños las habilidades expresivas de las niñas se relacionan con un ambiente más cálido, con libertad para explorar y organización y estructura proporcionada por los padres.

También se muestra que el desarrollo cognitivo de los niños parece asociarse con un ambiente responsivo y organizado en el que las oportunidades son dadas por actividades de aprendizaje apropiadas durante el primer año de vida. Sin embargo, la organización del ambiente parece menos asociada con el desarrollo cognitivo alrededor de los dos años, ya que los niños son más independientes y hábiles, necesitando menos fuentes externas para organizar su ambiente.

Así los aspectos del ambiente correlacionan significativamente con las capacidades del lenguaje, las que a su vez correlaciona muy alto con el IQ.

R Bradley y B Caldwell (1979), realizan una revisión de la escala preescolar del HOME, reportando que el inventario correlaciona significativamente con el IQ ($r=.58$).

A los tres años, las subescalas del HOME: estimulación a través de juguetes, juegos y materiales de lectura, apego, afecto y calor, y variedad de estimulación, correlacionan significativamente con el IQ.

Los puntajes de 31 HOME en esta edad muestran, aproximadamente, el mismo grado de relación al IQ de los tres y cuatro y medio años de edad.

Las correlaciones más altas obtenidas a los cuatro y medio años, son entre IQ y las siguientes variables del HOME: estimulación a través de juguetes, juegos y materiales de lectura, estimulación del lenguaje, estimulación de conducta académica, y Variedad de Estimulación.

Por otro lado, las correlaciones obtenidas entre el HOME e índices de nivel socioeconómicos van de .30 a .65, así las correlaciones entre ocupación de la madre, ocupación del padre y el ambiente en el hogar son poco significativas, y la correlación más alta se presenta entre educación materna y la subescala del HOME juguetes, juegos y materiales de lectura.

En 1984 Méndez y Solís, realizaron una investigación con el fin de conocer si existe relación entre la estimulación en el hogar y el rendimiento intelectual posterior en niños de clase baja alta y media baja, para ello validaron y adaptaron La Escala de Medición y Observación del Medio Ambiente en el Hogar (HOME) considerando

para su estudio las variables de sexo, ciudad (Mérida y México), el nivel socioeconómico y la estimulación en el hogar a través del HOME y el rendimiento intelectual a través del Stanford Binet..

Realizaron un estudio longitudinal con más de 120 niños entre 2 y 4 años de edad. No encontraron una relación entre la estimulación en el hogar y el rendimiento intelectual de los niños, más sin embargo si existen diferencias significativas entre el nivel socioeconómico y la calidad y cantidad de estimulación en el hogar.

Gordillo (1988) Realizó una investigación para conocer si existe alguna relación entre la calidad y cantidad del medio ambiente en el hogar a través del HOME y los factores socioeconómicos, en dicha investigación participaron 70 niños de 3 a 4 años de edad.

De acuerdo con los resultados podemos decir que el nivel socioeconómico determinó significativamente el tipo, cantidad y calidad de estimulación disponible en el hogar así como el desempeño mostrado por los niños de 3 y 4 años de edad en la prueba del WIPSI.

Ortiz (1992) Analizó el contenido de la experiencia temprana de los niños con alteraciones neuromotoras y Deficiencia Mental, e investigó los efectos diferenciales sobre el desarrollo.

Los sujetos participantes fueron niños con parálisis cerebral (4 niños y 2 niñas) y niños con Síndrome de Down (5 niños y 3 niñas) abarcando el rango de 0 a 3 años de edad. Se les aplicó la escala de Doll en sus momentos test-retest y el HOME, el

investigador observó el medio ambiente en el hogar encontrando un nivel "bajo" en la calidad de estimulación en el hogar del grupo de niños con parálisis cerebral y un nivel "medio" tendiente a "bajo" en los niños con Síndrome de Down. Los niños con parálisis cerebral reciben menor grado de demostración afectiva y verbal, careciendo el 41% de contactos físicos y expresión verbal materna. De los niños con Síndrome de Down el 75% reciben aceptable respuesta emocional y verbal de la madre, así mismo el 80% dispone de un ambiente organizado y ausente de restricción y castigo

CAPITULO IV

METODOLOGIA

4.1 Planteamiento del problema.

¿Que relación existe entre la calidad del medio ambiente y el desarrollo del lenguaje en un grupo de niños de 5 a 6 años de la Escuela Primaria "General Francisco Menendez".

4.2 Objetivo General.

Un intento de responder a esta cuestión, lo constituye esta investigación cuyo objetivo es: Analizar si existe relación entre el medio ambiente en el hogar y el desarrollo del lenguaje que alcanzan los niños de 5 a 6 años.

4.3 Objetivos específicos.

1. Analizar la calidad del medio ambiente en el hogar a través de la escala y Medición del Medio Ambiente en el Hogar (HOME).
2. Analizar los avances del desarrollo del lenguaje a través de la subescala de lenguaje de la Guía Portage.
3. Contrastar los resultados obtenidos por el HOME y los avances alcanzados por los niños en la subescala de lenguaje de la Guía Portage.

4.4 Hipótesis.

H1: Existe relación entre el desarrollo del lenguaje de niños entre los 5 y 6 años de edad y la calidad del medio ambiente.

H01: No hay relación entre el desarrollo del lenguaje de los niños y la calidad del medio ambiente.

H2: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el medio ambiente en el hogar de las niñas y el medio ambiente en el hogar de los niños.

Ho2: No hay diferencias estadísticamente significativas en el medio ambiente en el hogar en relación con el sexo de los niños.

H3: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el desarrollo del lenguaje de los niños y el desarrollo del lenguaje de las niñas.

Ho3: No existen diferencias significativas entre el desarrollo del lenguaje en relación con el sexo de los niños.

4.5 Variables.

Variabes Dependientes.

- * El desarrollo del lenguaje alcanzado por los niños a través de la Guía Portage.
- * Calidad del medio ambiente en el hogar a través de la prueba del HOME.

Variabes independientes.

- * El sexo de los niños, que es una variable atributiva.

4.6 Población

La investigación obtuvo los datos de la población de un grupo de primer año de la escuela primaria "General Francisco Menéndez", del turno matutino, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en México D.F.

4.7 Muestra y muestreo.

El tipo de muestreo es no probabilística ya que de la población total de la Escuela Primaria "Francisco Menéndez" se seleccionó la muestra que consta de un grupo de

primer año, donde participaron 27 niños (17 niños y 10 niñas), abarcando el rango de 5 y 6 años de edad.

4.8 Instrumentos.

Guía Portage:

La guía Portage de Educación preescolar fué diseñado para evaluar diferentes áreas del desarrollo de niños desde el nacimiento hasta la edad de seis años.

La Guía Portage consta de cuatro áreas que son:

- Autoayuda
- Socialización
- Lenguaje
- Desarrollo psicomotriz

Para la aplicación de la Guía Portage se llevan a cabo dos evaluaciones, primero es una evaluación indirecta que se lleva a cabo a través de preguntas directas a la madre (o tutor) del niño, mientras que la segunda es una evaluación directa que se lleva a cabo a través de la observación de las actividades del niño.

La Guía Portage contiene además una serie de fichas para cada una de las áreas las cuales contienen una serie de actividades, estas se pueden seguir como guía para observar si el niño cubre o no ciertas actividades de acuerdo a su edad.

Se van observando las actividades que realiza el niño desde su edad real y la prueba se discontinúa cuando el niño no realiza diez actividades continuas hasta obtener la edad alcanzada en cada una de las áreas. (Ver apéndice 1)

Inventario de Observación y Medición del Medio Ambiente en el hogar (HOME):

El Inventario de Observación del Medio Ambiente en el Hogar (The Home Observation for Measurement of the Environment) o como es comúnmente

conocido "Inventario HOME" fué diseñado para conocer los aspectos de calidad y cantidad de apoyo social, emocional y cognitivo disponible en el hogar del niño.

El Inventario HOME consta de dos versiones; la escala para infantes de 0 a 3 años de edad y la escala preescolar para niños de 3 a 6 años de edad.

-La escala de infantes de 0 a 3 años de edad consta de 6 subescalas que contienen cuarenta y cinco reactivos.

- I.Respuesta emocional y verbal de la madre.
- II.Evidencia de restricción y castigo.
- III.Organización física y temporal del ambiente.
- IV.Provisión de material de juego apropiado.
- V.Involucración de la madre en la ejecución del niño.
- VI. Oportunidades de variación en la estimulación diaria.

-La escala preescolar para niños de 3 a 6 años consta de ocho subescalas que contienen cincuenta y cinco reactivos.

- I.Estimulación a través de juguetes, juegos y materiales de lectura.
- II.Respuesta social positiva.
- III.Ambiente físico.
- IV.Apoyo físico y cordial
- V.Estimulación de conducta académica
- VI.Moldeamiento y estimulación de madurez social.
- VII.Variedad de estimulación
- VIII.Castigo físico.

La versión del HOME para infantes de 0 a 3 años de edad contiene 45 reactivos que fueron extraídos de una versión que contenía 72 reactivos, descrita por Caldwell, Herdery Kaplan (1966). Reduciendo la escala incrementó la eficiencia y disminuyó el tiempo de administración.

Utilizando los datos de familias en Syracuse, New York y el análisis del desempeño de los 45 reactivos, se obtuvo el coeficiente de Cronbach Alpha para estimar la confiabilidad de 6 nuevas subescalas. Los coeficientes reportaron un rango de magnitud de .49 a .78 para las seis subescalas mientras que la consistencia interna de la escala total fué calculada en .84.

Del análisis factorial de la estructura de los 45 reactivos, se obtuvo claridad y estabilidad suficientes para garantizar el uso del HOME como un índice de calidad de estimulación encontrada en el medio ambiente.

Estabilidad.

La consistencia interna fué hecha con la escala total y con cada una de las subescalas. Los rangos de coeficientes son de .38 y .89. Los datos del HOME fueron colectados de 91 familias en Little Rock, Arkansas cuando los niños tenían 6, 12 y 24 meses de edad; utilizando estas edades por familia fué posible estimar la estabilidad del Inventario HOME. Los resultados para las seis subescalas son rango de $r=.24$ a $r=.77$.

La escala del HOME para niños de edades de 3 a 6 años, que fué la que se utilizó en el presente trabajo (ver apéndice 2), consta de 55 reactivos que fueron desarrollados de una versión más grande que constaba de 80 reactivos y de la misma manera que en la versión anterior se incrementó la eficiencia de la escala.

Estabilidad.

La consistencia fué hecha para la escala total y para cada una de las subescalas. Los rangos de coeficientes son de .53 a .83 para cada una de las subescalas mientras que la consistencia interna de la escala total fué de .93.

Los datos del HOME se obtuvieron por 33 familias a los 3 y 4 1/2 años de edad. Los rangos de coeficientes son de $r=.05$ y $r=.70$. El inventario HOME fué estandarizado en 1978 con una población de 200 niños de las ciudades de México y Mérida por el Instituto Nacional de la Ciencia del Comportamiento y la Actitud Pública A.C. (INCCAPAC) citado por Méndez y Solís (1984).

El Inventario HOME se aplica en el hogar cuando el niño se encuentra despierto y dentro de su rutina normal. La duración de la aplicación del HOME es de aproximadamente una hora. Los autores sugieren que se establezca con las madres una previa entrevista para acordar el día y la hora adecuada, además de reducir la tensión y establecer un rapport.

El Inventario HOME se califica de una forma binaria (si o no) y la calificación total corresponde al número total de respuestas afirmativas.

4.9 Procedimiento:

Se tomó la muestra de la población del turno matutino de la Escuela Primaria "General Francisco Menendez", de entre los 5 y 6 años de edad cronológica pertenecientes al primer grado. Se invitó a los padres a colaborar en la investigación explicándoles brevemente el interés de visitarlos para conocer la conducta del niño en su propio ambiente. Se les dió a conocer las necesidades que la visita fuera realizada cuando el niño estuviera en casa y la duración probable de la misma, acordando una fecha determinada.

Se realizó una valoración individual con cada uno de los niños de la subescala de la Guía Portage en el salón de clases de la escuela y posteriormente se llevó a cabo la visita a las casas de los niños para realizar la observación del medio ambiente en el hogar.

4.10 Análisis estadístico.

El tratamiento estadístico que se utilizó en esta investigación es el siguiente:

1. Medias y desviaciones estandar para las mediciones del HOME y la subescala de lenguaje de la Guía Portage.
2. Diferencias (Prueba "t") por sexo para el HOME y para la subescala de lenguaje de la Guía Portage.
3. Coeficiente de Correlación de Pearson de los resultados del HOME y los resultados de la subescala de la Guía Portage para determinar si existe alguna relación entre estas dos variables.

CAPITULO V

RESULTADOS Y DISCUSION DE RESULTADOS

5.1 Presentación de resultados.

En la tabla No 1 se pueden observar el sexo de los niños, su edad cronológica, la edad obtenida a través de la subescala de lenguaje de la Guía Portage y el porcentaje obtenido en cada una de las subescalas del HOME y del total del HOME, (de acuerdo a la escala de calificación del HOME).

Debido a que no existe variabilidad en los datos se utilizaron las puntuaciones crudas tanto de cada una de las subescalas del HOME como del total de esta prueba., estas se pueden observar en la tabla No. 2

TABLA NO.1

NO.	SEXO	EDAD REAL	PUNTUACION ALCANZADA EN EL AREA DE LENGUAJE A TRAVES DE LA G.P.	SUBESCALAS DEL HOME**								PUNTUACION TOTAL HOME**
				1	2	3	4	5	6	7	8	
1	M	5	5	100	50	50	100	100	100	50	10	50
2	F	5	5	50	50	25	100	100	75	50	10	50
3	M	6	5	50	25	50	50	100	75	25	50	25
4	M	6	5	50	25	50	75	100	75	50	0	50
5	F	6	5	50	50	25	25	25	50	25	0	25
6	M	6	5	50	25	25	50	100	50	50	50	50
7	M	6	4	50	50	25	75	100	75	50	10	50
8	M	6	5	50	50	25	75	100	100	50	0	50
9	M	6	4	50	25	25	50	20	25	50	25	25
10	M	6	5	50	50	25	50	100	75	50	0	50
11	F	6	5	75	50	50	50	100	75	50	50	50
12	F	6	5	50	50	25	75	100	75	50	10	50
13	M	6	5	50	25	75	50	100	50	50	25	50
14	M	6	4	100	50	50	50	75	50	50	50	50
15	M	6	5	50	25	25	50	75	50	50	10	50
16	F	6	5	50	50	25	25	100	75	50	10	50
17	F	6	4	75	50	50	50	100	75	50	50	50
18	M	6	6	50	50	50	100	100	100	50	10	50
19	M	6	6	50	50	25	50	50	75	10	50	50
20	F	6	6	50	50	75	100	100	75	50	50	75
21	F	6	5	50	50	50	75	100	50	50	50	50
22	F	6	6	50	50	25	50	75	25	50	0	25
23	M	6	6	50	50	25	75	100	50	50	25	50
24	M	6	6	50	50	25	75	100	75	50	0	50
25	F	6	6	50	50	25	100	100	75	50	10	50
26	M	6	5	50	50	25	100	100	75	50	10	50
27	M	6	6	50	50	25	100	100	75	50	10	50

NOTA:** Datos en puntos porcentuales.

TABLA NO. 2

NO.	SEXO	EDAD REAL	PUNTUACION ALCANZADA EN EL AREA DE LENGUAJE A TRAVES DE LA G.P.	SUBESCALAS DEL HOME**								PUNTUACION TOTAL HOME**
				1	2	3	4	5	6	7	8	
1	M	5	5	11	7	4	7	5	4	8	1	47
2	F	5	5	8	6	3	7	5	3	8	1	41
3	M	6	5	3	5	4	4	5	3	4	4	32
4	M	6	5	7	5	4	6	5	4	5	0	36
5	F	6	5	7	7	3	2	2	2	4	0	27
6	M	6	5	6	5	2	5	5	2	5	1	31
7	M	6	4	6	6	2	6	5	3	7	1	36
8	M	6	5	8	6	3	6	5	4	8	0	40
9	M	6	4	8	7	3	7	5	4	8	0	42
10	M	6	5	8	6	3	5	5	3	7	0	37
11	F	6	5	10	6	5	5	5	3	7	4	45
12	F	6	5	4	6	3	6	5	3	6	1	34
13	M	6	5	4	5	6	5	5	2	6	2	35
14	M	6	4	11	7	4	5	4	2	7	4	44
15	M	6	5	4	5	3	5	4	2	7	1	31
16	F	6	5	4	7	3	6	5	3	6	1	35
17	F	6	4	6	7	4	5	5	3	6	4	40
18	M	6	6	7	7	4	7	5	4	7	1	42
19	M	6	6	5	6	2	5	5	3	1	4	31
20	F	6	6	5	6	6	7	5	3	3	4	39
21	F	6	5	6	7	4	6	5	2	7	4	41
22	F	6	6	6	6	3	4	4	0	5	0	28
23	M	6	6	7	7	2	6	5	2	6	2	37
24	M	6	6	6	7	3	6	5	3	7	0	37
25	F	6	6	9	7	2	7	5	3	7	1	41
26	M	6	5	5	7	3	7	5	4	7	1	39
27	M	6	6	5	7	3	6	5	4	7	1	38

NOTA:** las puntuaciones de las subescalas y del total de Home son las puntuaciones crudas.

Se obtuvo la prueba "t" con el objeto de determinar si existen diferencias en el tipo, calidad y cantidad de estimulación en el medio ambiente en el hogar debido a la variable sexo; también para determinar si existen diferencias en el nivel del lenguaje alcanzado por los niños debido a la variable sexo.

Se puede observar en la tabla No. 3 que no existen diferencias significativas tanto en la calidad del medio ambiente y el lenguaje debido al sexo.

Tabla No. 3

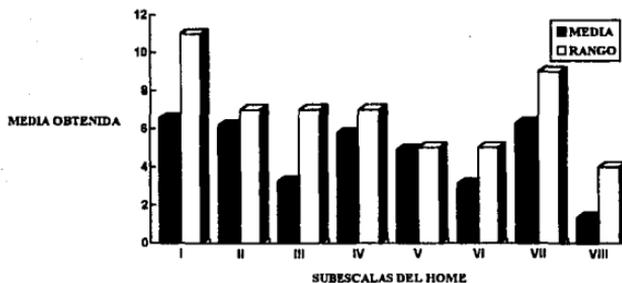
Comparación por sexo en la calidad del medio ambiente y el lenguaje

Area	Hombres (N=17)		Mujeres (N=10)		Valor de T
	Medla	D.E.	Medias	D.E.	
Subescala I	6.53	2.24	6.50	2.01	0.03
Subescala II	6.18	0.88	6.50	0.53	-1.19
Subescala III	3.24	1.03	3.60	1.17	-0.84
Subescala IV	5.76	0.90	5.50	1.58	0.56
Subescala V	4.88	0.33	4.60	0.97	0.89
Subescala VI	3.12	0.86	2.50	0.97	1.72
Subescala VII	6.29	1.76	5.90	1.52	0.59
Subescala VIII	1.35	1.41	2.00	1.76	-1.05
Total HOME	38.47	4.71	36.40	6.26	0.98
G.P Lenguaje	5.12	0.70	5.20	0.63	-0.31

Promedios de Calidad del Medio Ambiente y lenguaje para la muestra total

Area	Media	D.E.	Rango
Subescala I	6.52	2.12	0 - 11
Subescala II	6.30	0.78	0 - 7
Subescala III	3.37	1.08	0 - 7
Subescala IV	5.67	1.18	0 - 7
Subescala V	4.78	0.64	0 - 5
Subescala VI	2.89	0.93	0 - 5
Subescala VII	6.15	1.66	0 - 9
Subescala VIII	1.59	1.55	0 - 4
Total HOME	37.70	5.31	0 - 55
G. P. Lenguaje	5.15	0.66	0 - 6

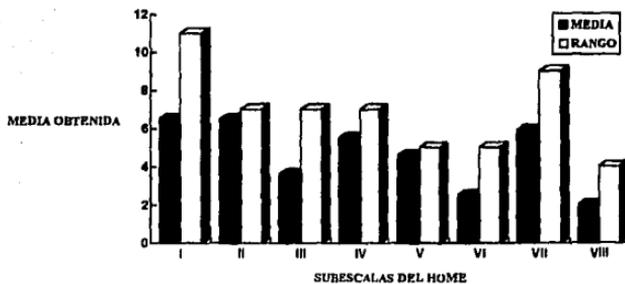
RESULTADOS DE HOME GRUPO DE NIÑOS



Grafica 3.1

En esta grafica se pueden apreciar las medias obtenidas en cada una de las subescalas del Inventario HOME en el grupo de los niños y los rangos de cada una de las subescalas

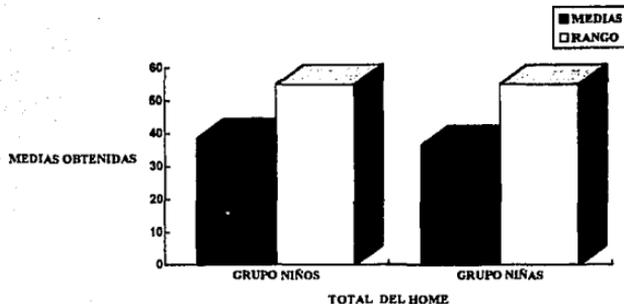
RESULTADOS DE HOME GRUPO DE NIÑAS



Grafica 3.2

En esta grafica se pueden observar las medias obtenidas en el grupo de las niñas en cada una de las subescalas del HOME y los rangos de cada una de estas

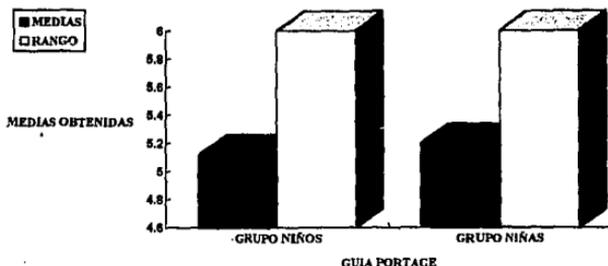
RESULTADOS DE HOME DIF. ENTRE NIÑOS Y NIÑAS



Grafica 3.3

En la presente grafica se observan las medias obtenidas tanto de niños como de las niñas en la puntuación total del inventario HOME y el rango total del Inventario que es de 55.

RESULTADOS DE LA SUBESCALA DE LA GUIA PORTAGE DIF. ENTRE NIÑOS Y NIÑAS



Grafica 3.4

Por ultimo en la grafica anterior se pueden observar las medias tanto del grupo de niños como del grupo de niñas de la subescala del Lenguaje de la Guia portage y el rango de la misma.

Análisis de cada una de las subescalas, así como del total del HOME

Se obtuvieron medias y desviaciones estandar tanto para niños como para niñas. Se puede observar en la tabla No. 3 que en la subescala I del HOME "Estimulación a través de juegos, juguetes y materiales de lectura", la media para el grupo de los niños es de 6.53 con una desviación estandar de 2.24 y para el grupo de las niñas una media de 6.50 con una desviación estandar de 2.01 de acuerdo con el valor de T (0.03) se observa que no existen diferencias entre niños y niñas en esta subescalas del HOME. Esto sugiere que tanto niños como niñas son estimulados de igual manera a través de materiales didácticos.

Respecto a la subescala II "Respuesta social positiva" la media para el grupo de los niños es de 6.10 con una desviación estandar de 0.88 y para el grupo de las niñas una media de 6.50 con una desviación estandar de 0.53 de acuerdo con el valor de t (-1.19) podemos observar que no existen diferencias entre sexos en cuanto a esta escala. Estos resultados nos indican que no existe una diferencia en cuanto la atención que reciben los niños y niñas de sus madres.

Para la subescala III "Ambiente Físico", la media para el grupo de los niños es de 3.24 con una desviación estandar de 1.03 y para el grupo de las niñas tenemos una media de 3.60 con una desviación estandar de 1.17, de acuerdo con el valor de t (-0.84) podemos observar que no existen diferencias entre niños y niñas en esta subescala. Aquí se puede apreciar que las condiciones de vida, la seguridad en su hogar, espacios disponibles para jugar son similares tanto para niños como para niñas.

En relación a la subescala IV "Apoyo, afecto y cordialidad" tenemos una media para el grupo de los niños de 5.76 con una desviación estandar de 0.90 y una media para el grupo de las niñas de 5.50 con una desviación estandar de 1.58, de acuerdo con el valor de t (0.56) se observa que no existen diferencias en cuanto a sexo en esta subescala. Esto sugeriría que tanto niños como niñas son tomados en cuenta de igual forma por los padres, que de igual manera reciben apoyo y caricias de su padres.

En cuanto a la subescala V "Estimulación de conducta académica", tenemos una media para el grupo de los niños de 4.88 con una desviación estandar de 0.33 y para el grupo de las niñas una media de 4.60 con una desviación estandar de 0.97, de acuerdo con el valor t (0.89) se observa que no existen diferencias en relación

al sexo en esta subescala. Se puede ver que la estimulación por parte de los padres para que los niños aprendan los colores, las letras del alfabeto, las canciones y los números es similar tanto en niños como en niñas.

De acuerdo con la subescala VI "Moldeamiento y estimulación de madurez social" tenemos una media de 3.12 y una desviación estandar de 0.86 para el grupo de los niños y para el grupo de las niñas tenemos una media de 2.50 con una desviación estandar de 0.97, de acuerdo con el valor de t (1.72) tenemos que no existen diferencias entre niños y niñas en esta subescala del HOME, observamos que tanto niños como niñas son tomados en cuenta de igual manera para un mejor desarrollo social..

Respecto a la subescala VII "Variedad de estimulación" tenemos para el grupo de los niños una desviación estandar de 6.29 y una desviación estandar de 1.76 y para el grupo de las niñas una media de 5.90 y una desviación estandar de 1.52, de acuerdo con el valor de t (0.59) observamos que no existen diferencias en cuanto al sexo de los niños en esta subescala del HOME, y que tanto niñas como niños reciben la misma calidad de estimulación para su desarrollo.

Para la escala VIII "Castigo físico" tenemos una media para el grupo de los niños de 1.35 y una desviación estandar de 1.41 y para el grupo de las niñas una media de 2.00 y una desviación estandar de 1.76, de acuerdo con el valor de t (-1.05) tenemos que no existe una diferencia en cuanto al sexo de los niños en esta subescala, lo cuál nos indicaría que no importa el sexo de los niños, estos son castigados de maneras similar y con la misma frecuencia.

Finalmente para el total del HOME tenemos una media para el grupo de los niños de 38.47 y una desviación estandar de 4.71 y una media para el grupo de las niñas de 36.40 con una desviación estandar de 6.26, de acuerdo con el valor de t (0.98) observamos que no existen diferencias en cuanto al sexo de los niños en la escala total del HOME.

Análisis para la subescala de lenguaje de la Guía Portage.

Tenemos que para la subescala del lenguaje de la Guía Portage se obtuvo para el grupo de los niños una media de 5.12 y una desviación estandar de 0.70 y para el grupo de las niñas una media de 5.20 con una desviación estandar de 0.63, de acuerdo al valor de t (-0.31) observamos que no existen diferencias en el lenguaje en cuanto al sexo de los niños.

Correlaciones entre el lenguaje y la calidad del medio ambiente.

Como se puede observar en la tabla No. 4, en la correlación entre las edades obtenidas en la subescala de lenguaje de la Guía Portage y cada una de las subescalas del HOME así como del total HOME, se encontró una correlación muy debil , se observa que la correlación más fuerte fué en la subescala VII "Variedad de estimulación". Estos resultados nos indican que existe una correlación positiva y directamente proporcional, tanto en cada una de las subescalas del HOME como en el total HOME.

Tabla No. 4
Correlación entre el lenguaje y
Calidad del medio ambiente en el hogar.

Area	Guía Portage (lenguaje)		
	Hombres	Mujeres	Total
Subescala I	.3229	.0872	.1938
Subescala II	.1674	.3333	.0610
Subescala III	.1278	.0299	.0797
Subescala IV	.0467	.2222	.1151
Subescala V	.3337	.0364	.0806
Subescala VI	.0800	.3616	.0967
Subescala VII	.3360	.3228	.3361
Subescala VIII	.0187	.2988	.0888
Total HOME	.0561	.0786	.0745

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

De acuerdo con los resultados obtenidos, nuestra hipótesis número 1 Existe relación entre la calidad del medio ambiente en el hogar y el lenguaje de un grupo de niños de 5 y 6 años, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula 1. Con lo cual podemos decir que si existe una relación entre la calidad del medio ambiente y el desarrollo del lenguaje de los niños.

Es decir que mientras más este estimulado el niño, mientras tenga mayor contacto con la madre, teniendo un ambiente físico adecuado y sano y sea estimulado para la socialización el niño tendrá un mejor desarrollo en cuanto a lenguaje.

Podemos decir que las correlaciones son muy débiles, debido a que la muestra fué muy pequeña y que el rango de edad de los niños fué muy reducido, por lo cual se obtuvo muy poca variabilidad en los datos.

En relación a la hipótesis número 2 existen diferencias significativas entre el medio ambiente de los niños y el medio ambiente de las niñas, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula "no existen diferencias significativas entre el medio ambiente en relación con el sexo de los niños".

Finalmente de acuerdo con los resultados, la hipótesis número 3, existen diferencias significativas en el desarrollo del lenguaje de los niños y el desarrollo del lenguaje de las niñas, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula "no existen diferencias significativas en el desarrollo del lenguaje de los niños en relación al sexo".

Se analizó la calidad del medio ambiente en niños de edades de 5 y 6 años y sus efectos sobre el desarrollo del lenguaje . Se encontró un nivel "medio" en la calidad de estimulación en el hogar. Se detecta que tanto niños como niñas reciben la misma calidad de estimulación; los niños reciben en su mayoría (90%) una respuesta social positiva, es decir que resuben sentimientos positivos de sus padres, así como también el 95% recibe una buena estimulación académica, están estimulados para aprender diversass cosas como los colores, figuras, espacios etc.

Por otra parte podemos observar que las subescalas más bajas son la subescala III "ambiente físico" y la escala VIII "castigo físico", ya que en la mayoría de las casas se encoñtró que no existe el espacio suficiente o áreas de juego para los niños, y también que las madres por lo menos durante la presencia del

entrevistador mostraron poca paciencia y sobre todo aquellas madres que tienen más de dos hijos.

R. Bradley, B. Caldwell y R. Elardo (1977) confirman que existe una correlación entre la estimulación en el hogar y el lenguaje; sin embargo las correlaciones encontradas en este estudio son muy débiles (no son correlaciones significativas) entre estas dos variables.

La importancia del ambiente del niño pequeño es crucial a través de la familia y especialmente del vínculo materno, por ser la madre quien introduce al niño a la cultura, Winnicott (1986).

Se ha observado que existe un gran interés, por investigar acerca de los aspectos que contribuyen a un desarrollo integral del desarrollo del niño. Sin embargo son muy pocos los estudios relacionados con la estimulación en el hogar y aún más pocos cuando se relacionan con el lenguaje.

La prueba del HOME, es de gran utilidad para detectar la calidad de un medio ambiente al igual que el grado de consciencia de los padres sobre la necesidad de estructurar y organizar el ambiente en el que su hijo se desarrolla.

Es importante que los profesionistas que tienen contacto con este tipo de investigaciones tengan una participación activa y consciente, además de que deben continuarse haciendo este tipo de investigaciones para de esta manera tener una información mucho más amplia para proporcionar apoyo a los padres en el momento y en el área adecuada. Aunque la correlación de las variables del medio

ambiente y el lenguaje de los niños es muy débil se observa que si existe una relación, por lo cual se sugiere que se realicen más investigaciones de este tipo con una muestra más grande y con un mayor rango de edad de los niños.

Se concluye que para un mejor desarrollo del lenguaje y de personalidad es importante que los padres sean portadores de apoyo y seguridad. Es importante implementar programas que preparen a los padres para cumplir un rol dentro del proceso educativo de sus hijos de una manera que estos reciban una estimulación más rica y efectiva en el ambiente familiar.

Algunas limitaciones que se presentaron en este trabajo, fue que muchas veces los padres se negaron a participar en la investigación, considerando que no aceptan que una persona extraña se meta en su hogar para observar su modo de vivir, no se pudo obtener una muestra probabilística, debido que se nos asignó solamente a un grupo debido a que el ciclo escolar estaba por terminar y los maestros quisieron colaborar en la investigación.

BIBLIOGRAFIA

Bradley, R. y Caldwell, B. (1975). The relation of infants home environment to mental test performance al fifty four mounths: A follow up study. Child Development, 47, 1117-1174.

Bradley, R. y Caldwell, B. (1979). Home observation for measurement of environment: A revision of the preeschool scale. American Journal of Mental Deficiency, 84 (3), 235-244.

Caldwell, M. B. y Bradley, R.H. (1978). Home observation for Measurement on the Environment. Administration Manual. Arkansas, Univesrity of Arkansas at Little Rock.

Clarke, S., Alison. K., Vander , S. L. y Grant K. A. (1979). Analysis and replication of mother-child relations at two years of age. Child Development, 50, 777-793.

Diccionario enciclopedia de educación especial.(1979). Vol. 1 y vol 2. México:Diagonal Santillana.

Downic, N. M. y Heath, R. W. (1986). Métodos estadísticos aplicados. México: Harla.

Eilers, R. E., Gavin, W. y Wilson, R. (1979). Lingtistic experience and phonemic perception in infancy: A crosslinguistic study. Child Development, 50, 14-18.

Elardo, R., Bradley, R. y Caldwell, B. (1975). The relation of infants home environment to mental test performance from six to thirty six mounths: A longitudinal analysis. Child Development,46, 71-76.

Elardo, R., Bradley, R. y Caldwell, B. (1977). A longitudinal study of the relation of infants home environment to language development at age three. Child Development, 48, 545-603.

Fitzgerald, D. H., Strommen, D.A. y Mc Kinney, J.P. (1981). Psicología del desarrollo. El lactante y el preescolar. México: El Manual Moderno

Golberg, S. (1977) . Infant development and mother-infant interaction in urban Zambia. Cultureland Infancy Variation in the Human Experience, 211-243.

Gordillo, P. C. (1988). Evaluación de la estimulación disponible en el medio ambiente familiar del niño de 3 a 4 años de edad. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Gratiot, H. A. y Zazzo R. (1979). Tratado de psicología del niño. desarrollo afectivo y moral. España: Morata.

Gratiot, H. A. y Zazzo R. Tratado de psicología del niño. desarrollo del lenguaje. España: Morata.

Henderson y Bruce, B. (1984). Parents and exploration: The effect of context on individual differences in exploratory behaviour. Child Development, 55 (4), 1237-1245.

Jeffers, V. W. y Lore, R. K. (1979). Let's play at my house: Effects of the home environment on the social behaviour of children. Child Development, 50, 837-841.

Lambert, J. L. (1981). Introducción al retraso mental. Barcelona: Herder.

Leach, C. (1982). Fundamentos de estadística enfoques paramétricos para las ciencias sociales. México: Limusa.

Leonard, L. B., Schwartz, R. G., Folger, M. K., Newhoff, M. y Wilcoxon, M.J. (1979). Children's imitations of lexical item. Child Development, 50, 19-23.

Malher, M. (1972). Simbiosis Humana: las visisitudes de la individuación. México:Joaquín Mortiz.

Masataka, M. (1993). Effects of contingent and noncontingent maternal stimulation on the behaviour of three-to-four month old japanese infants. Journal Child Language, 20, 302-312.

Méndez, M. y Solís, B. (1984). La estimulación en el hogar y su relación con el rendimiento intelectual de los niños. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Moerk, E. L. (1976). Processes of language teaching and training in the interactions of mother-child dyads. Child Development, 47, 1064-1078.

Mussen, P. H., Conger, J. J. y Kagan, J. (1987). Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas

Ogura, T. (1991). A longitudinal study of the relationship between early language development and play development. Journal Child Language, 18, 273-294.

Ortiz, P. M. (1992). La influencia del ambiente familiar en el desarrollo del niño con parálisis cerebral y deficiencia mental. Tesis de Licenciatura. UNAM.

- Pérez, M y Almonte C. (1981). La familia como sistema: consideraciones acerca del rol padre y rol madre. Revista Chilena de Pediatría, 52 (6), 480-486.
- Piajet , J. (1992). Seis estudios de psicología. Barcelona:Ariel.
- Porot, M. (1976). La familia y el niño. México: Planeta.
- Power, T. (1985). Mother, and father- infant play: A developmental Analysis. Child Development, 56 (6), 1514.1524.
- Rondal, J. A. (1990). La interacción adulto niño y la construcción del lenguaje. México: Trillas.
- Sapir, E. (1984). El lenguaje:introducción al estudio del habla. México:Fondo de cultura económico.
- Shatz, M. y Ebeling, K. (1991). Patterns of language learning-related behaviours: evidence for self-help in acquiring grammar. Journal Child Language, 18, 295-313.
- Siegel, S. (1982). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas.
- Skinner, B. F. (1981). La conducta verbal. México:Trillas.
- Traidó, C. y Forns, M. (1989). La evaluación del lenguaje: Una aproximación evolutiva. Barcelona: Anthopus.
- Velasco, J. M. (1984). El lenguaje como expresión de la función cerebral superior en el niño. Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 41 (1).

Wasworth, B. J. (1989). Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México: Diana.

Winnicot, D. W. (1971). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.

Winnicot, D. W. (1986). El proceso de maduración en el niño. Barcelona: Jourdi Beltran.

APENDICES

Guía Portage de Educación Preescolar

FALLA DE ORIGEN

S Bluma M Stearer A Frohman, y J Hilliard

Nombre del Niño

Fecha de Nacimiento

Maestro

Año de Programa

Maestro

Año de Programa

Maestro

Año de Programa

LISTA DE OBJETIVOS

LENGUAJE

Grado o Edad	Ficha	Objetivo	Objetivo ya Dominado	Fecha en Que Se Logro	Comentarios
D 1	1	Repite sonidos que hacen otros			
	2	Repite la misma sílaba 2 ó 3 veces (ma, ma, ma)			
	3	Responde a los ademanes con ademanes			
	4	Obedece una orden simple cuando va acompañado de ademanes			
	5	Quando se le dice "no", deja de hacer la actividad que está realizando, por lo menos momentáneamente, el 75% de las veces			
	6	Responde a preguntas simples con una respuesta que no es oral			
	7	Combina 2 sílabas distintas en sus primeros intentos de hablar			
	8	Imita los patrones de entonación de la voz de otros			
	9	Empieza una sola palabra significativa para designar algún objeto o persona			
	10	Hace sonidos como respuesta a otra persona que le habla			
1-2	11	Dice 5 palabras diferentes (puede usar la misma palabra para referirse a distintos objetos)			
	12	Puede "mas"			
	13	Dice: "No hay mas"			
	14	Obedece 3 órdenes diferentes pero simples que no van acompañados de ademanes			
	15	Puede "dar" o "mostrar" cuando se le pide			
	16	Señala 12 objetos familiares cuando se le nombran			
	17	Señala de 3 a 5 ilustraciones en un libro cuando se le nombran			
	18	Señala 3 partes de su cuerpo			
	19	Dice su propio nombre o apodo de cariño cuando se le pide			
	20	Responde a la pregunta "¿Qué es esto?" con el nombre del objeto			
	21	Combina el uso de palabras y ademanes para manifestar sus deseos			
	22	Nombra a otros 5 miembros de la familia incluyendo animalitos domésticos			
	23	Nombra 4 juguetes			
	24	Produce el sonido del animal o emplea el sonido para nombrar al animal (vaca es "mu u - mu u")			
	25	Pide algún tipo de alimento común nombrándolo cuando se le muestra (leche, galleta, pan)			
	26	Hace preguntas elevando la entonación de la voz al final de la palabra o frase			

FALLA DE ORIGEN

Nivel de Edad	Ficha	Objetivo	Objetivo ya Dominado	Fecha en Que Se Logro	Comentarios
	27	Nombra 3 partes del cuerpo en una muñeca o en otra persona			
	28	Responde a preguntas de alternativas si/no con respuesta afirmativa o negativa			
23	29	Combina sustantivos o adjetivos y sustantivos en frases de 2 palabras (pelota silla) (mi pelota)			
	30	Combina el sustantivo con el verbo en oraciones de 2 palabras (papá va)			
	31	Emplea una palabra cuando necesita ir al baño			
	32	Combina el verbo o sustantivo con "allí", "aquí", en expresiones de 2 palabras (silla aquí)			
	33	Combina 2 palabras para expresar pertenencia (auto papá)			
	34	Emplea "no" en su lenguaje			
	35	Responde a la pregunta: "¿Qué está haciendo ...?" para referirse a actividades comunes			
	36	Responde a preguntas de "¿Dónde?"			
	37	Nombra sonidos familiares del ambiente			
	38	Entrega más de un objeto cuando se le piden, utilizando la forma plural (bloques)			
	39	Al hablar se refiere a sí mismo por su propio nombre			
	40	Señala la ilustración de un objeto común cuyo uso se describe (llega hasta 10 objetos)			
	41	Indica su edad con los dedos			
	42	Dice su sexo cuando se le pregunta			
	43	Obedece una serie de 2 mandatos relacionados			
	44	Emplea el gerundio del verbo (hablando, corriendo)			
	45	Emplea formas regulares de plural (libro/libros)			
	46	Emplea constantemente algunas formas irregulares de verbos en el pasado (fue, hice, era)			
	47	Pregunta: "¿Qué es esto (eso)?"			
	48	Controla el volumen de la voz el 90% de las veces			
	49	Emplea "este/esta" y "ese/esa" al hablar			
	50	Emplea "es" y "está" al construir oraciones simples (ésta es una pelota) (la pelota está aquí)			
	51	Dice: "yo, mí, mío", en lugar de su propio nombre			
	52	Señala un objeto que "no es" (no es una pelota)			
	53	Responde a la pregunta "¿Quién?" dando un nombre			

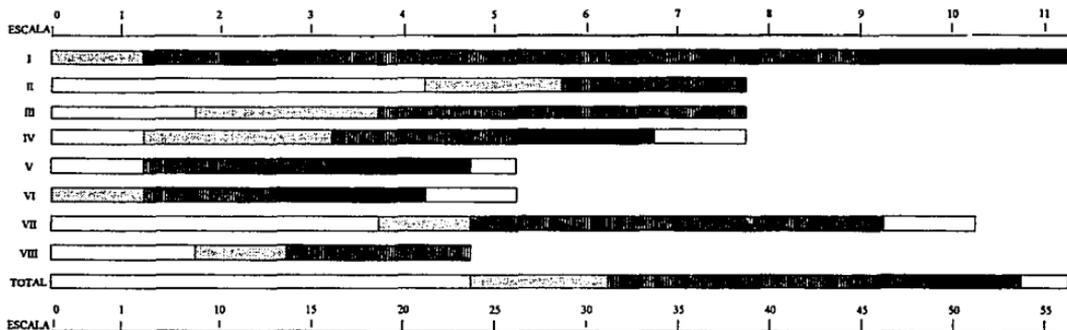
Nivel de Edad	Ficha	Objetivo	Objetivo ya Dominado	Fecha en Que Se Logró	Comentarios
	54	Empieza la forma posesiva de los sustantivos (de papá)			
	55	Empieza los artículos "el, la, los, las, un, una, unos, unas" al hablar			
	56	Empieza algunos nombres de grupos (jugete, animal, comida)			
	57	Usa con pocas equivocaciones los verbos "ser", "estar" y "tener" en el presente			
	58	Describe los objetos diciendo que están "abiertos" o "cerrados"			
3-4	59	Empieza correctamente "es" y "está" al iniciar una pregunta			
	60	Presta atención durante 5 minutos mientras se le lee un cuento			
	61	Lleva a cabo una serie de 2 órdenes que no se relacionan			
	62	Dice su nombre completo cuando se le pide			
	63	Responde a preguntas simples de "¿Cómo?"			
	64	Empieza los tiempos pasados de verbos regulares (saltó, saltaba)			
	65	Relata experiencias inmediatas			
	66	Dice cómo se emplean objetos comunes			
	67	Expresa acciones futuras empleando "ir a", "tener que", "querer"			
	68	Cambia, apropiadamente, el orden de las palabras para formular preguntas (¿Puedo yo?) (¿Salta él?)			
	69	Usa el imperativo cuando pide un favor			
	70	Cuenta 2 sucesos en el orden en que ocurrieron			
4-5	71	Obedece una serie de órdenes de 3 elapas			
	72	Demuestra comprensión elemental de los verbos reflexivos y los usa al hablar			
	73	Puede encontrar un par de objetos/ilustraciones cuando se le pide			
	74	Empieza el futuro al hablar			
	75	Empieza oraciones compuestas (Le pegué a la pelota y se rodó a la carretera)			
	76	Cuando se le pide puede encontrar la parte de "arriba" y la de "abajo" de los objetos			
	77	Empieza el condicional (podría, sería, haría, etc.) al hablar			
	78	Puede nombrar cosas absurdas en una ilustración			
	79	Empieza las palabras "hermana, hermano, abuelito, abuelita"			

FALTA DE ORIGEN

**INVENTARIO HOME
(Escala Preescolar)**

Fecha de la entrevista _____
 Nombre del niño _____
 Fecha de Nacimiento _____ Edad _____
 Domicilio _____
 Relación de la persona entrevista con el niño _____
 Entrevistador _____
 Comentarios _____

NÚMERO DE PUNTOS CORRECTOS (SUBESCALAS)



SUBESCALAS	PUNTUACION	PERCENTIL
I.- Estimulación a través de juegos juguetes y material de lectura		
II.- Respuesta social positiva		
III.- Ambiente físico		
IV.- Apoyo afectivo y cordialidad		
V.- Estimulación de conducta académica		
VI.- Modelamiento y estimulación de la madurez social		
VII.- Variedad de estimulación		
VIII.- Cambio físico		
TOTAL		

FALLA DE ORIGEN

INVENTARIO HOME**(Escala Preescolar)**

Fecha de la entrevista _____
Nombre del niño _____
Fecha de Nacimiento _____ Edad _____
Domicilio _____
Relación de la persona entrevista con el niño _____
Entrevistador _____
Comentarios _____

SUBESCALAS	PUNTUACION	PERCENTIL
I.- Estimulación a través de juegos juguetes y material de lectura		
II.- Respuesta social positiva		
III.- Ambiente físico		
IV.- Apoyo afectivo y cordialidad		
V.- Estimulación de conducta académica		
VI.- Moldeamiento y estimulación de la madurez social		
VII.- Variedad de estimulación		
VIII.- Castigo físico.		
TOTAL		

**INVENTARIO DE OBSERVACION DEL MEDIO AMBIENTE EN EL HOGAR
(ESCALA PREESCOLAR)**

**I. ESTIMULACION A TRAVEZ DE JUGUETES, JUEGOS Y MATERIALES SI NO
DE LECTURA.**

- | | | |
|--|-------|-------|
| 1. Juguetes para aprender formas, colores y tamaños, juguetes escolares, de tablero, etc. | _____ | _____ |
| 2. Tres o más rompecabezas. | _____ | _____ |
| 3. Discos, por lo menos 5 discos para niños. | _____ | _____ |
| 4. Juguetes o juegos que permitan la libre expresión (pintar con los dedos-- crayones, plastilina, etc. | _____ | _____ |
| 5. Juegos o juguetes en los que se necesita movimientos finos (pintar por-- números, libro de puntos, muñecas de papel, crayones y libros para cogerlear). | _____ | _____ |
| 6. Juegos y juguetes que facilitan el aprendizaje de números (cuadernos -- con números, libros acerca de números, juegos con números). | _____ | _____ |
| 7. Diez libros para niños | _____ | _____ |
| 8. Por lo menos 10 libros están presentes y visibles en la casa. | _____ | _____ |
| 9. La familia compra un periódico diariamente y lo lee. | _____ | _____ |
| 10. La familia se suscribe por lo menos a una revista. | _____ | _____ |
| 11. El niño está estimulado para aprender a vestirse. | _____ | _____ |
| SUBTOTAL | _____ | _____ |

II. RESPUESTA SOCIAL POSITIVA.

- | | | |
|---|-------|-------|
| 12. Libros para aprender acerca de los animales, circos, juegos, rompecabezas de animales. | _____ | _____ |
| 13. El niño está estimulado en aprender el alfabeto. | _____ | _____ |
| 14. Los padres enseñan al niño algunas formas simples de decir "perdón" "por favor", "gracias". | _____ | _____ |
| 15. La madre usa la gramática y pronunciación correcta. | _____ | _____ |
| 16. Los padres estimulan al niño a relatar experiencias o toman tiempo para escuchar el relato de sus experiencias. | _____ | _____ |
| 17. Cuando está hablando de otro niño, la voz de la madre transmite sentimientos positivos. | _____ | _____ |

18. Se le permite escoger al niño su lunch, o menú del desayuno.

SUTOTAL

**III. AMBIENTE FISICO: SEGURIDAD, LIMPEZA Y CONDUCTENTE AL DE
SARROLLO.**

SI NO

19. La estructura del edificio no es potencialmente peligroso o defectuoso (por ejemplo pedasos de yeso del techo cayendose, escaleras sin pã samanos.

20. El medio ambiente de juego fuera de la casa, parecen seguros y libres de peligro (si no hay area para jugar afuera, es automáticamente "no")

21. Los interiores de la casa no son oscuros o monotonamente percepti bles.

22. Los vecinos tienen árboles, pasto, pájaros y es estético.

23. Hay por lo menos 100 pies cuadrados de espacio por pesona en la casa.

24. En términos de espacio disponible, los cuartos no son sobrepoblados por muebles.

25. Todos lo cuartos de la casa que son visibles están razonablemente -- limpios y minimamente desordenados.

SUBTOTAL

IV. APOYO AFECTO Y CORDIALIDAD

SI NO

26. Los padres abrazan a su hijo durante 10 o 15 minutos al día, por ejemplo cuando ven la T:V: o en el tiempo de contar historias o cuentos.

27. La madre conversa por lo menos dos veces con su hijo durante la visita. (no tomar en cuenta los regaños).

28. La madre contesta las preguntas o cuando le pide algo verbalmente el niño.

29. La madre usualmente responden verbalmente al habla de los niños.

30. La madre alba espontaneamente las cualidades o conductas del niño-- por lo menos dos veces durante la visita.

31. Cuidados maternos, besos, o caricias por lo menos una vez durante la visita.

32. La madre admite situaciones que permiten al niño lucirse durante la visita.

SUBTOTAL _____

V. ESTIMULACION DE CONDUCTA ACADEMICA.

SI NO

33. El niño está estimulado para prender los colores. _____

34. El niño está estimulado para prender el modelo del habla (niñera, comerciales de T.V., canciones, etc.). _____

35. El niño está estimulado para aprender relaciones (arriba, abajo, grande chico, etc.). _____

36. El niño está estimulado para aprender números. _____

37. El niño está estimulado a leer pequeñas palabras. _____

SUBTOTAL _____

VI. MOLDEAMIENTO Y ESTIMULACION DE LA MADUREZ SOCIAL.

SI NO

38. Algún retraso de gratificación de comida es demandada por el niño por ejemplo no demanda agua o comida al menos con media hora de anticipación. _____

39. La familia tiene T.V. y es usada sensatamente, "no la utiliza o la utiliza continuamente" (si no hay T.V. es automáticamente "no"). _____

40. La madre presenta el entrevistador al niño. _____

41. El niño puede expresar sentimientos negativos sin berrinches ni represalias. _____

42. Al niño se le pega y no reacciona con perrinches ni represalias. _____

SUBTOTAL _____

VII. VARIEDAD DE ESTIMULACION.

SI NO

43. Tiene un instrumento musical real o de juguete (batería, piano, órgano) _____

44. Los miembros de la familia llevan al niño a actividades al aire libre (día de campo, excursión etc.) por lo menos una vez a la semana. _____

45. El niño ha sido llevado por algún miembro de la familia a un viaje de más de 50 kilómetros de su casa durante el año pasado. _____

46. El niño ha sido llevado por algún miembro de la familia a lugares científicos, históricos, museos de arte, durante el año pasado. _____

- | | | |
|---|-------|-------|
| 47. Trata el niño se sacar y recoger sus juguetes después de una sesión de juego, sin ayuda. | _____ | _____ |
| 48. La madre utiliza oraciones complejas y algunas palabras largas en la conversación. | _____ | _____ |
| 49. Los trabajos de arte del niño son puestos en alguna parte de la casa. | _____ | _____ |
| 50. El niño come por lo menos una vez al día, o más con su madre (figura materna) y el padre (figura paterna), (si alguna de las figuras paterna - está ausente es automáticamente "no"). | _____ | _____ |
| 51. Los padres dejan escoger algún producto de comida cuando van al supermercado. | _____ | _____ |
| SUBTOTAL | _____ | _____ |

VIII CASTIGO FISICO.

- | | SI | NO |
|--|-----------|-----------|
| 52. La madre no regaña al niño más de una vez durante la visita. | _____ | _____ |
| 53. La madre no usa castigos físicos como pelliscos o jalones. | _____ | _____ |
| 54. La madre no utiliza manotazos ni nalgadas durante la visita. | _____ | _____ |
| 55. No más de una vez el castigo físico ocurrió durante la semana pasada | _____ | _____ |
| SUBTOTAL | _____ | _____ |

ENTREVISTADOR: _____