

# UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



Vince In Bono Melum

## DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE NIÑOS EN GUARDERIAS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
CECILIA BALBAS DIEZ BARROSO

México, D. F.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1988



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## I N D I C E

	pag
RESUMEN.....	1
<b>I. INTRODUCCION</b>	
1. Efectos de la guardería en el desarrollo de los niños....	2
1.1) Area emocional.....	3
1.2) Area social.....	7
1.3) Area cognoscitiva.....	8
1.4) Características generales de las guarderías y el trato de las cuidadoras.....	14
2. Desarrollo del lenguaje: un enfoque social.....	19
3. Consideraciones metodológicas.....	39
4. Problema de investigación.....	41
<b>II. METODO</b>	
1. Diseño.....	42
2. Variables.....	42
3. Hipótesis.....	44
4. Sujetos.....	46
5. Material.....	47
6. Escenario.....	48
7. Procedimiento.....	48
<b>III. RESULTADOS.....</b>	<b>51</b>
<b>IV. DISCUSION.....</b>	<b>53</b>
<b>APENDICE.....</b>	<b>59</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>72</b>

" El lenguaje es siempre capaz de dar expresión a la individualidad del artista, o si no lo es, se puede hacer que lo sea en poco tiempo. Si en una lengua determinada no aparece ningún artista literario, esto no se debe esencialmente a que la lengua constituya un instrumento demasiado débil, sino al hecho de que la cultura del pueblo no es favorable al nacimiento de una personalidad que se afane por encontrar una expresión literaria realmente individual ". (Sapir, 1971, p.261).

## RESUMEN

El objetivo de este estudio fué analizar y comparar qué tipo de lenguaje desarrollaban los niños, analizando los efectos de la asistencia a una guardería, el sexo y el nivel socioeconómico (NSE).

La muestra estuvo constituida por 80 sujetos, 40 asistían a guarderías y 40 asistían a la escuela por primera vez. El 50% de ellos provenían del NSE alto o medio alto y el otro 50% del NSE bajo. La mitad de ellos eran niños y la otra mitad niñas.

Por medio de una lámina se le pedía a los sujetos que contaran una historia de lo que veían. En base a sus relatos se analizaban diversas categorías de su lenguaje.

Las principales hipótesis planteadas predecían que los sujetos que asistían a guarderías y los de NSE alto demostrarían un lenguaje más complejo en relación al uso de sustantivos y oraciones subordinadas principalmente, mientras que los que asistían a la escuela emplearían con mayor frecuencia pronombres y muletillas denotando un lenguaje menos rico.

Los resultados indicaron diferencias significativas entre el lenguaje de los niños que asisten a guarderías y los que asisten a la escuela así como entre los de NSE alto y los de NSE bajo, favoreciendo a los de guardería y a los de NSE alto.

## I. INTRODUCCION

### 1. EFECTOS DE LA GUARDERIA EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS

Uno de los cambios sociales más importantes que afectan al cuidado de los niños ha estado representado por el impresionante aumento del número de mujeres que ocupan puestos de trabajo fuera de sus hogares o que estudian (ver apéndice, tabla 1) (Kilmor, 1977; Belsky y Steinberg, 1978; Rubenstein y Howes, 1979; Clarke-Stewart, 1982; Dpto. de Estudios Sociales de Banamox, 1984). Estas mujeres se ven en la necesidad de buscar quien cuide a sus hijos. Algunas de ellas escogen la alternativa de que sus hijos ingresen a una guardería. De aquí surge la inquietud de investigar qué efectos tiene esta experiencia; si es benéfica o perjudicial para el niño y en cualquier caso, ¿en qué área(s) se reflejan estos efectos?

Hay mucha investigación al respecto, aunque los resultados son contradictorios. Unos autores dicen que esta experiencia puede ser perjudicial, otros sostienen que es beneficiosa y otros argumentan que no tiene efectos benéficos ni perjudiciales en el desarrollo de los niños.

Debe aclararse que gran parte de la investigación que se ha llevado a cabo, ha sido en centros de universidades en Estados Unidos que reflejan aquello que actualmente constituye lo óptimo para una guardería infantil. El ambiente físico es espacioso y estimulante. El plan educativo está basado en lo más reciente en cuanto a investigación sobre desarrollo infantil. Habitualmente se centra en las actividades relacionadas al lenguaje y al desarrollo intelectual. El personal es numeroso y con frecuencia experimentado, estando bien preparado en cuestiones relacionadas con el desarrollo infantil. Las

clases son reducidas y por lo general se realiza un esfuerzo para mantener a los niños con la misma cuidadora y los mismos compañeros mientras se hallan incluidos en el programa (Tizard, 1972; Rutter, 1980; Clarke-Stewart, 1982).

El propósito de este estudio es analizar si la asistencia a una guardería beneficia o no el desarrollo lingüístico de los niños.

A continuación se analizan algunos de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo tanto en guarderías de alta calidad como en otras guarderías. Estos resultados se clasifican de acuerdo al área de desarrollo en el niño que se ve afectada con el ingreso a una guardería, tanto positiva como negativamente. Esta clasificación es subjetiva, pero para los fines de este estudio, los criterios para realizarla fueron los siguientes:

- a) en el área emocional se incluyen aspectos tales como apego con la madre, angustia, dependencia e independencia etc.
- b) en el área social se incluye lo relacionado a interacciones del niño con otras personas.
- c) en el área cognoscitiva se incluye el desarrollo del lenguaje, solución de problemas, abstracción etc.

#### 1.1) Área emocional

La preocupación por el ingreso de los niños a guarderías se centra principalmente en los efectos que las separaciones diarias puedan tener en el apego de la madre y el hijo. El apego es según Bowlby (1977) una relación especialmente afectiva y recíproca entre el hijo y la madre (u otra figura). Es un proceso bidireccional, ya que los padres se unen a los niños y los niños a los padres. Se constituye gracias a varios factores como son:

- 1) Contacto físico

este contacto entre el niño y el adulto provee bienestar y tranquilidad tanto al niño como al adulto.

- 2) Otras formas de comunicación

los niños buscan proximidad hacia las personas con las que frecuentemente logran establecer contacto visual y quienes responden contingente y recíprocamente a sus sonrisas y vocalizaciones. La cantidad de desarrollo en la responsividad social del niño, mostrado por la sonrisa, depende de la responsividad del que lo cuida.

- 3) La capacidad del recién nacido para llorar y dejar de llorar cuando se le mece, se le alimenta etc. es uno de los principales elementos que unen a la madre y al hijo, ya que para la madre es reforzante el poder tranquilizar el llanto de su hijo.
- 4) La expresión de emociones positivas  
Le da al niño seguridad para interactuar con su medio y le procura bienestar.

Por lo que se discute que, si un niño sufre separaciones diarias de su madre, ese tiempo de contacto disminuye, viéndose afectado el apego además que el cuidador sustituto tal vez no sea igual de estimulante y responsivo que la madre.

Un apego se demuestra en el niño cuando:

1. busca estar cerca de su madre (o cuidador)
2. muestra angustia por la separación de la madre
3. muestra alegría o alivio cuando se reúnen y
4. se orienta hacia esa persona, aun cuando no está muy cerca (llamándole, señalándole objetos etc.).

El niño no forma un apego con un adulto de manera inmediata, es hacia el cuarto mes de vida que reconoce y prefiere a su madre, y hacia los siete meses protesta ante la separación de la figura de apego y muestra cautela hacia los extraños. El apego, mostrado por protestas y angustia hacia la separación, normalmente alcanza su máximo punto de intensidad y frecuencia alrededor de los catorce y dieciocho meses de edad. Según Maccoby (1980), este punto cumbre

parece ser similar en diferentes culturas. Alrededor de los tres y medio y cuatro años, la meta del apego cambia para la mayoría de los niños, de simplemente mantener proximidad, a mantener un contacto más distante a través de la coordinación de planes y acuerdos mutuos.

Lo que le permite al niño irse distanciando es: primero, el ambiente del niño viene a ser menos incierto, provocándole menos miedo, ya que cada vez más situaciones le parecen familiares, y segundo, la adquisición del lenguaje aumenta sus opciones para elegir compañeros de comunicación. Al comienzo, el sistema de señales funcionaba entre el niño y su madre, pero después un dominio del lenguaje le permite al niño participar en el sistema de señales que es general para su cultura. Otras personas, aparte de los cuidadores "familiares" pueden ahora entender las necesidades del niño, pudiendo llevar a cabo actividades mediadas a través de explicaciones verbales.

Cuando una relación de apego no ha sido establecida o se interrumpe durante su periodo de formación, se presentan severas consecuencias en el desarrollo del niño (ansiedad aguda, excesiva necesidad de amor, sentimientos de venganza, culpa y depresión). Los efectos varían de acuerdo al grado de la interrupción.

Muchos autores recomiendan que el ingreso de los niños a una guardería sea después del año de edad, para que en el transcurso de ese año, el niño pueda estar cerca de su madre mucho tiempo y lograr así un apego seguro (Moskowitz et al., 1977; Cornelius y Denny, 1975; Portnoy y Simmona, 1978), desgraciadamente el cuidado en casa no garantiza por sí mismo un apego seguro (Vaughn et al., 1980).

Vaughn et al. (1980) observaron que en niños cuyas madre regresaban a trabajar o estudiar durante su primer año de vida, se formaban relaciones de apego ansiosas. Según Rutter (1981), las separaciones son más tensionantes para los niños menores de tres años y no solo

para los menores de un año, pero Blehar (1984) asegura que las separaciones diarias y prolongadas, aún a los tres años conducen a la formación de apegos inseguros y ansiosos.

Según varias investigaciones, el desarrollo emocional de niños en guarderías se ve afectado negativamente. Estos niños parecían: menos atentos, más apáticos, menos adaptados, menos responsivos socialmente y menos comunicativos (Schwarz et al., 1973), su juego y exploración disminuía (Rubenstein y Howes, 1979), lloraban más (Blehar, 1977; Ricciuti, 1978) y eran más dependientes (Caldwell et al., 1977), sugiriendo la posibilidad de un apego inseguro en estos niños, a causa de las separaciones diarias.

Ahora bien, hay investigaciones que sugieren que los primogénitos presentan más reacciones aversivas ante la separación, mostrándose muy ansiosos y creándose apegos "ansiosos-ambivalentes" entre estos niños (Fox, 1977; Rutter, 1981; Blehar, 1984).

En cuanto al ingreso a una guardería, Bowlby (1977) sentía que estos efectos negativos de la separación podían reducirse si había familiaridad en el ambiente y un cuidado constante de la madre sustituta, subrayando además la importancia de la disponibilidad de ésta, coincidiendo con Rubenstein y Howes (1979) al señalar que los compañeros mitigan los efectos de la separación materna, sobre todo cuando éstos se vuelven "familiares" para el niño. Por esta razón, sugieren que los grupos sean más o menos estables en la guardería.

Por otro lado, hay autores que sostienen que la experiencia en una guardería no tiene efectos adversos en el desarrollo emocional del niño (Rubenstein y Howes, 1979) y específicamente en el apego con la madre (Kagan, 1976; Caldwell, 1977; Moskowitz et al., 1977; Belsky y Steinberg, 1978). Los niños que asisten a guarderías no lloran más que los de casa y además aprecian más el regreso de su madre en términos

de muestras de cariño y vocalizaciones (Moskowitz et al., 1977), se van más lejos de su madre en comparación con los de casa, que las buscan y se resisten a alejarse de ellas (Ricciuti, 1978). Al parecer por estos resultados, los niños que asisten a una guardería han formado un apego más seguro con sus madres, que los de casa, sintiendo confianza para explorar su medio. Kilmer (1977) reporta un desarrollo socio-emocional más rápido en los niños de guardería. Analizando estos resultados, se puede ver que cuando el niño ha establecido un apego seguro con su madre, poco a poco puede alejarse de ella y establecer relaciones con otras personas. Si un sustituto es responsivo y estimulante puede mitigar los efectos adversos de la separación por sí misma y, conforme se aumenta el tiempo de contacto estas características se van afirmando en el cuidador.

## 1.2) Area Social

Las actitudes de los niños hacia las personas y las experiencias sociales y el modo en que se entiendan con otros individuos, dependerán en gran parte de sus experiencias de aprendizaje durante los primeros años formativos de su vida. A todas las edades, las personas se ven afectadas por el grupo social con el que se asocian conjuntamente y con el que desean identificarse. Esta influencia es muy grande durante la infancia. En los años preescolares, la familia es el grupo más importante de socialización. Cuando los niños entran a la escuela, los maestros comienzan a ejercer influencias sobre su socialización, pero los compañeros ejercen una influencia todavía mayor. Esta influencia procede en parte, del deseo del niño de ser aceptado por su grupo (Hurlock, 1982). Esto sugiere que las habilidades sociales pueden verse afectadas, en parte, por experiencias sociales tempranas con compañeros, lo cual, según Waldrep y Halverson (1975) sucede. ¿Qué ocurre cuando parte de estas experiencias tempranas la constituye el ingreso a una guardería?

La mayoría de las investigaciones parecen indicar que el ingreso a una guardería no produce efectos adversos en el desarrollo social de los niños. Al parecer, se incrementa el grado de interacción social tanto con sus compañeros como con adultos y con extraños (Lay y Meyer, 1971; Reuter y Yunik, 1973; Schwarz et al., 1973; O'Connor, 1975; Belsky y Steinberg, 1978; Finkelstein et al., 1978). Los niños se llevaban mejor con sus compañeros si llevaban ya un tiempo en la guardería (Macrae y Herbert-Jackson, 1976), lo cual viene a confirmar un punto tratado con anterioridad: los efectos negativos de la separación parecen reducirse si hay familiaridad en el ambiente.

Estas diferencias en las habilidades sociales de niños que asisten a guarderías, parecen perdurar hasta la adolescencia, según un estudio realizado por Moore (1978). El observó que adolescentes que fueron criados en guarderías antes de los 5 años, tenían más interés en las actividades sociales y eran más elogiados por sus compañeros como "gustados" o "preferidos".

Cabe mencionar que Doyle (1975) y Ragozin (1977) encontraron que los niños de guardería interactuaban menos con extraños, e iniciaban menos interacciones sociales con otras personas. Puede ser que en los niños empleados en estos estudios hubieran influido con mayor fuerza otros factores como por ejemplo; que no hubieran logrado establecer un apego seguro con su madre, por lo que la separación resultara para ellos muy amenazante. Otra posible explicación a esto y que se tratará con mayor profundidad después, es que tal vez estos niños provenían de hogares poco estables, encontrando dificultad para relacionarse adecuadamente con otros.

### 1.1) Área Cognoscitiva

Las capacidades cognoscitivas del niño aumentan considerablemente cuando adquiere el lenguaje, este está involucrado en los procesos

cognoscitivos de abstracción y formación de conceptos y de hecho en casi todos los procesos mentales más elevados tales como pensar, planear, razonar, recordar, juzgar y solucionar problemas (Mussen et al., 1981). El desarrollo del lenguaje es particularmente dependiente de la presencia de la figura materna, y la ausencia de un cuidado materno satisfactorio no permite el adecuado desarrollo del niño (Provence y Lipton, 1978), razón en la cual muchas investigaciones se apoyan para decir que los niños de guarderías están menos avanzados que los niños de hogar, en cuanto al desarrollo del lenguaje. Según Burlingham y Freud A. (1975) un niño de dos años, incluso "bien desarrollado" que ingresa a una guardería, tiene un retraso de 6 meses en su lenguaje, debido a 2 causas: primero, en las guarderías los pequeños están separados de los grandes, por lo que si el habla se da por imitación, para ellos su aprendizaje sería más difícil; y segundo, el desarrollo del lenguaje, propiamente dicho, tiene lugar sobre la base de un contacto íntimo entre el niño y sus padres, la restricción de la interacción con la madre por el ingreso a la guardería, conduce a la restricción del impulso de hablar. Esto no atañe a niños que ya saben hablar cuando ingresan a la guardería. Ahora bien, se ha visto que si en la guardería hay alta proporción de plática con adultos, los niños se desempeñan mejor en pruebas de desarrollo del lenguaje, ya que la plática con adultos es más importante que la plática con compañeros de la misma edad (Rubenstein y Howes, 1979; Mc Cartney, 1984), porque la estructura de la plática con los compañeros es según Bates (1984) más pobre. Al respecto, Rubenstein y Howes (1979) observaron que los niños de guarderías poseían menor responsividad verbal por estar más tiempo con compañeros, siendo esta plática más pobre en producción y comprensión, en comparación con niños que pasaban mucho tiempo hablando con adultos. Los niños que pasan mucho tiempo hablando con adultos en guarderías poseen una comprensión más alta (Mc Cartney, 1984). El desarrollo intelectual y especialmente el desarrollo del lenguaje está relacionado a experiencias donde las cuidadoras participan directamente en actividades educativas y de estimulación del lenguaje con los niños (Carew, 1980). Esto también se aplica para

niños que son criados en su hogar, ya que como Tizard et al. afirman (1972), si a los niños no se les provee con una alta estimulación y oportunidades de aprender, se retrasan en su desarrollo, sea cual sea el medio en que crecen.

Segun varias investigaciones (Tizard et al., 1972; Kagan et al., 1977; Fowler, 1977; Belsky y Steinberg, 1978; Caldwell et al., 1984) no hay diferencias en el desarrollo cognoscitivo entre los niños criados en casa y los que asisten a una guardería, siempre y cuando reciban una rica estimulación.

Los niños presentan mejor ejecución en pruebas de desarrollo del lenguaje en centros con bajo nivel de ruido, poco tiempo libre y pequeña distracción visual rodeando al centro. Su desempeño en general es mejor si los centros son estructurados y si las cuidadoras proveen alguna organización (Carew, 1980). Según Carew, el factor más importante en cuanto a las guarderías es su calidad, pero Tizard et al. (1972) aseguran que ni aún en las peores guarderías se puede deteriorar el desarrollo de los niños; observaron que en las "peores" guarderías los puntajes de comprensión del lenguaje fueron alrededor del promedio y que en las "mejores" guarderías estos puntajes fueron considerablemente superiores al promedio. Con esto, concluyeron que la cantidad del lenguaje hacia los niños no era tan importante como la calidad del mismo. Rubenstein et al. (1977) observaron en niños que ingresaron a guarderías al año de edad, que a los tres años de edad poseían un mejor lenguaje que los niños criados en casa. Notaron que en las guarderías tenían programas que incluían una mejor estimulación y además sus madres hablaban frases más complejas.

Segun Tizard et al. (1972), los niños se benefician de experiencias en las que se les pide y se les da información. Observó que los niños de guardería poseían una comprensión más alta, cuando ahí era frecuente la plática informativa y los adultos contestaban las preguntas de los niños. Las cuidadoras de las guarderías etiquetan más

frecuentemente los objetos y comentan acerca de la actividad con el niño, mientras que las madres prohíben más frecuentemente el uso de ciertos objetos (Rubenstein y Howes, 1979), confirmando el punto de vista de que los niños de guardería superan a los de hogar en cuanto al desarrollo del lenguaje. Golden et al. (1974) encontraron en niños de guardería una correlación positiva entre índices de estimulación "lingüística-cognoscitiva" de las cuidadoras al niño a los 2 años, y medidas de su funcionamiento del lenguaje a los 3 años. Además se sugiere que a los niños se les habla más conforme van creciendo (Tizard et al., 1972).

El temprano ingreso a las guarderías está asociado con altos niveles en la solución de problemas, habilidad de abstracción y de planeación (Macrae y Herbert-Jackson, 1976) pero Schwarz, Strickland y Krolick (1974) reportan que no hay tales diferencias.

Así mismo, los niños de guardería explotan más las propiedades únicas de los objetos y los de casa hacen más manipulaciones no específicas, viéndose una diferencia en sus habilidades cognoscitivas, a favor de los niños que asisten a guarderías (Macrae y Herbert-Jackson, 1976).

Los niños que asisten a una guardería, de acuerdo con Steinberg y Green (1978), muestran un adelanto en las pruebas de inteligencia y según Fowler (1977), después de 18 meses en la guardería, los niños tenían puntuaciones más altas en expresividad verbal, curiosidad, atención, concentración, perseverancia, sensibilidad a los estímulos y objetos, dirección hacia metas y duración de sus lapsos de atención. Además las niñas mostraban una ejecución más deficiente que los niños en habilidades motoras finas, pero los superaban en puntajes de curiosidad, exploración, concentración, perseverancia, expresión verbal, entusiasmo y falta de irritabilidad.

Como se puede apreciar, existe mucha controversia en la investigación de los efectos que ejercen las guarderías en el desarrollo de los niños, sin embargo existe un alto grado de acuerdo en lo que se refiere a estos efectos pero en niños de nivel socioeconómico bajo (NSE).

Se ha visto que pueden ocurrir cambios en las habilidades intelectuales de un niño si hay una variación importante en el ambiente -y en las oportunidades para aprender- ya sea de bien a mal o viceversa (Mussen et al., 1981), es por esto que el ingreso a una guardería atenúa los efectos de la pobre estimulación que reciben los niños de NSE bajo por parte de su medio (Tizard et al., 1972; Bolasky y Steinberg, 1978). Un grupo de alta calidad, combinado con esfuerzos educativos durante la edad temprana tiene un efecto positivo para los niños de NSE bajo (Robinson y Robinson, 1971; O'Connell y Farran, 1982).

Rubenstein y Howes (1979) aseguran que el ingreso a una guardería favorece el desarrollo cognoscitivo y emocional de los niños y especialmente de los que provienen de un NSE bajo. Niños de este status, que asisten a guarderías, tienen un nivel más alto de habilidades comunicativas de lo que se espera encontrar en niños de este nivel que permanecen en su hogar. Estos niños inician más conductas comunicativas hacia sus madres, más seguido que los que no van a guarderías (O'Connell y Farran, 1982). Por lo tanto, parece ser que al ingresar a una guardería, los niños tienen mayor oportunidad de relacionarse con otros y viven experiencias que les permiten desarrollar sus habilidades tanto socioemocionales como cognoscitivas.

Otro factor que es de suma importancia al hablar de los efectos de las guarderías sobre el desarrollo de los niños es la estabilidad familiar. Como se trató con anterioridad, el hecho de que un niño se pueda separar de su madre cada día sin mayor dificultad, durante unas horas, es posible porque estableció con su madre un apego seguro, pero

además porque su medio familiar le da seguridad para relacionarse con otras personas; primero con los miembros de su familia y luego con otros. Cuando hay una buena estabilidad y armonía familiar, el hecho de que la madre trabaje y el niño asista a una guardería, no afecta negativamente el desarrollo del niño (Mc Cord et al., 1963; Moore, 1964).

Rutter (1980) observó que los niños de situaciones familiares propicias eran menos afectados por separaciones diarias y prolongadas de la madre, que los de familias perturbadas o caracterizadas por tener padres hostiles (Bowby, 1980) que eran los más adversamente afectados por estas separaciones. Por lo tanto, la calidad de la relación entre padres e hijos es más importante que el tiempo total en contacto. Esto sugiere que el tiempo que el niño pasa separado de su madre, por estar en la guardería, no le afecta negativamente por sí mismo, sino que le afecta más la calidad de la relación con su madre y con su familia en general.

En cuanto al desarrollo del lenguaje en general, algunos autores sostienen que el proceso verbal de las mujeres es superior al de los hombres (Mc Carthy, 1984; Clarke-Stewart, 1984). Según Maccoby y Jacklin (1984) no pueden distinguir 3 fases claras en el desarrollo de las diferencias debidas al sexo. Antes de los 3 años de edad, las mujeres parecen superiores a los hombres pero esta diferencia desaparece en estudios de niños en edad preescolar. Aunque en la adolescencia vuelven a revelarse diferencias a favor de las niñas. Según Dale (1984), los datos acerca del lenguaje indican que la superioridad femenina puede ser más pequeña de lo que se cree, o que tal vez no exista.

Aquí se ha tratado brevemente la importancia que tiene estudiar el medio de donde viene el niño que asiste a una guardería, pero surge la inquietud de ver y analizar el medio o lugar al que el niño asiste, para poder comprender si al niño le es amenazante o no dejar su casa cada día.

#### 1.4) Características generales de las guarderías y el trato de las cuidadoras.

La calidad de las guarderías es un factor muy importante, ya que ayuda a entender en parte, los efectos que pueda tener en el niño el ingreso a las mismas. Como se mencionó con anterioridad, las investigaciones que aquí se nombran se han llevado a cabo en el extranjero (USA y Europa). Al hablar de la calidad de una guardería, se habla de diferentes aspectos como son: su organización, cantidad de estimulación que le provee al niño, afecto hacia los niños, arreglo físico del lugar etc. Según varios autores (Tizard et al., 1972; Kagan, 1976; Belsky y Steinberg, 1978) la calidad de la guardería en general, es quizá el factor que más afecta y determina el tipo de resultados que se obtendrán al ingresar a una guardería, pero como se mencionó anteriormente, en relación al desarrollo intelectual, Tizard et al. (1972) aseguran que ni aún en las peores guarderías se ven afectadas las habilidades de los niños, aunque no hacen mención de qué sucede en las otras áreas del desarrollo en esos niños.

Los aspectos del ambiente físico pueden ser importantes en mediar las reacciones del niño hacia la guardería -arreglo físico del lugar, horario diario- (Rutter, 1980). Esto es muy claro, ya que si el lugar al que el niño llega, después de tener que dejar su casa y a su madre, es un lugar agradable, organizado y donde se preocupan porque el se sienta bien y saque provecho en cuanto al desarrollo de sus habilidades, es más probable que se ajuste rápidamente y muestre una actitud abierta hacia su nuevo medio.

Tizard et al. (1972) consideran que la experiencia de las cuidadoras es un factor muy importante. La mayoría de las guarderías no solo emplean cuidadoras poco calificadas, sino que tienden a caracterizarse por frecuentes cambios entre su personal, según Belsky y Steinberg (1978) este hecho es una posible explicación a la controversia

sia sobre los efectos de la guardería en el apego. Honig (1980) recomienda que no haya mucha rotación de cuidadoras entre los niños para que ellos sean capaces de establecer un lazo "familiar", el problema con esto es que las cuidadoras -generalmente- están mal pagadas, por lo que entran y salen rápido de las instituciones, además la mayor de las veces no tienen una preparación especial para desempeñar este tipo de trabajos.

Se ha visto que en las guarderías consideradas de alta calidad, las cuidadoras y el personal en general, son más estables que en las otras guarderías, cada cuidadora tiene a su cargo un menor número de niños, se relacionan más frecuentemente en actividades sociales y de juego con los niños, proveen más habla informativa y contestan más sus preguntas (Belsky y Steinberg, 1980). Según Tizard et al. (1972) esa "habla informativa" es el factor que más distingue a una guardería de alta calidad de una de baja calidad. Subrayan que es más importante la calidad y no la cantidad de habla adulta. En unas guarderías, una gran proporción del habla adulta parece ocuparse en dar instrucciones a los niños, sin explicaciones o con comentarios sin mayor significado. Ese tipo de comentarios tienden a involucrar un vocabulario restringido y no invitan al niño a responder verbalmente. En otras guarderías en cambio, el habla de los adultos parece estar menos restringida; se les oye dar sus opiniones a los niños y pedir las suyas a cambio, dar información y explicaciones y además juegan con ellos, en vez de únicamente supervisarlos. Estos autores observaron que las cuidadoras de guarderías hablaban más frecuentemente con los niños grandes que con los pequeños, pero Finkelstein et al. (1978) reportan que después de un entrenamiento especialmente enfocado a este problema, las cuidadoras eran igual de responsivas a niños pequeños que a grandes, confirmando con esto la importancia de que las cuidadoras tengan una buena preparación y supervisión de este y otros aspectos.

No cabe duda que es importante analizar el trato de las cuidadoras hacia los niños en las guarderías, pero también es indispensable

analizar qué trato reciben por parte de sus madres los niños que no asisten a una guardería. esta comparación puede ayudar a entender si los niños de guardería se sienten bien al dejar a su madre para ser atendidos por otra persona.

Honig (1980) hace mención de algunas de las características deseadas de quien cuida a niños -sea la madre o la cuidadora-, éstas son: sensibilidad y responsividad a las señales del niño, calor, atención a sus peticiones y proveer estimulación física y sensorial. Según Tizard et al. (1972), un sustituto que es menos responsivo y estimulante que la madre puede provocar un sentido de deprivación y un sustituto que es responsivo y estimulante puede mitigar los efectos adversos de la separación por sí misma. Pero el que el niño esté en casa con su madre no garantiza que ella vaya a estar todo el tiempo cerca de su hijo, ni que sea del todo estimulante y responsiva. Las madres en casa, deben cumplir con más de un rol, viéndose en la necesidad de dividir su atención entre diversas tareas (Tizard et al., 1972; Cochran, 1977). Su disponibilidad en el juego con su hijo, así como sus interacciones positivas son menores que si solo tuviera que cumplir con un rol (Rubenstein y Howes, 1979).

Finkelstein et al. (1978) señalan a la estimulación y responsividad materna contingente como una de las variables que más afectan el desarrollo social del niño, por lo que si la madre tiene poco tiempo para atender a su hijo, posiblemente se vea afectado su desarrollo social.

En casa, donde hay más personas, menos verbalizaciones son dirigidas al niño, en cambio en las guarderías hay una orientación hacia promover las interacciones del lenguaje. Como el rol de las cuidadoras en una guardería es -idealmente- cuidar y atender a los niños, es más probable que si el niño señala objetos o pregunta algo, las cuidadoras respondan más frecuente y rápidamente que las madres en el hogar (O'Connell y Farran, 1982).

En un estudio realizado en Suecia (Cochran, 1977), se vió que las madres pasaban más tiempo interactuando con sus hijos y se relacionaban más tiempo en actividades cognoscitivas, verbales, exploratorias, de juego y de enseñanza directamente con los niños, que las cuidadoras en una guardería. Según Rubenstein y Howes (1979), las madres hacen sugerencias explícitas de a qué jugar o cómo usar un objeto y son, más restrictivas de la exploración del niño y su juego, ya que prohíben más frecuentemente el uso de ciertos objetos, mientras que las cuidadoras de guardería intervienen más físicamente para ayudar al niño a usar el objeto, entran más en juegos con ellos, etiquetan más frecuentemente los objetos y comentan con el niño sobre esa actividad. Según ellos, lo que caracteriza la plática de madres y cuidadoras que hablan frecuentemente a niños (en comparación con los que hablan menos) es que hay más estimulación cognoscitiva, es decir etiquetas, comentarios, dar y pedir información y preguntar. Esto sugiere que las cuidadoras de guardería son más estimulantes y responsivas con los niños en las guarderías, posiblemente por lo que se mencionó de los diferentes roles que las madres deben cumplir en el hogar, disponiendo de menos tiempo para atender a sus hijos.

Tanto en casa como en la guardería, a mayor razón de plática contingente al niño, más frecuentemente hablaba el niño con el adulto (Mussen et al., 1981). Esto concuerda con el hecho de que las madres aumentan la expansión de sus mensajes al percibir que sus hijos "están aprendiendo" a hablar (Nelson K.E. et al., 1973; Rubenstein y Howes, 1979). Esto apoya un modelo interactivo en el aprendizaje del lenguaje: los niños productivos verbalmente evocan más expansiones adultas, experimentan más retroalimentación correctiva y más modelos de uso correcto. Estas expansiones adultas, a su vez, evocan más producciones verbales, proveyendo oportunidades para practicar las habilidades del lenguaje que emergen.

Se ha probado que debido a diferencias en la clase social, existen diferencias en la manera de educar a los niños (Mc Cartney, 1984). Por lo que el NSE tanto de la madre como el tipo de guardería en general, van a afectar el desarrollo del niño. Si el objetivo de este estudio es analizar el desarrollo lingüístico de los niños que asisten a una guardería, es indispensable tomar en cuenta la influencia del medio social en el lenguaje del niño. Basil Bernstein (1972) ha demostrado como el NSE de la madre afecta determinantemente su estilo lingüístico y por consecuencia el desarrollo del lenguaje de su hijo. A continuación se expondrá la teoría de Bernstein, con el objeto de tomarla como marco de referencia a lo largo de este estudio.

## 2. DESARROLLO DEL LENGUAJE: UN ENFOQUE SOCIAL

"El lenguaje que aprendemos puede ser estructurado de muchas maneras, y el lenguaje que aprendemos de niños dirige la formación de nuestra muy particular estructura. El lenguaje no es una capa que rodea los contornos del pensamiento. Los lenguajes son moldes en los que la mente del niño es vaciada".

(Brown y Lennenberg, 1975 p. 317).

En 1954, Mc Carthy publicó una revisión de todos los estudios aparecidos en 30 años sobre el lenguaje infantil. Todos los estudios citados en esa revisión demuestran la existencia y la importancia de los condicionamientos sociales del lenguaje infantil. Con el paso de los años, se observa un claro progreso en la forma de medir las características del lenguaje a efecto de compararlo en los niños de distintas procedencias. Los primeros estudios se reducen a contabilizar y analizar el vocabulario de los niños. Los estudios posteriores se esfuerzan en conseguir otras medidas objetivas que permitan evaluar la calidad del lenguaje, como por ejemplo:

- la proporción de palabras de distintas categorías en el lenguaje de los sujetos (porcentaje de verbos, adjetivos etc. respecto al total de palabras utilizadas),
- el uso de ciertas formas gramaticales,
- la longitud y complejidad sintáctica de las frases.

A partir de la publicación de Mc Carthy, se popularizaron medidas todavía más sofisticadas de las características gramaticales de un lenguaje, como el índice de subordinación, por ejemplo. Pero todas las investigaciones y medidas sólo llegaban a la conclusión de que los niños socialmente más favorecidos tienen un vocabulario más rico que los no favorecidos. Sin embargo, por los años cincuenta, surge la in-

quietud de explicar los fracasos de los niños de NSE bajo en la escuela y proponiendo medidas para evitarlo, una de las figuras más importantes de este movimiento es Basil Bernstein, cuya teoría lingüística es una teoría sociolingüística (Sigúan, 1979). Así como un niño aprende el lenguaje, también aprende a través del lenguaje, éste es un factor clave por ser el canal primario de la socialización (Rosenberg, 1977). Existen importantes diferencias individuales tanto en el proceso como en la estructura, en la adquisición y en la producción del lenguaje del niño, que se producen durante el período de desarrollo del lenguaje, es decir en los 5 primeros años de vida (Nelson, 1981). Una posible explicación de las diferencias individuales en la adquisición del lenguaje, es que están siendo contruidos diferentes sistemas de reglas o estrategias de aprendizaje (Nelson, 1981) y estas estrategias de aprendizaje son determinadas en la mayoría de los casos, por el sistema social y la estructura familiar. Según Bernstein (1971), la estructura social genera distintas formas o códigos lingüísticos y estos códigos transmiten esencialmente la cultura.

Un código es el principio que regula la selección y organización de los eventos del lenguaje (Bernstein, 1965). A través de sus interacciones con la madre, el niño es socializado a su código o códigos de lenguaje, por lo que el estilo lingüístico de la madre tiene consecuencias decisivas en el desarrollo del lenguaje del niño (Hess y Shipman, 1965; Snow, 1972; Nelson, 1981).

Los códigos de los que Bernstein hace mención son el elaborado y el restringido. Sigúan (1979) ofrece una clara explicación de estos códigos.

El código restringido se caracteriza por:

1. Frases cortas, gramaticalmente simples, a menudo inconclusas. Construcción sintáctica pobre, con formas verbales centradas en

el modo activo.

2. Uso simple y repetitivo de conjunciones.
3. Uso frecuente de ordenes breves y preguntas concretas.
4. Uso rígido (estereotipado) de un número limitado de adjetivos y adverbios.
5. Uso poco frecuente de pronombres impersonales como sujetos de frases (se...).
6. Afirmaciones formuladas como cuestiones implícitas que establecen una circularidad simpática (¿puedes imaginarte?, ¿quién lo creería?).
7. Uso frecuente de una afirmación a la vez como argumento y como conclusión, o mejor dicho, el argumento y la conclusión se confunden para producir una afirmación categórica ("haz lo que te digo", "no sales, porque no").
8. Cada individuo acostumbra utilizar una selección individual de clichés lingüísticos (frases hechas, muletillas).
9. En la estructura de la frase está implícita una cualificación individual, por lo tanto es un lenguaje de sentido implícito.

El código glaborede se caracteriza por:

1. Orden gramatical o sintáctico correcto.
2. Las modificaciones lógicas se traducen por una construcción de frases gramaticalmente complejas, especialmente por el uso de una mayor variedad de conjunciones y de oraciones subordinadas.
3. El uso frecuente de preposiciones que indican relaciones así como de preposiciones que indican continuidad temporal y espacial.
4. Uso frecuente de pronombres impersonales.
5. Repertorio más extenso y selección discriminada de adjetivos y adverbios.
6. La cualificación individual de lo dicho se explicita a través de la estructura y de las relaciones en el interior de las frases y entre ellas.
7. El simbolismo expresivo (gestos, entonación) aporta refuerzo afectivo a lo que se dice, más no sentido lógico.

8. Uso del lenguaje que apunta a las posibilidades inherentes a una jerarquía conceptual compleja para la organización de la experiencia.

Nelson (1975) se refiere a los sujetos que emplean un código elaborado como "referenciales" y a los que emplean un código restringido como "expresivos". Desde temprana edad se pueden detectar estas diferencias en el desarrollo del lenguaje. Algunas de las primeras palabras u oraciones de los niños no sirven solamente para etiquetar o señalar objetos, sino que se usan también para interactuar socialmente. Algunos niños pueden usar las palabras para una función mas que para la otra (de Villiers y de Villiers, 1979). Algunos niños son principalmente referenciales, aprendiendo y usando palabras que etiquetan a los objetos. Al otro extremo se encuentran los niños expresivos, que primero aprenden palabras para interactuar socialmente; palabras como "adiós", "quiero", "niño bueno" etc.

Nelson enfatiza en esta dimensión como un continuo, la mayoría de los niños poseen ambos tipos de palabras en su vocabulario temprano, pero la clasificación refleja el uso predominante de cierto tipo de palabras en el vocabulario de las personas (Nelson, 1975). Su análisis se basa en la cantidad de sustantivos y pronombres -principalmente- en el habla del sujeto, recibiendo también los nombres de "habla nominal" y "habla pronominal". Según Nelson, los niños referenciales emplean un número significativamente mayor de palabras que los expresivos. Estos últimos emplean muchos pronombres en sus oraciones, haciendo menos diferenciados sus mensajes. Los niños referenciales emplean un mayor número de sustantivos y adjetivos, haciendo más diferenciados sus mensajes (Nelson, 1976; Hawkins, 1984).

Los niños expresivos emplean un mayor número de frases estereotipadas yuletillas. Posiblemente adquieren estas oraciones "prefabricadas" como un todo y no las forman parte por parte para obtener un nuevo significado; prefieren significados ya establecidos y

experimentados por alguien. Peters (1977) derivó de esto los términos "habla gestáltica" y "habla analítica", donde los niños expresivos emplean un habla gestáltica u holística porque aprenden y expresan frases como un todo. Los niños referenciales tienen un habla analítica, ya que ellos forman sus oraciones a partir de palabras separadas, formando una frase no estereotipada.

Se ha visto que los niños expresivos emplean un mayor número de palabras pivote o palabras "comodín" (Ramer, 1976; Peters, 1977; Brannigan, 1981; Leonard, 1981; Nelson, 1981). Según Braine (1963) el niño posee un grupo de reglas propias llamadas "gramática pivotal". Estas pueden generar un gran número de oraciones simples. Unas de estas palabras se emplean al principio de la frase y otras se emplean al final, las palabras de la parte central cambian, permitiéndole al niño una variedad en su lenguaje.

Por ejemplo:

más	papi quiere
más sopa	mami quiere
más botella	nene quiere
mas brinco	perrito quiere

Se puede ver que hay palabras que cambian, produciendo gran variedad de relaciones con objetos y personas (sopa, botella, mami, nene), mientras hay otras palabras que no cambian y se encuentran al principio o al final de las frases (más y quiere). Mc Neill (1979) sugiere que la gramática pivotal es un paso universal y esencial en el desarrollo del lenguaje. Braine (1963) propone que este estadio es transitorio y que el niño va descubriendo nuevas estructuras en su lenguaje. Aunque Blcom (1979), después de realizar diferentes estudios concluyó que la gramática pivotal no es universal, Nelson y los autores mencionados anteriormente confirmaron este tipo de gramática en los niños expresivos.

El estilo de lenguaje referencial tiene un potencial funcional mucho mayor que el estilo expresivo, que es muy limitado (Weisen, 1973). Los códigos restringidos son estereotipados, limitados y condensados, carecen de especificidad y exactitud para una precisa conceptualización, diferenciación y discriminación (Hess y Shipman, 1965). Su propósito es promover la solidaridad y disminuir tensiones en un grupo, pero el tipo de solidaridad social lograda a través de un código restringido es más bien de tipo mecánica.

Un código restringido depende fuertemente en gestos, entonación y en las metáforas verbales para expresar respeto, familiaridad etc. hacia el destinatario o para indicar una actitud (seguridad, certeza, etc.) hacia un mensaje. Con un código restringido, el lenguaje puede estar limitado a ordenar o simplemente anunciar las reglas que se deben seguir (Bernstein, 1979).

El código restringido es un lenguaje que estimula poco la expresión verbal de los sentimientos y la diferenciación entre lo emocional y lo cognoscitivo. Y es un lenguaje que porque desconoce o presta poca atención a las estructuras de relación, está centrado en los objetos aislados. Así se provoca un conocimiento de la realidad meramente descriptivo, en el que los acontecimientos son vistos como incidentes aislados sin integrarse en un tejido lógico. Igualmente, la curiosidad irá dirigida más bien a objetos aislados y no a relaciones entre objetos (Siguan, 1979).

En los códigos elaborados, la comunicación es individualizada y el mensaje es específico a una situación, tema o persona en particular. Es más diferenciado y preciso, permitiendo así la expresión de un rango de pensamiento más amplio y complejo. Los significados son elaborados y más explícitos y específicos (Hess, 1965). La principal función de un código elaborado es la transmisión de un mensaje relativamente explícito. Tiene sus bases en símbolos articuladas y mayor cantidad de la información es expresada por medios verbales.

Muestra mayor flexibilidad en el uso de alternativas. El código elaborado surge cuando la aceptación de la otra persona no puede ser dada por supuesta, forzando al locutor a elaborar su significado y hacerlo explícito y específico. Impulsa al locutor a tomar la experiencia de otros como diferente a la propia (Bernstein, 1971). A través de este tipo de códigos, el niño aprende a desempeñar cualquier papel con elementos de flexibilidad personal y no a encajarse en la rigidez de un papel determinado (Hess y Shipman, 1965).

El significado, en los códigos restringidos, está atado al contexto, de esta manera, el que habla recorta sus significados a los atributos específicos del problema y los requerimientos específicos del contexto (Bernstein, 1971). En el caso de los códigos elaborados los significados son explícitos, elaborados e individualizados, estando libres del contexto. Bernstein (1975) ofrece un claro ejemplo de como el código restringido esta atado al contexto, mientras que el elaborado no lo está.

A unos niños se les mostraron 4 tarjetas con dibujos que formaban una historia, se les invitó a contar una historia de lo que veían. El primer dibujo mostraba a unos niños jugando futbol, en el segundo, la pelota se proyectaba contra la ventana de una casa, el tercero mostraba a una mujer viendo a través de la ventana y a un hombre haciendo un gesto, y el cuarto dibujo mostraba a los niños alejándose. A continuación se presentan 2 historias de los niños:

- (1) Tres niños están jugando futbol y un niño patea la pelota y ésta se va por una ventana la pelota rompe la ventana y los niños están viendo hacia ésta y un señor sale y les grita a ellos y entonces la señora ve hacia fuera de su ventana y ella les dice a los niños que se vayan.
- (2) Ellos están jugando futbol y el la patea y ésta se va a través de ahí rompe la ventana y ellos están viendola y él sale y les grita

porque ellos la rompieron así que huyeron y entonces ella se asona y ella los corre.

En la primera historia, el que lee no tiene que tener las tarjetas enfrente para poder entender la historia, mientras que en la segunda historia forzosamente se requiere al menos de las primeras tarjetas para poder comprender el sentido de la misma. La primera historia está libre del contexto que la genera mientras que la segunda está atada al contexto. El significado de la primera es explícito y el significado de la segunda está implícito.

La principal diferencia entre un código restringido y uno elaborado es la predictabilidad de los elementos del lenguaje a ser elegidos por el que habla. En el caso del código restringido, el locutor va a elegir de entre un grupo limitado de maneras de organizar su lenguaje para expresar su significado. En el caso de un código elaborado, el locutor va a tener un mayor rango de elementos alternativos, de los cuales escoger para expresar un significado. Por lo tanto es obvio que en el caso de un código elaborado, la oportunidad de predecir qué elementos del lenguaje son empleados será mucho mayor (Bernstein, 1971).

Los efectos de la temprana experiencia con estos códigos establecen patrones potenciales para relacionarse con el mundo externo (Hess y Shipman, 1965). Para Bernstein, todos los niños empiezan utilizando el mismo código -restringido y concreto-, paulatinamente y por distintas personas, familiares y escolares se van llevados a diferenciar este código en distintos códigos adaptados a las situaciones y a los contenidos de la comunicación.

Según Bernstein (1979), lo que se expresa en la forma del lenguaje, en las peculiaridades gramaticales del código es a la vez:

- una manera de entender la realidad  
(más o menos inmediata o más o menos organizada y sistemática),

- una manera de actuar  
(más o menos reactiva y emotiva o más o menos planificada racional),
- una manera de relacionarse con los demás  
(más o menos egocéntrica o más o menos solidaria).

Para Bernstein, las clases sociales tienen distinta concepción del mundo, distinta manera de entender la realidad. El hecho de que los niños de HSE alto utilicen mayor cantidad de oraciones complejas y subordinadas, corresponde con el hecho de que su visión del mundo es más compleja y organizada. El que usen menos interjecciones y gestículen menos, se relaciona con el hecho de que actúan de forma más racional y menos emotiva, y por último, el hecho de que utilicen con mayor frecuencia el pronombre personal en la primera persona, concuerda con el hecho de que tienen una actitud más individualista y competitiva frente a los demás (Bernstein, 1979).

Ahora bien, los códigos se refieren a controles culturales y no genéticos sobre las opciones que el locutor elige. Los códigos se refieren a la ejecución y no a la competencia, en términos de Chomsky (1979). Lo que la persona conoce y sabe cómo hacer se llama competencia y lo que realmente es capaz de llevar a cabo es la ejecución, por lo tanto al decir que un niño emplea un código restringido, no se quiere decir que no conoce los elementos de lenguaje característicos de un código elaborado, sino que los emplea con poca frecuencia o de hecho no lo hace. Entonces, la ejecución de los sujetos con un código elaborado es superior a la ejecución de los sujetos con un código restringido porque no basta con conocer ciertos elementos del lenguaje, sino que además los usan.

Las diferencias en la manera de educar a los niños (relacionado a diferencias en la clase social) están asociadas con diferencias en el desarrollo de lenguaje de los niños (Mc Cartney, 1984). Ya que los efectos del HSE en el desarrollo cognoscitivo surgen durante un

periodo de rápido crecimiento del lenguaje, sería razonable asumir que estas diferencias pueden deberse al lenguaje.

El lenguaje está estrechamente relacionado al pensamiento y es claro que se afectan el uno al otro de muchas maneras. La teoría de Vygotsky (1979) sostiene que el pensamiento y el lenguaje se inician como actividades separadas e independientes. Según él, en los niños muy pequeños el pensamiento procede sin lenguaje: como por ejemplo, en los esfuerzos que hace el niño de pocos meses para resolver problemas como alcanzar cosas, abrir puertas, etc. Igualmente, los primeros balbuceos del niño son habla sin pensamiento, encaminado a llenar propósitos sociales como atraer la atención y agradar a los adultos. El momento crucial se presenta más o menos a los 2 años, cuando las curvas separadas de pensamiento prelingüístico y lenguaje preintelectual se encuentran y se unen para iniciar un nuevo tipo de conducta, entonces el pensamiento se vuelve verbal y el habla racional. Durante los siguientes años, hasta llegar a la edad de siete años aproximadamente, el lenguaje cumple con 2 funciones: la función interna de controlar y dirigir el pensamiento interno y la función externa de comunicar los resultados del pensamiento a otras personas. Pero debido a que el niño no es capaz de distinguir todavía las 2 funciones, habla en voz alta de sus planes internos y acciones, sin hacer distinción entre el habla para sí mismo y el habla social con los que le rodean, a lo que Piaget llama habla egocéntrica. Después de los 7 años, el niño aprende a restringir su uso abierto del lenguaje a las ocasiones en las que su propósito es comunicarse socialmente, en ese momento, se internaliza la función del pensamiento del lenguaje como habla interna (Greene, 1979).

Piaget, como Vygotsky, se opone a la idea de que el lenguaje en general es responsable del pensamiento. Señala al lenguaje como una especie de función simbólica que tiene un efecto facilitante sobre la gama del pensamiento simbólico. Para él, tanto el pensamiento como el lenguaje dependen de la inteligencia en sí, donde esta precede al len-

guaje y es independiente de él (Greene, 1979).

Whorf (1977) sostiene la hipótesis de la relatividad lingüística, que afirma que el lenguaje afecta al pensamiento. De acuerdo a Whorf, cada lenguaje le impone al locutor una muy peculiar "manera de ver el mundo", según él, recortamos la naturaleza, la organizamos en conceptos y le damos significado de una manera determinada, en gran medida porque formamos parte de un acuerdo para hacerlo de esa forma, un acuerdo que se mantiene a través del habla de nuestra comunidad y que se codifica en los patrones de nuestro lenguaje (Clark y Clark, 1977). Un sistema lingüístico podría facilitar ciertos tipos de pensamiento e inhibir otros (Whorf, 1981), por lo que se esperaría que un estilo lingüístico empobrecido degrade el pensamiento (Ginsburg, 1974), en otras palabras; un código restringido. Ahora bien, ¿cómo es que ciertos miembros de algunos estratos sociales desarrollan formas características en el empleo del lenguaje? Esto nos conduce a señalar las posibles e importantes implicaciones de los diferentes usos del lenguaje para la cognición. Hay sin embargo, autores que sin negar la influencia de los códigos en la cognición, relativizan su impacto hablando de estilos lingüísticos que varían dependiendo del contexto. Peters (1977) reportó como un mismo niño empleó diferentes códigos en diferentes contextos. El estilo expresivo o gestáltico lo empleaba en contextos sociales, cuando ese niño y otro estaban en juego libre e interactuando o en contextos de lenguaje que Halliday (1981) definiría como pragmáticos (instrumental, regulatorio e interpersonal), mientras que el estilo referencial o analítico era usado específicamente en situaciones referenciales como leer libros con su madre. Peters concluyó que un tipo de lenguaje puede ser más apropiado en ciertos contextos que en otros. Según Bernstein, los niños de HSE alto, en comparación con los de HSE bajo, tienen mayor habilidad para alternar el uso de distintos códigos.

En un estudio de Bernstein (Siguán, 1979) llevado a cabo en 1962, se transcribieron unas discusiones sobre la pena de muerte, sostenidas

por 45 chicos de NSE alto y 60 de NSE bajo, donde la edad variaba entre los 15 y los 18 años. El análisis del material se hizo en relación a las características gramaticales que según Bernstein definen el código restringido y el elaborado. Los resultados que obtuvo fueron los siguientes:

1. La expresión "yo pienso", considerada por Bernstein como forma típica de introducción "egocéntrica" es mucho más frecuente en los niños de NSE alto, mientras las expresiones que Bernstein califica de "circularidad simpática" (por ejemplo: "¿no te parece?" y que considera "sociocéntricas" son mucho más frecuentes en los niños de NSE bajo.

2. Los niños de NSE alto usan una mayor proporción de:

- oraciones subordinadas
- verbos en voz pasiva
- adjetivos
- adverbios no frecuentes
- pronombre personal "yo"

3. Los niños de NSE bajo usan una mayor proporción de :

- pronombres personales en conjunto
- pronombres personales de 2a y 3a persona en plural

4. No aparecen diferencias significativas entre los grupos en cuanto a:

- verbos en voz activa
- sustantivos
- preposiciones y conjunciones
- adverbios

Siguán (1979) afirma que en el NSE bajo, se pide al niño obediencia o afecto según los momentos y las situaciones. En el NSE alto en cambio, hay un proyecto educativo, que se añade al hecho de que el

niño de esta clase vive en una situación mucho más ordenada y racionalizada.

El niño de NSE alto aprende a hablar de una determinada manera a consecuencia de la presión del ambiente que le impone cierta manera de ver la realidad y de relacionarse con los demás, por ejemplo reprimiendo la expresión directamente de los sentimientos e impulsando a verbalizarlos en forma racionalizada (relación entre causa y efecto) y personalmente calificada, pero a su vez el lenguaje que así adquiere facilita su enfrentamiento con la realidad en esta forma.

El niño de NSE bajo en cambio, se encuentra en una situación menos formalizada dentro del seno de su familia, donde el lenguaje entre la madre y el niño es exclusivamente restringido, apoyándose siempre en referencias concretas y conteniendo pocas matizaciones impersonales. Es un lenguaje que porque presta poca atención a las estructuras de relación está centrado en los objetos aislados. Así se provoca un conocimiento de la realidad meramente descriptivo en el que los acontecimientos son vistos, como se dijo anteriormente, como incidentes aislados sin integrarse o relacionarse entre ellos.

En el tercer año de edad, conforme el niño se va haciendo más capaz de usar el lenguaje, la clase social -y en particular el nivel intelectual, verbal y educacional de los padres- comienza a crear una diferencia en términos de facilitar el desarrollo cognoscitivo del niño, de ahí que hasta cierto punto, el lenguaje temprano del niño refleja el estilo verbal de la madre. Las madres que pasan la mayor parte del tiempo señalando objetos y sus propiedades, así como explicando las consecuencias de sus conductas, tienden a tener hijos con un estilo referencial, mientras que las madres que usan el lenguaje específicamente para dirigir la conducta del niño, tienden a tener hijos con un estilo expresivo (Nelson, 1973).

Lieven (1981) sugiere que el ambiente lingüístico que los padres proveen al niño puede ser significativo. Analizó el lenguaje de dos madres cuyas hijas tenían estilos de lenguaje bastante diferentes; una era claramente referencial y la otra expresiva. Se vió que ambas madres ajustaban su lenguaje al niño, coincidiendo con lo que Snow (1972) había afirmado anteriormente. Además el estilo de interactuar de las dos madres era muy diferente. La madre de la niña referencial respondía a sus palabras el 81% del tiempo, mientras que la madre de la niña expresiva respondía el 46% del tiempo. La primera tendía a responder más con preguntas, habiendo con ello más intercambio del turno para hablar. La segunda tendía a responder más con frases hechas o expresiones estereotipadas, con correcciones o con comentarios que hasta cierto punto ignoraban las palabras de la niña.

Lieven concluyó que los niños adoptan diferentes estrategias y estilos porque tienen diferentes hipótesis acerca de para qué se usa el lenguaje. Así, un niño puede concluir que el lenguaje es útil para tener un control social o para lograr un intercambio social. Por el otro lado, un niño que se relaciona con una madre que le enseña a través de cuestionamientos relevantes, podrá concluir que el lenguaje es básicamente un medio cognoscitivo o referencial.

En un estudio realizado por Hess y Shipman (1965), se trató de ver si había diferencias significativas entre madres de diferentes NSE, al interactuar con sus hijos. La madre debía enseñarle a su hijo cómo llevar a cabo junto con ella, 3 tareas que previamente se le habían explicado a ella. Se vió que las madres de NSE alto proveen al niño con más información relacionada a cómo solucionar un problema, demostrándole al niño la utilidad del lenguaje como herramienta para tratar con relaciones interpersonales y organizar estímulos de su medio ambiente. Además emplean en su lenguaje con el niño, más palabras abstractas y una estructura sintáctica más compleja.

La diferencia más significativa que encontraron fue que las madres de NSE alto tienen mayor tendencia a emplear declaraciones orientadas a las personas, esto es que a sus hijos les explicaban las consecuencias de sus actos, su habla era informativa, les mostraban apoyo y los impulsaban a independizarse para que ellos solos pudieran realizar la tarea con seguridad. Las madres de NSE bajo, de antemano definían el rol del hijo como pasivo y sumiso, los argumentos centrales de su plática eran los relacionados con la autoridad y la institución, más que con el aprender; además sus mensajes eran restringidos, vagos y generales así como faltantes de información acerca de cómo resolver problemas en la escuela, excepto por la sumisión pasiva.

La manera de concluir esto fue analizando las respuestas de la madre a una pregunta que se le hizo en el mismo estudio. La pregunta era: "suponga que su hijo comienza a ir a la escuela desde mañana, por primera vez. ¿Qué le diría usted?, ¿cómo lo prepararía para ir a la escuela?".

Además se vió que las madres de NSE alto dan respuestas más descriptivas y categóricas inferenciales, mientras que las madres de NSE bajo dan más respuestas relacionales.

Las respuestas descriptivas son referencias directas de los atributos físicos presentes en el estímulo, tales como el tamaño, forma o postura. Se ha visto que este tipo de respuestas aumenta con la edad. Las respuestas categóricas-inferenciales se basan en características no observables del estímulo por las que cada estímulo es independiente. Estas respuestas representan procesos de pensamiento más ordenados y complejos al organizar estímulos, sugiriendo estrategias de procesamiento de la información más efectivas. Por último, las respuestas relacionales son aquellas en las que un estímulo recibe su significado de la relación con otro estímulo, por ejemplo: doctor-enfermera, la esposa prepara la cena para su esposo, etc. Las respuestas relacionales frecuentemente son subjetivas,

reflejando la tendencia de relacionar objetos a intereses personales, en contraste con las respuestas descriptivas y categóricoinferenciales, que tienden a ser objetivas y separadas, más generales y más abstractas.

Se observó que los niños de NSE bajo daban más respuestas no verbales, de lo cual Hess y Shipman concluyeron que esto parecía reflejar las relativamente no desarrolladas habilidades verbal y conceptual de los niños, provenientes de hogares con un rango restringido de contenido verbal y conceptual. Los códigos restringido y elaborado son códigos de comportamiento, donde la palabra "comportamiento" cubre tanto la conducta verbal como la no verbal (Hasan, 1973).

Se vieron marcadas diferencias del NSE en la habilidad para aprender de sus madres en las sesiones de enseñanza. Los niños de NSE alto realizaron mucho mejor sus actividades que los niños de NSE bajo, y lograban verbalizar mejor el principio subyacente a cada actividad.

Las madres de NSE alto reforzaban más los logros de sus hijos que las de NSE bajo, orientando esto la conducta de los niños (Hess y Shipman, 1965).

La tendencia a actuar sin tomar suficiente tiempo para reflexionar y planear, tanto en el aspecto verbal como en el motor es según Hess y Shipman (1965), Bernstein (1979), Sigman (1979) y Nelson (1981), una característica de la conducta de las madres de NSE bajo. Según Rosenberg (1977) una pausa al estar hablando, puede deberse a planeamiento en el lenguaje, si así es, las madres de NSE bajo tal vez planean menos su lenguaje.

Las madres de NSE alto usan más oraciones complejas (Shipman, 1973; Feshbach, 1973; Hess y Shipman, 1965), dan más retroalimentación con información de tareas específicas (Shipman, 1973; Steward y Steward, 1974), hacen más preguntas (Steward y Steward, 1974), exigen más al

niño para que reconstruya eventos pasados, emplee la imaginación, planee y anticipa acciones futuras y atienda a la transformación de un fenómeno (Mc Gillicuddy et al., 1978) y pasan más tiempo nombrando cosas, inicialmente orientando al niño a la tarea y resaltando las claves relevantes de la tarea (Brophy, 1970).

Además, las madres de HSE alto hablan más con sus hijos que las madres de HSE bajo (Ramey et al., 1979) y las primeras hablan más bien "con" que "al" niño y responden apropiadamente a los deseos y frases del niño (Schacter, 1980). Según O'Connell (1982), las madres de HSE bajo ejercen un efecto depresivo en el desempeño del lenguaje de sus hijos.

Mientras más alto es el nivel de educación formal de la madre, más usa preguntas y frases complejas como estrategias de enseñanza, mientras más bajo es su nivel de educación formal, más usa el modelaje como estrategia de enseñanza y más parece usar el castigo físico (Laosa, 1978).

Bernstein (1971) dice que un código restringido no es necesariamente simple o inapropiado, cada tipo de código puede mostrar calor, respeto por la dignidad personal, etc. Cada tipo de código es visto como apropiado a la matriz social que lo origina. "Por un lado Bernstein dice que la diferencia entre el lenguaje del niño de HSE alto y el lenguaje del niño de HSE bajo no es una diferencia cuantitativa, un retraso o una menor riqueza, sino una diferencia cualitativa. Son dos códigos distintos que implican distintas maneras de entender el mundo. Y por otra parte, aunque evita cuidadosamente hacer ningún juicio valorativo, es evidente que para él, el código de los niños de HSE alto, es decir el código elaborado, es más valioso. Es el código del pensamiento racionalizado, el código en el que se apoya la ciencia y a partir del cual se han construido las estructuras del mundo moderno. Si la educación ha de preparar a sujetos para in-

tegrarse en este mundo, es evidente que ha de utilizar este código" (Siguan, 1979 p.67).

Ahora bien, el sistema lingüístico es tan esencial para la explicación del fenómeno social como el sistema social para la explicación del fenómeno lingüístico (Halliday, 1978). Diferentes formas de relación social pueden generar muy distintos sistemas de habla o códigos de comunicación (Hess y Shipman, 1965; Bernstein, 1971). Estos códigos establecen en el niño los patrones de relación con el mundo exterior (Hess y Shipman, 1965). Dependiendo del tipo de control que se ejerza en la familia, será en gran parte el tipo de código que desarrolle el niño. Los tipos de control familiar pueden ser: el orientado hacia el status y el orientado hacia las personas (Hess y Shipman, 1965; Bernstein, 1975). En las familias donde el control está orientado hacia el status, la conducta tiende a estar regulada en términos de expectativas de los roles, es decir, dependiendo de lo que el rol de una persona marque, se verá limitada su conducta. Hay poca oportunidad para que las características únicas del niño puedan influir en el proceso de la toma de decisiones o en la interacción del niño con sus padres. Las normas de conducta se marcan con declaraciones imperativas, por ejemplo: "debes hacer esto porque yo digo" o "los niños no deben llorar".

En las familias orientadas hacia las personas, las características únicas del niño influyen en la toma de decisiones y son tomadas en cuenta durante la interacción con los padres. Las decisiones de este tipo de familias son individualizadas y menos frecuentemente relacionadas al status o a las expectativas de roles. El comportamiento es justificado en términos de sentimientos, preferencias personales y reacciones únicas así como de estados subjetivos.

Las familias orientadas al status dependen más de un código restringido, ya que en ellas se promueve su uso. Mientras que en las familias orientadas hacia las personas, se emplea más un código

elaborado, donde se especifican las consecuencias de la conducta del niño (Hess y Shipman, 1965). Estos autores exponen un claro ejemplo de cómo el tipo de comunicación en la familia influye en el aprendizaje del lenguaje del niño, y más específicamente en el aprendizaje de un tipo u otro de código. Supongamos que se tienen dos familias con un clima emocional parecido, la única diferencia significativa entre éstas es el tipo de comunicación empleado. Un niño está jugando ruidosamente en la cocina, con sartenes y ollas, cuando de pronto el teléfono suena. En una de las casas la madre dice "callate", "estate quieto" o expresa alguna orden parecida. En la otra casa, la madre dice "¿podrías dejar de hacer ruido por un momento, por favor?, quiero hablar por teléfono y no voy a poder oír con tanto ruido".

En el primer caso, al niño solo se le pide obedecer a una orden poco complicada, su tarea es complacer, no se le invita a comprender las consecuencias de su conducta sino en cierta forma, a condicionar una respuesta. Mientras que en el segundo caso, al niño se le pide seguir 2 ó 3 ideas, relacionar su conducta a una dimensión de tiempo (¿podrías dejar de hacer ruido por favor?), debe pensar en su conducta, relacionándola a otras personas y su mente se ejercita o estimula por una comunicación verbal más compleja, iniciada por su madre.

Una familia orientada hacia las personas le permite al niño conseguir y hacer parte suya las reglas de conducta, presentándoselas en un contexto específico y enfatizando las consecuencias de acciones alternativas. Las familias orientadas al status presentan las reglas de una manera determinada, donde la sumisión es la única posibilidad de seguir una regla.

Un control familiar orientado al status produce un niño que se relaciona a la autoridad, en vez de relacionarse con un razonamiento lógico, alguien que aunque es sumiso frecuentemente, no es reflexivo en su comportamiento y para él, las consecuencias de un acto son consideradas en su mayoría en términos de castigo inmediato o recompensa,

en vez de sus efectos futuros y metas a largo plazo (Hoss y Shipman, 1965; Bornstein, 1971).

Donde los niños están limitados a un código restringido, principalmente por su subcultura y el sistema de roles de la familia, comunidad y trabajo, podemos esperar un mayor problema de educación, cuya fuente no reside en el código genético, sino en un código de comunicación determinado culturalmente.

El relativo retraso de muchos niños de HSE bajo que viven en áreas densamente pobladas o en áreas rurales puede ser un retraso transmitido por el proceso lingüístico. El bajo desempeño de estos niños en pruebas de habilidad verbal, su dificultad con conceptos abstractos, sus fracasos en el área del lenguaje y su inhabilidad general para beneficiarse de la escuela pueden ser resultado de la limitación de un código restringido.

### 3. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

Según Bernstein (1979), cada individuo dispone de distintos códigos según: la situación en que se encuentre (casa, escuela, calle, etc.), según el tema de que se hable (concreto o abstracto) y según el medio expresivo utilizado (oral o escrito).

Con respecto al medio de expresión, los niños de NSE bajo encuentran más dificultad en escribir, que los niños de NSE alto. Además, los niños de NSE alto escriben más en el mismo periodo de tiempo que los de NSE bajo. Aunque como Vygotsky (1979) decía: "La lengua escrita es una función lingüística propia que difiere de la lengua hablada tanto en la estructura como en el modo de funcionamiento. Su desarrollo incluso a un nivel mínimo requiere un alto grado de abstracción. Es un lenguaje reducido a pensamiento e imagen, sin las cualidades expresivas, musicales, entonacionales del lenguaje oral. Para aprender a escribir, el niño debe desprenderse de los aspectos sensibles del lenguaje y sustituir las palabras por imágenes de palabras. Un lenguaje que es meramente imaginativo y que requiere la simbolización de la imagen sonora en signos escritos, o sea una simbolización de segundo grado, naturalmente ha de ser más difícil para el niño, igual como el Álgebra es más difícil que la aritmética" (pag. 38).

No es que los niños de NSE bajo conozcan menos palabras que los de NSE alto, sólo es que utilizan menos. Como se menciona con anterioridad, esto indica en términos de Chomsky (1979), que la ejecución de los niños de NSE alto es superior a la de los niños de NSE bajo.

Los de NSE bajo, al escribir sobre temas más abstractos o al tratar un tema en forma más abstracta, escriben menos. Esto no significa que

no puedan escribir en términos abstractos o que puedan hacerlo menos que los de NSE alto, pero sí muestran que tienden menos a hacerlo.

Al hablar de cosas concretas, según Lawton (1979), los niños de NSE bajo y los de NSE alto usan prácticamente el mismo lenguaje. No aparece la diferencia entre los códigos, y puede decirse que todos utilizan el código restringido.

Al pasar a hablar de temas abstractos y generales, todos los niños cambian en mayor o menor medida su lenguaje, puede decirse que pasan de un código restringido a uno elaborado. La diferencia sin embargo es pequeña en el caso de los niños de NSE bajo y por el contrario es grande en el caso de los niños de NSE alto. El mismo hecho puede ponerse de diferente manera: mientras hablan de cosas concretas el lenguaje de unos y otros apenas se distingue y en cambio, al pasar a hablar de cosas abstractas y generales aparecen diferencias claras.

En cuanto al contexto o situación, el niño de NSE bajo, al igual que el de NSE alto se expresa de manera distinta cuando habla con el maestro que cuando habla con sus compañeros en la calle, cuando juega fútbol que cuando discute del amor hacia sus padres, y por supuesto escribe en forma distinta de como habla. Pero si uno y otro poseen la misma variedad de códigos, el niño de NSE alto los posee más diferenciados -su distancia entre lenguaje oral y lenguaje escrito por ejemplo, es mayor- y adquiere antes la diferenciación. Además, pasa de un código a otro con mayor facilidad.

Por lo mencionado anteriormente, se pone de manifiesto la importancia de elegir en éste y en otros estudios, las condiciones adecuadas para evaluar real y objetivamente las habilidades lingüísticas de los niños.

#### 4. PROBLEMA DE INVESTIGACION

El objetivo de este estudio fue analizar y comparar qué tipo de lenguaje desarrollan los niños, analizando los efectos de la asistencia a una guardería, el sexo y el HSE.

La importancia del problema de estudio radica en tratar de analizar si el ingreso a una guardería es beneficioso, en términos de desarrollo del lenguaje suponiendo con esto que los niños podrían adquirir un código elaborado, o por el contrario, si el ingreso a una guardería es perjudicial, en términos de desarrollo del lenguaje, suponiendo con esto que los niños podrían adquirir un código restringido. El hecho de que los niños adquirieran un código elaborado en sus experiencias tempranas, les permitiría con mayor facilidad ingresar a una escuela y además sacar el mayor provecho de sus experiencias de aprendizaje.

Cabe mencionar que el lenguaje es una compleja función formada por varios elementos como son: su contenido, sintaxis, fonología y función. Este estudio se limita a investigar un aspecto de la forma del lenguaje. Según Bernstein, estos rasgos cuantitativos permiten conocer en gran medida la función del lenguaje.

## II. METODO

### 1. DISEÑO

Se utilizó un diseño factorial cuyo objetivo fué analizar el lenguaje de los niños, considerando los efectos de las siguientes variables:

- a) Asistencia a una guardería y permanencia en el hogar.
- b) Nivel socioeconómico: alto y bajo.
- c) Sexo: masculino y femenino.

### 2. VARIABLES

#### a) Variables independientes

##### 1. Nivel Socioeconómico-

Se refería al nivel de ingresos del sujeto o de su familia, tipo de escuela a la que asistía, zona residencial donde vivía. El NSE podía ser alto o medio alto así como bajo, dependiendo del tipo de ocupación de los padres de los niños, zonas donde vivían y el tipo de institución a la que los niños asistían (particular u oficial).

##### 2. Sexo-

Masculino o femenino.

##### 3. Condición-

Se refería a la asistencia a una guardería o permanencia en el hogar. La condición guardería se refería a que el sujeto asistía a esa institución desde hacía por lo menos 6 meses, pudiendo ser una

guardería oficial o particular. Se consideró como necesario este tiempo para poder apreciar los efectos de asistir a una guardería. La condición hogar incluía a sujetos que asistían por primera vez a una escuela y cuya asistencia a ésta era mayor a 2 semanas y menor a un mes. La finalidad de estas características era que los niños se sintieran ya familiarizados con su nuevo medio pero que todavía no se vieran afectadas sus habilidades por el hecho de asistir a una escuela. También podía ser una escuela oficial o particular.

b) Variables dependientes

Frecuencia con la que los niños presentaron en su habla los siguientes elementos, considerados por Bernstein en sus estudios sobre los códigos elaborado y restringido:

- 1 - número total de palabras
- 2 - sustantivos
- 3 - verbos
- 4 - adjetivos
- 5 - pronombres
- 6 - muletillas y frases estereotipadas
- 7 - conjunciones y preposiciones
- 8 - oraciones subordinadas
- 9 - artículos
- 10 - diminutivos
- 11 - adverbios
- 12 - número de palabras en su respuesta a una pregunta abstracta
- 13 - número de pronombres en su respuesta a una pregunta abstracta
- 14 - capacidad para crear un cuento
- 15 - capacidad de emitir una narración libre del contexto visual
- 16 - capacidad de dar una respuesta no implícita en el estímulo visual al contestar una pregunta abstracta.

### 3. HIPOTESIS

Las principales hipótesis planteadas en relación al HSE fueron las siguientes:

Los sujetos de HSE alto obtendrán mayores puntajes que los de HSE bajo en las siguientes categorías del lenguaje:

- 1 - número total de palabras
- 2 - sustantivos
- 3 - verbos
- 4 - adjetivos
- 5 - conjunciones y preposiciones
- 6 - oraciones subordinadas
- 7 - artículos
- 8 - diminutivos
- 9 - adverbios
- 10 - número de palabras en su respuesta a una pregunta abstracta
- 11 - capacidad de crear un cuento
- 12 - capacidad de emitir una narración libre del contexto visual
- 13 - capacidad de dar una respuesta no implícita en el estímulo visual al contestar una pregunta abstracta

Los sujetos de HSE bajo obtendrán mayores puntajes que los de HSE alto en las siguientes categorías del lenguaje:

- 14 - pronombres
- 15 - metáforas y frases estereotipadas
- 16 - número de pronombres en sus respuesta a una pregunta abstracta.

Las principales hipótesis planteadas en relación a la condición fueron las siguientes:

Los sujetos que asisten a guarderías obtendrán mayores puntajes que los que permanecen en su hogar, en las siguientes categorías del lenguaje:

- 1 - número total de palabras
- 2 - sustantivos
- 3 - verbos
- 4 - adjetivos
- 5 - conjunciones y preposiciones
- 6 - oraciones subordinadas
- 7 - artículos
- 8 - diminutivos
- 9 - adverbios
- 10 - número de palabras en su respuesta a una pregunta abstracta
- 11 - capacidad de crear un cuento
- 12 - capacidad de emitir una narración libre del contexto visual
- 13 - capacidad de dar una respuesta no implícita en el estímulo visual al contentar una pregunta abstracta

Los sujetos que permanecen en su hogar obtendrán mayores puntajes que los que asisten a guarderías, en las siguientes categorías del lenguaje:

- 14 - pronombres
- 15 - muletillas y frases estereotipadas
- 16 - número de pronombres en sus respuesta a una pregunta abstracta.

Los estudios que han encontrado diferencias lingüísticas debidas al sexo, destacan la productividad verbal de las niñas sobre los niños, por lo cual se espera que los sujetos del sexo femenino obtendran mayores puntajes en las siguientes categorías del lenguaje:

- 1 - número total de palabras
- 2 - sustantivos
- 3 - verbos
- 4 - adjetivos
- 5 - conjunciones y preposiciones
- 6 - oraciones subordinadas
- 7 - artículos

- 8 - diminutivos
- 9 - adverbios
- 10 - número de palabras en su respuesta a una pregunta abstracta
- 11 - capacidad de crear un cuento
- 12 - capacidad de emitir una narración libre del contexto visual
- 13 - capacidad de dar una respuesta no implícita en el estímulo visual al contestar una pregunta abstracta

Con base en los estudios previamente citados, que señalan los beneficios de asistir a una guardería entre los niños, especialmente de HSE bajo, se plantean las siguientes hipótesis:

1 - Los sujetos que asisten a guarderías y los de HSE alto que permanecen en su hogar emplearán mayor número de palabras que los de HSE bajo que permanecen en su hogar.

2 - Los sujetos de HSE bajo que permanecen en su hogar emplearán mayor número de pronombres que los que asisten a guarderías y los de HSE alto que permanecen en su hogar.

#### 4. SUJETOS

La muestra de este estudio estuvo constituida por 80 niños y niñas de 3 a 4 años de edad. Cuarenta de ellos asistían a guarderías durante unas horas (de 3 a 7 horas) cada día, y los otros cuarenta habían asistido a la escuela por menos de un mes, habiendo permanecido con su madre hasta ese momento. El 50% de ellos pertenecían al sexo masculino y el otro 50% al sexo femenino. La mitad de los sujetos provenían del HSE alto y la otra mitad provenían del HSE bajo.

Se escogió esta edad ya que se consideró que la mayoría de los niños se expresan claramente a esta edad, facilitándose el análisis para los fines prácticos de esta investigación. Además, después de

los cuatro años muchos de ellos ingresan a escuelas, dificultándose aun más la selección de los sujetos.

En el grupo de sujetos de guardería, se incluyeron a aquellos que llevaban por lo menos 6 meses asistiendo a ésta.

En el grupo de hogar, se incluyeron a sujetos que asistían a la escuela por primera vez y cuya asistencia a clases era mayor a dos semanas y menor a un mes.

Por lo tanto, la distribución de la muestra fue la siguiente:

	GUARDERIA		HOGAR		
					SEXO
NSE ALTO	10	10	10	10	
NSE BAJO	10	10	10	10	
	F	M	F	M	

El NSE de los sujetos se determinó de la siguiente manera:

- Por la zona donde estaba ubicada la guardería o la escuela del sujeto, siendo zonas acomodadas o marginadas.
- Si la guardería o escuela era oficial o particular.
- Preguntando a las directoras de la institución si consideraban que los niños que conformaban la muestra pertenecían a ese NSE.

## 5. MATERIAL

Para obtener la muestra del lenguaje de los sujetos, se empleó un dibujo muy llamativo en cuanto a colores y con diferentes figuras para permitir a los sujetos emplear los recursos del lenguaje que ellos

Preferieran (verbos, sustantivos, adjetivos etc.). El dibujo se tomó de un libro de actividades graduadas para el niño preescolar y sólo se añadieron algunos detalles. Se empleó una grabadora para poder grabar el relato de los sujetos.

#### 6. ESCENARIO

La aplicación para los sujetos, tanto de guardería como de hogar, se llevo a cabo en un salón de cada institución, procurando que no hubiera otras personas presentes y que hubiera el menor ruido posible. En caso de que alguna persona estuviera presente, se le pedía absoluto silencio y que no viera al niño.

#### 7. PROCEDIMIENTO

Se le mostro a cada sujeto la lámina y se le dieron las instrucciones que eran las siguientes: "Mira, éstos son unos niños que fueron a jugar al parque, a ver, cuéntame un cuento". Al terminar de dar las instrucciones, se iniciaba la grabación, para lo cual, se habia colocado la grabadora a un lado de la mesa, cubierta con una pantalla para evitar que los sujetos se inhibieran con el aparato. En caso de que la información que diera el sujeto fuera muy breve, se le podían hacer las siguientes preguntas:

- ¿qué hay aquí?
- ¿quienes son estos niños?
- ¿qué hacen?
- ¿qué más?

No habia tiempo límite para las narraciones y al terminar cada niño con su relato, se le hacia la siguiente pregunta:

- ¿qué va a pasar cuando se haga de noche?

Para determinar si el relato del niño estaba libre del contexto, se leyeron las narraciones a 2 jueces (psicólogos educativos con conocimientos en desarrollo lingüístico y ajenos a este estudio), quienes decidían si a partir de las narraciones podían comprender el estímulo visual sin necesidad de verlo. Se consideraron las siguientes características:

1. Si el niño mencionaba por lo menos 10 objetos que se encontraban en la lámina (flores, niños, animales etc.).
2. Si hacía alusión de acciones que se llevaban a cabo (corrían, jugaban etc.).
3. Si ubicaba el relato en algún lugar (parque, campo etc.).
4. Si el relato del niño correspondía con cierta exactitud a la lámina que se le presentaba.

Para determinar si la respuesta del niño a una pregunta abstracta (¿Qué va a pasar cuando se haga de noche?) era una respuesta no implícita en el estímulo visual, se leyeron éstas a 2 jueces, quienes clasificaron las respuestas como:

a) Respuestas no implícitas en el estímulo visual, si el niño hacía referencia a cualquiera de los siguientes elementos que no aparecían en la lámina:

- acciones de rutina ("se van a dormir", "se van a sus casas y se van a acostar", "se van a sus casas con sus mamás a tomar su leche y a dormir").

- cambios físicos ("va a hacerse oscuro", "van a salir la luna y las estrellas").

- personajes fantásticos ("van a salir las brujas y los

vampiros", "van a salir los angelitos").

b) Respuestas implícitas en el estímulo visual si:

- su contestación no difería del resto de la narración, continuando las acciones ("van a construir un barco", "van a jugar a las escondidas", "la pelota, la pateó").

- daban respuestas "raras" ("éste se va a pasar por el kinder", "flores", "lunes, ocho, lunes").

- contestaban "no sé".

Para determinar si el relato del niño podía considerarse como un cuento, se leyeron las narraciones a 2 jueces, quienes las clasificaron como cuento, utilizando los siguientes criterios:

- si había relación entre los elementos de la lámina.
- si mencionaba intencionalidad en las acciones de los personajes.
- si lo situaba contextualmente ("había una vez...", "un día...")
- si había acciones interrelacionadas.

Los jueces trabajaron de manera independiente. En los casos en los que no se lograba un acuerdo, se consideraba la opción de un tercer juez.

### III. RESULTADOS

Se realizó una serie de análisis factoriales de varianza para determinar los efectos de la asistencia a una guardería, el sexo y el NSE en el uso de los elementos del lenguaje citados en las hipótesis. Se encontraron diferencias significativas debidas a la asistencia a una guardería en cuanto a: el uso de muletillas y frases estereotipadas ( $F_{(1,79)} = 6.989 p < .01$ ) ver gráfica 1, siendo los niños que permanecen en su hogar quienes obtienen puntajes más altos en esta categoría. En el uso de oraciones subordinadas ( $F_{(1,79)} = 4.058 p < .04$ ) ver gráfica 2, son los niños de guardería quienes obtienen puntajes más altos.

Respecto al efecto del NSE, se encontraron diferencias significativas en el uso de verbos ( $F_{(1,79)} = 4.380 p < .04$ ) ver gráfica 3, en el uso de oraciones subordinadas ( $F_{(1,79)} = 5.723 p < .01$ ) ver gráfica 4, y en el uso de adverbios ( $F_{(1,79)} = 6.378 p < .01$ ) ver gráfica 5, siendo los niños de NSE bajo quienes obtienen puntajes más altos en estas categorías.

Así mismo se realizaron análisis de frecuencias para determinar los efectos de la asistencia a una guardería, el sexo y el NSE en el estilo lingüístico. Se encontraron diferencias significativas debidas a la asistencia a una guardería en cuanto a la capacidad de crear un cuento ( $X^2_{(1)} = 7.75 p < .01$ ) ver gráfica 6, siendo los niños que asisten a estos centros quienes con mayor frecuencia pudieron elaborar un cuento. A su vez dichos niños elaboran más frecuentemente narraciones libres de un contexto visual ( $X^2_{(1)} = 9.98 p < .01$ ) ver gráfica 7, que los niños que permanecen en su hogar.

Al analizar dentro del NSE bajo los efectos de asistir o no a una guardería, se encontró que los niños que asisten a dichos centros elaboran cuentos con mayor frecuencia que los niños que no asisten a guarderías ( $X^2_{(1)} = 4.80$   $p < .05$ ) ver gráfica 8. A su vez, los niños que asisten a una guardería en el NSE bajo, más frecuentemente pueden elaborar narraciones libres del contexto visual ( $X^2_{(1)} = 7.02$   $p < .05$ ) ver gráfica 9, que los niños que permanecen en su hogar.

Dentro del grupo de NSE alto, se encontró que los niños que asisten a una guardería pueden dar con mayor frecuencia una respuesta no implícita en el estímulo visual, cuando se les formula una pregunta abstracta ( $X^2_{(1)} = 4.29$   $p < .05$ ) ver gráfica 10, que los niños que permanecen en su hogar.

No se encontraron diferencias significativas debidas a la asistencia a una guardería en las siguientes categorías: número total de palabras, sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres, conjunciones y preposiciones, artículos, diminutivos, adverbios y en su respuesta a una pregunta abstracta

No se encontraron diferencias significativas debidas al NSE en las siguientes categorías: número total de palabras, sustantivos, adjetivos, pronombres, muletillas y frases estereotipadas, conjunciones y preposiciones, artículos, diminutivos, y en su respuesta a una pregunta abstracta; número de palabras y pronombres.

No se encontraron diferencias significativas debidas al sexo, en ninguna de las categorías lingüísticas analizadas.

#### IV. DISCUSION

El principal objetivo de este estudio fué analizar el lenguaje de niños que asisten a guarderías, con el propósito de determinar si esta experiencia es beneficiosa o no en este aspecto de su desarrollo.

El asistir a una guardería resulta ser un factor muy importante en el desarrollo del lenguaje de los niños. Al parecer, los niños que asisten a estos centros tienen mayor facilidad para crear cuentos y emplean con mayor frecuencia oraciones subordinadas, es decir establecen relaciones entre los elementos de un estímulo visual. De acuerdo con la investigación anterior, esto puede facilitar: la comprensión (Tizard et al., 1972), la sensibilidad a los estímulos y objetos, así como la dirección hacia metas (Fowler, 1977).

El hecho de que los niños que asisten a guarderías den con mayor frecuencia respuestas no implícitas en el estímulo visual y a oraciones libres del contexto, parece confirmar que el ingreso a las guarderías está asociado con altos niveles de abstracción y planeación y posiblemente con la curiosidad, como Macrae y Herbert-Jackson (1976) y Fowler (1977) afirman.

Ahora bien, el que los niños que permanecen en su hogar utilicen más muletillas y frases estereotipadas que los que asisten a una guardería, sugiere que emplean con mayor frecuencia una "gramática pivotal" (Braine, 1963) o "habla gestáltica" porque aprenden y expresan frases como un todo, mientras que por el contrario, los niños que asisten a guarderías poseen un habla más analítica, formando sus oraciones a partir de palabras separadas obteniendo como resultado una frase no estereotipada (Peters, 1977). Esto podría deberse a que las cuidadoras de guarderías, en comparación con las madres de los niños que permanecen en su hogar, proveen un habla "informativa" a los

niños y explicaciones (Tizard et al., 1972). Como las madres en casa deben cumplir varios roles, se ven en la necesidad de dividir su atención entre diversas tareas, disminuyendo así su disponibilidad en el juego con su hijo y sus interacciones (Tizard et al., 1972; Cochran, 1977; Rubenstein y Howes, 1979).

Ahora bien, comparando el lenguaje de niños de NSE bajo con el de los niños de NSE alto, se encontraron diferencias significativas en tres categorías: verbos, adverbios y oraciones subordinadas, siendo los niños de NSE bajo quienes obtuvieron puntajes más altos en dichas categorías. Al analizar sus respuestas, se pudo apreciar que los altos puntajes de los niños de NSE bajo en las categorías de adverbios y oraciones subordinadas no reflejan: en el caso de los adverbios el uso de un repertorio más extenso y selección discriminada de adverbios característicos de un código elaborado sino más bien un uso rígido y estereotipado de un número limitado de adverbios propio de un código restringido. Esto se analizó de la siguiente manera: se contaron el número total de adverbios empleados por cada sujeto y ahí se vio cuántos diferentes adverbios empleó o si usó el mismo adverbio en varias ocasiones. (Por ejemplo: un niño empleó adverbios 10 veces, de las cuales 5 fueron el mismo adverbio). Se llevó a cabo un análisis similar, con las oraciones subordinadas y se vio que estas oraciones tuvieron relación entre ellas y no que simplemente estuvieran "unidas". (Ejemplo de oraciones subordinadas con relación entre sus contenidos: "El niño está cortando manzanas para dárselas a su mamá para que ella prepare la comida"). Una vez más se confirmó que los altos puntajes obtenidos por los niños de NSE bajo no reflejaban relaciones lógicas entre las oraciones, sino un simple seguimiento entre estas. (Ej. "La niña está jugando y este niño baja las manzanas y un conejo ve").

A pesar de que no hubo diferencias significativas en el uso de pronombres y otras categorías importantes, las diferencias detectadas en cuanto a oraciones subordinadas y adverbios pueden reflejar el uso

de diferentes códigos. El hecho de que no se hayan encontrado diferencias más notorias entre los códigos de diferentes MSE, puede explicarse analizando las siguientes condiciones metodológicas:

- 1) Errores en la selección de sujetos.
- 2) Diferentes patrones de crianza en los MSE.
- 3) Diferencias culturales.

Al hablar de errores en la selección de sujetos, se hace referencia a que aunque los niños que pertenecían al MSE bajo acababan de ingresar a instituciones educativas del sector público y las directoras de dichas instituciones afirmaron que los padres de estos niños pertenecían a dicho MSE, no se tomó en cuenta que la mayoría de estos niños, siendo hijos de sirvientas, están expuestos a un ambiente lingüístico rico, ya que viven con familias de MSE alto y como se mencionó con anterioridad, los resultados de otras investigaciones parecen señalar que existen diferencias significativas en el desarrollo de lenguaje de los niños de diferentes MSE (Hess y Shipman, 1965; Nelson, 1973; Siguan, 1979; Mc Cartney, 1984). esto explicaría el que su desempeño no fuera suficientemente diferente al de los niños de MSE alto. Heider et al. (1984) indican -en relación a la capacidad de comunicación- que las diferencias en contra de los niños de MSE bajo pueden ser de motivación y no de capacidad, ahora bien, ¿podría hablarse de un problema de motivación y no de capacidad en el caso de los niños de MSE alto?

La tercera posible explicación se refiere a que por falta de investigación llevada a cabo en México o culturas semejantes a esta, se fundamentaron las hipótesis en investigaciones precedentes de culturas muy diferentes a la nuestra. Posiblemente existen patrones familiares-culturales que influyen en la crianza de los niños de MSE alto en México. Por ejemplo: puede ser que a estos niños, se les sobreproteja en exceso, provocando su inhibición en situaciones de prueba con extraños. Durante la aplicación se pudo observar que los niños de MSE alto se negaban con mayor frecuencia a narrar relatos y

se mostraban más "berrinchudos" que los de NSE bajo. Al mismo tiempo, puede ser que a los niños de NSE bajo se les fomente el uso de oraciones complejas y menos claras, cuyo lenguaje podría ser llamado "Cantinflesco", (coincidiendo con el uso de un mayor número de adverbios para unir estas oraciones, y de más verbos o acciones en las mismas). Posiblemente, los padres de NSE alto dan a sus hijos mensajes más claros y concisos, mientras que los de NSE bajo comunican a sus hijos lo mismo pero de una manera menos clara, viéndose obligados a emplear un mayor número de oraciones complejas, al mismo tiempo más adverbios para unir las oraciones entre sí, así como más verbos. Por ejemplo: para expresar la misma idea, posiblemente las madres de NSE alto dirían:

"Mira hijo, voy a salir, así que haz tu tarea y al regresar espero que la hayas terminado".

Mientras que las madres de NSE bajo posiblemente se expresarían así:

"Cuando yo me vaya de aquí, entonces te pones a hacer tu tarea y luego que yo venga, revisamos tus cuadernos y entonces vamos a ver si cumpliste con todo y si yo regreso y no la acabaste, pues entonces te vas a sentar a hacerla y luego hasta que la acabes te vas a levantar".

En relación con la variable "sexo" no se encontraron diferencias significativas, rechazándose las hipótesis planteadas en relación a esta variable y no confirmando los resultados de algunos estudios donde se vio que las niñas superaban a los niños en cuanto a expresión verbal (Fowler, 1977; Mc Carthy, 1984; Clarke-Stewart, 1984).

Debido a la ausencia de diferencias significativas en la categoría de pronombres, así como en la mayoría de las categorías establecidas, no se pudieron -en este estudio- diferenciar los códigos elaborado y restringido de Bernstein.

Por lo tanto, algunas de las implicaciones prácticas que se derivan de este estudio son: el hecho de que el niño ingrese a una guardería, definitivamente le traerá beneficios, al menos en cuanto al desarrollo del lenguaje. En las guarderías, los niños son más capaces para relacionar eventos y elementos de una situación, facilitándoseles la creación de cuentos y narraciones libres del contexto visual; habilidades que son importantes para lograr un pensamiento lógico.

El máximo beneficio de las guarderías, se puede sentir entre los niños de NSE bajo, demostrando que si a estos niños se les provee de una estimulación adecuada, pueden compensar algunas "desventajas" que naturalmente les impone su medio.

Otros estudios interesados en identificar distintos códigos lingüísticos deberían analizar el lenguaje de los niños en distintos contextos y ante distintos estímulos (abstracto y concreto) tomando en cuenta las consideraciones de Bernstein (1971), Lawton (1979) y Peters (1977) previamente explicadas.

Se sugiere que al llevar a cabo estudios similares a éste, se respete el contexto de la condición que se pretende estudiar, buscando obtener una muestra real de las habilidades lingüísticas de los niños. Por ejemplo: no tomar como niños de condición "hogar" a aquellos que acaban de ingresar a la escuela, ya que esta experiencia resulta demasiado angustiante para ellos, pudiendo esta ansiedad de separación afectar su ejecución lingüística. Como se mencionó con anterioridad, en este estudio, la aplicación para los sujetos de la condición "hogar" se realizó en la escuela y se creyó conveniente esperar 2 semanas a partir de su ingreso, para llevar a cabo la aplicación, con el fin de permitirles la adaptación a esa nueva experiencia. Sin embargo los resultados parecen indicar que la ansiedad pudo tener un efecto perjudicial en su ejecución lingüística. Se optó por esta alternativa por limitaciones de tiempo, además de considerarse difícil encontrar a niños de la edad requerida que permanecieran en casa.

También se sugiere que dentro de la situación de aplicación que se elija como óptima, se lleven a cabo variaciones como por ejemplo: tomar la muestra del lenguaje de los niños de una plática con la madre (en el hogar) y con la cuidadora (en la guardería). Se les podría indicar a los adultos que iniciaran una conversación con los niños sobre un tema abstracto y además sobre uno concreto, llevándonos esto a analizar si se detectan diferentes estilos lingüísticos bajo estas condiciones. Así mismo, hablar con diferentes personas en diferentes condiciones.

En este estudio, la pregunta abstracta que se les formuló a los niños, posiblemente no cumplió del todo con esta característica (ser abstracta), no permitiendo detectar diferencias de estilo en su lenguaje.

Ahora bien, al seleccionar a los sujetos de NSE bajo, se recomienda no solo tomar en cuenta la situación económica y tipo de ocupación de los padres, sino también el contexto lingüístico propio del NSE bajo, ya que los sujetos de este estudio fueron clasificados en el NSE bajo, y aunque sí pertenecen a éste, están contaminados por convivir diariamente con un NSE alto y estar expuestos a un ambiente lingüístico poco común en su NSE.

Como se analizó anteriormente, hay factores que ejercen un efecto decisivo en el desarrollo de los niños, tanto dentro de su familia (código que emplean los padres, orientación y control familiar etc.) como en las guarderías (calidad de la guardería, experiencia y responsabilidad de las cuidadoras, edad de ingreso etc.). Aunque se reconoce su importancia, en este estudio no se controlaron esas variables. Se sugiere que para futuras investigaciones se analicen y controlen sus efectos.

**A P E N D I C E**

T A B L A 1

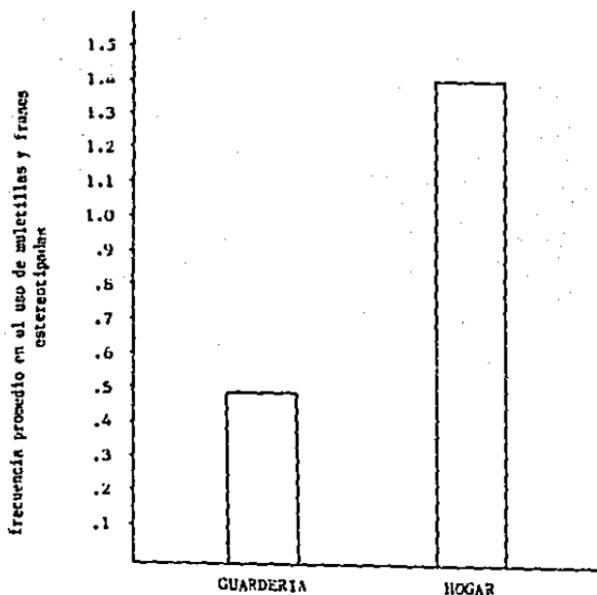
## POBLACION FEMENINA ECONOMICAMENTE ACTIVA EN LA REPUBLICA MEXICANA

ESTADO	1960	1980 (m i l e s)
Estados Unidos Mexicanos	2,018.3	6,141.3
Aguascalientes	11.6	42.6
Baja California	26.6	120.6
Baja California Sur	4.3	16.1
Campeche	7.4	32.0
Cochula	44.6	115.7
Colima	9.5	27.1
Chiapas	53.6	201.3
Chihuahua	60.5	180.6
Distrito Federal	528.9	1,201.9
Durango	32.3	89.5
Guanajuato	76.1	269.4
Guerrero	60.5	226.1
Hidalgo	59.2	128.1
Jalisco	135.0	402.7
México	95.8	658.9
Michoacán	77.1	215.8
Morelos	22.7	83.0
Nayarit	18.2	43.1
Nuevo León	68.5	208.8
Oaxaca	94.9	255.0
Puebla	112.0	284.8
Querétaro	16.8	51.2
Quintana Roo	2.3	20.1
San Luis Potosí	44.7	131.7
Sinaloa	40.8	138.2
Sonora	42.9	118.6
Tabasco	17.9	71.6
Tamaulipas	54.2	167.4
Tlaxcala	16.6	45.5
Veracruz	133.6	449.4
Yucatán	22.2	93.6
Zacatecas	26.9	51.1

Departamento de Estudios Sociales, Banamex, con datos de: Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística, VIII Censo General de Población 1960, México, 1962, Secretaría de Programación y Presupuesto, coordinación General de Servicios Nacionales de Estadística, Geografía e Informática, X Censo General de Población y Vivienda 1980, tomos por entidades, México 1983, 1984.

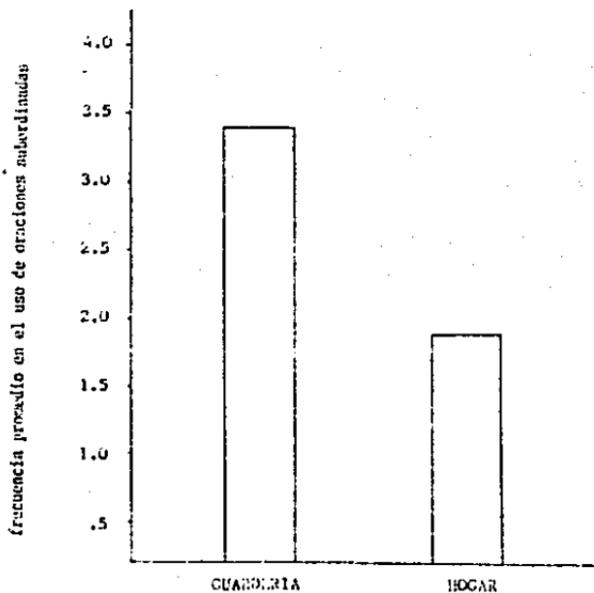
GRAFICA 1

EPECIO DEL ASISTIR O NO A UNA GUARDERIA EN EL USO DE  
GUETILLAS Y FRASES ESTEREOTIPADAS



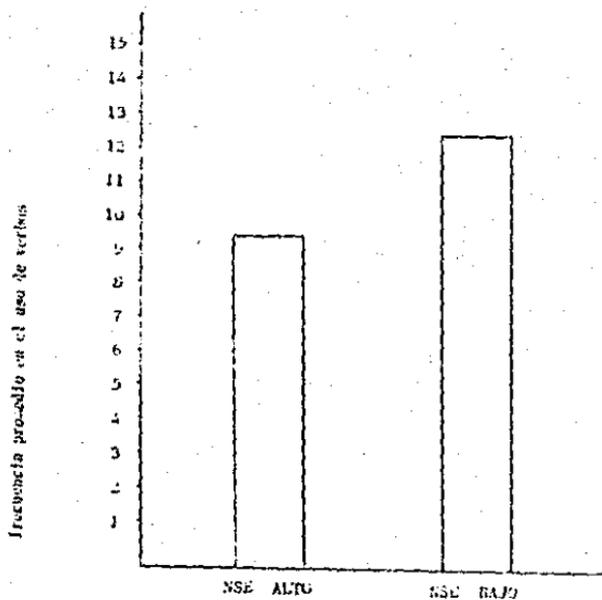
GRAFICA 2

EPECIO DEL ASISTIR O NO A UNA GUARDERIA EN EL USO DE ORACIONES SUBORDINADAS



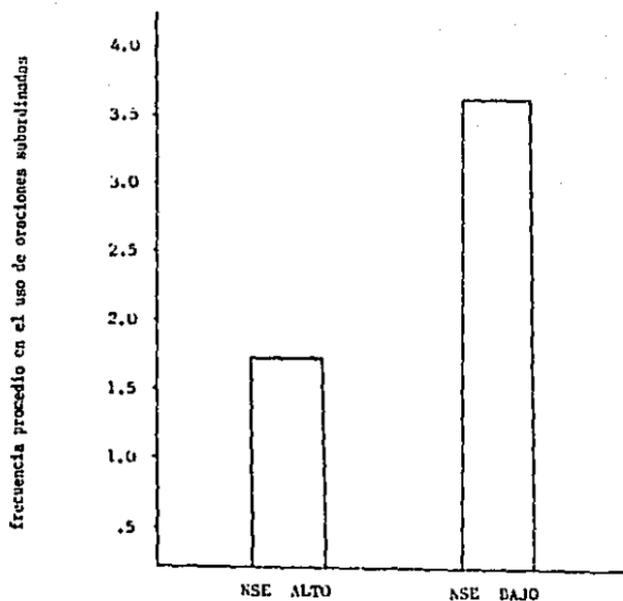
GRÁFICA 3

EFFECTO DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO EN EL USO DE VERBOS



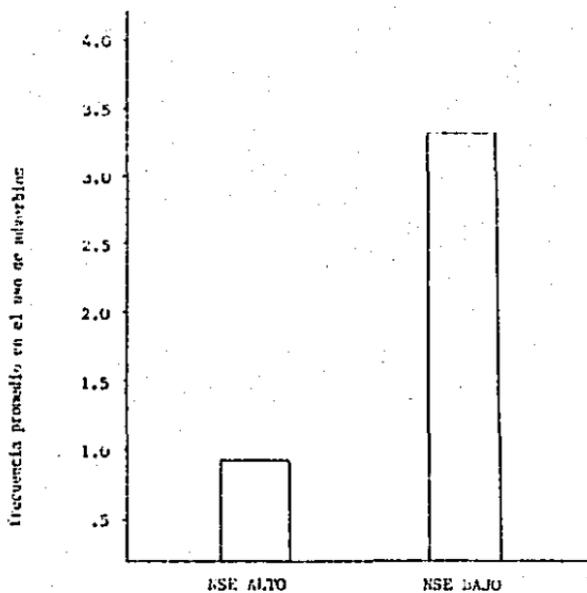
GRAFICA 4

EFFECTO DEL NIVEL SOCIOECONOMICO EN EL USO DE  
ORACIONES SUBORDINADAS



GRAFICA 5

EFFECTO DEL NIVEL SOCIOECONOMICO EN EL USO DE ANABOLICOS



GRÁFICA 6

EFFECTO DEL ASISTIR O NO A UNA GUARDERIA EN LA  
CAPACIDAD PARA CREAR UN CUENTO

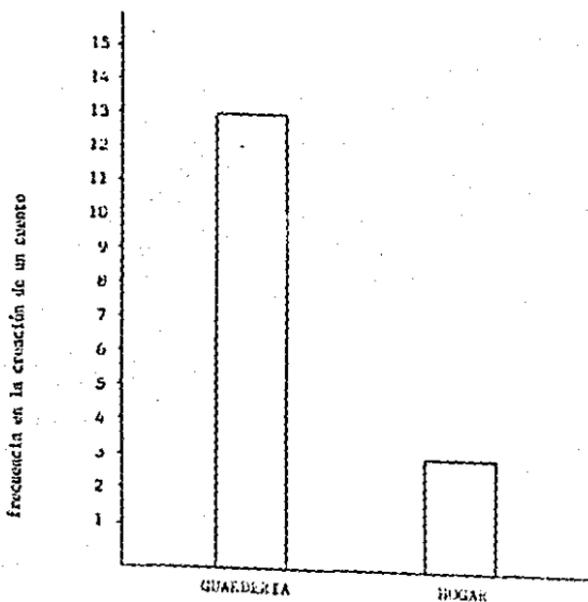
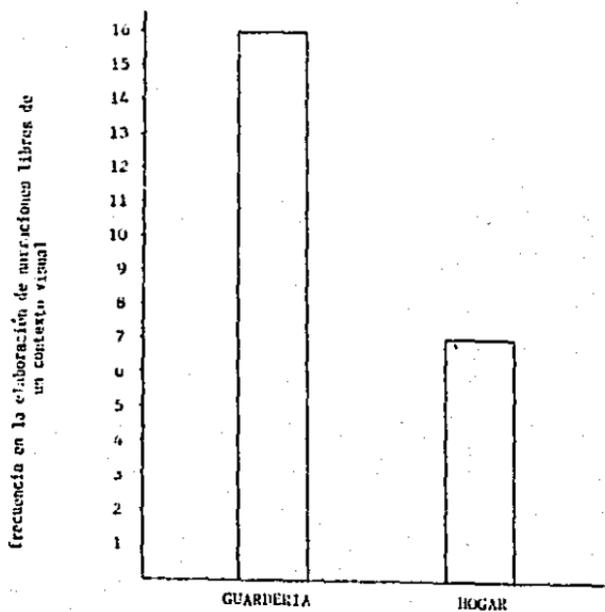


GRAFICO 7

EFFECTO DEL ASISTIR O NO A UNA GUARDERIA EN LA CAPACIDAD PARA  
CREAR NARRACIONES LIBRES DE UN CONTENIDO VISUAL



GRAFICA B

EFFECTO DEL NIVEL SOCIOCONOMICO Y LA ASISTENCIA O NO A UNA GUARDERIA  
EN LA CAPACIDAD PARA CREAR UN CUENTO

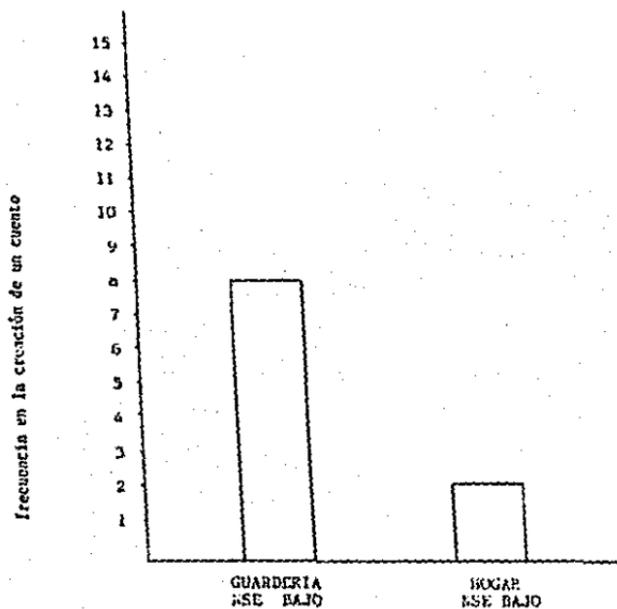
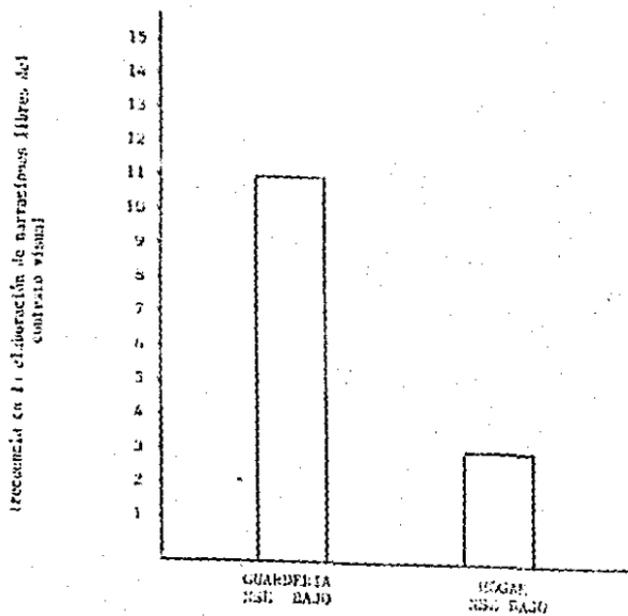


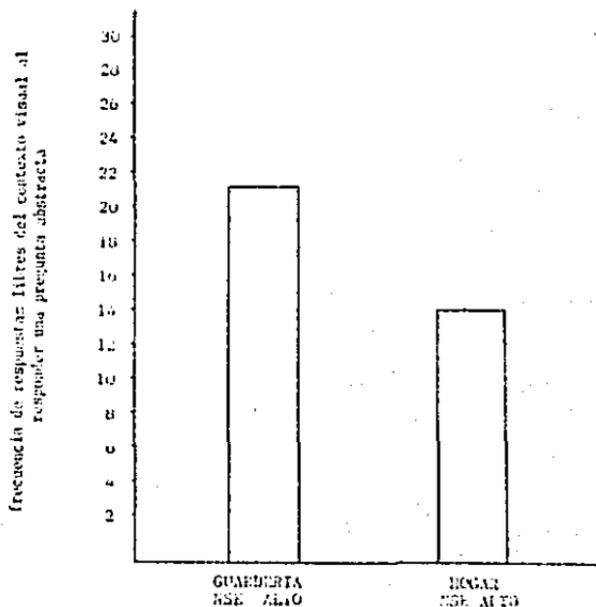
GRÁFICO 3

EFECCO DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO Y LA ACTIVIDAD O NO A UNA GUARDERIA EN LA CAPACIDAD PARA ELABORAR NARRACIONES LIBRES DEL CONTACTO VISUAL



GRAFICA 19

EFEECTO DEL NIVEL SOCIOECONOMICO Y LA ASISTENCIA O NO A UNA GUARDERIA  
 EN LA CAPACIDAD PARA DAR RESPUESTAS LIGADAS AL CONTEXTO VISUAL  
 AL RESPONDER UNA PREGUNTA ABSTRACTA



## BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA

- Bates E. Peer relations and the acquisition of language. En Mc Cartney K. (1984) "Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development". Developmental Psychology. 20. 244-260.
- Balsky J. & Steinberg L. (1978) "The effects of Day Care: A critical Review". Child Development. 49. 929-949.
- Bernstein B. Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. En Hass y Shipman. (1965) "Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children". Child Development. 36 869-887.
- Bernstein B. Class, Codes and Control II. En Wallwork JF. (1972) Language and Linguistics. An introduction to the study of language. Heineman Educational Books.
- Bernstein B. Language and Socialization. En Rogers (ed). (1975) Children and Language. Oxford University Press.
- Bernstein B. Class, Codes and Control II. En Sigüén M. (1979) Lenguaje y Clase Social en la Infancia. Madrid, Pablo del Rio, colección Síntesis.
- Blehar MC. (1974) "Anxious attachment and defensive reaction associated with Day Care". Child Development. 45. 683-692.
- Bloom LM. (1979) Language Development: Form and function in emerging grammars. En de Villiers & de Villiers. Language Acquisition. Harvard University Press.
- Bowlby J. Attachment and Loss (Vol.1). En Vaughn B. et al. (1980) "The relationship between out of home care and the quality of infant-mother attachment in an economically disadvantaged population". Child Development. 51. 1203-1214.
- Bowlby J. Attachment and Loss (Vol 1). En Katz et al. (eds) (1977) ONE

rent Topics in Early Education. Norwood.

- Braine. (1963) "The Ontogeny of English phrase structure: the first phase". Language. 39 1-13.
- Brannigan G. If this kid is in the one-word period, so how come he's saying whole sentences? En Nelson (1981) "Individual Differences in Language Development: Implications for Development and Language". Developmental Psychology. 17 170-187.
- Brophy J. (1970) "Mothers as teachers of their own preschool children: the influence of socioeconomic status and task structure on teaching specificity". Child Development. 41 79-94.
- Brown & Lenneberg. A study in language and cognition. En Rogers (ed). (1975) Children and Language. Oxford University Press.
- Burlingham & Freud A. (1975) Niños sin familia. Barcelona, Ed. Planeta.
- Caldwell et al. Infant Day Care and Attachment. En Katz et al. (eds) (1977) Current Topics in Early Education. Norwood.
- Carew. (1980) "Experience and the development of intelligence in young children at home and in day care". Monographs of the Society for Research in Child Development; No.187.
- Chomsky N. Language and Mind. En Greene J. (1979) Pensamientos y Lenguaje. Mexico, CECSA.
- Clark H. & Clark E. (1977) Psychology and Language. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Clarke-Stewart, K.A. Interactions between mothers and their young children: characteristics and consequences. En Dale. (1984) Desarrollo del lenguaje. Mexico, Trillas.
- Clarke-Stewart A. (1982) Guarderías y cuidado infantil. Madrid, Ed. Morata.
- Cochran H. (1977) "A comparison of group day and family child-rearing patterns in Sweden". Child Development. 48 702-707.
- Cornelius & Denney. (1975) "Dependency in Day Care and Home reared children". Developmental Psychology. 11 575-582.
- Dale P. (1984) Desarrollo del lenguaje. Mexico, Trillas.
- de Villiers & de Villiers. (1979) Language Acquisition. Harvard

University Press.

Departamento de Estudios Sociales, Banamex. México Social 1984: Indicadores seleccionados. Estudios Sociales.

Doyle A. (1975) "Infant Development in Day Care". Developmental Psychology. 11 655-656.

Finkelstein et al. (1978) "Social Behavior of infants and Toddlers in a Day Care environment". Developmental Psychology. 14 257-262.

Fowler W. From intuitive to rational humanism. The comparative effects of group and home care on infant development. En Katz et al. (eds). (1977) Current Topics in early education: Vol. II, Norwood.

Fox H. (1977) "Attachment of Kibbutz infants to mother and metapelet". Child Development. 48 1228-1239.

Ginsburg H. The myth of the deprived child. En Bee HL. (ed). (1974) Social Issues in Developmental Psychology. New York, Harper & Row Pu Co.

Golden M. et al. Social class differentiation in cognitive development among black preschool children. En Bee HL. (ed). (1974) Social Issues in Developmental Psychology. New York, Harper & Row Pu Co., 240-248.

Greene J. (1979) Pensamiento y lenguaje. México, CECSA.

Hawkins. Social Class, the nominal group and reference. En Dale. (1984) Desarrollo del lenguaje. México, Trillas.

Heider et al. Social class differences in the effectiveness and style of children's coding ability. En Dale. (1984) Desarrollo del lenguaje. México, Trillas.

Halliday M.A.K. (1978) Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning. London, Edward Arnold.

Halliday M.A.K. Learning how to mean. En Nelson (1981) "Individual Differences in Language Development and Language". Developmental Psychology. 17 170-187.

Hasan R. Rime and reason in literature. En Seymour Chatman (ed). (1973) Literary style: a symposium. New York, Oxford University Press.

- Hess R. & Shipman V. (1965) "Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children". Child Development. 26 869-887.
- Honig. The developmental needs of infants: how can they be met in a day care setting? En Warren. (1980) "Attachment in Daily Separations: reconceptualizing Day Care and Maternal Employment Issues". Child Development. 51 242-245.
- Hurlock E. (1982) Desarrollo del niño. Mexico, Mc Graw Hill.
- Kagan J. Emergent themes in human development. En Belsky & Steinberg. (1978) "The effects of day care: a critical review". Child Development. 42 929-949.
- Kagan et al. (1977) "The effects of infant day care on psychological development". Evaluation Quarterly. 1. 109-135.
- Kilmer S. Infant-toddler group day care: a review or research. En Katz et al. (eds). (1977) Current Topics in Early Education. Vol. II, Norwood.
- Leosa L. (1978) "Maternal teaching strategies in Chicano families of varied educational and socioeconomic levels". Child Development. 42 1129-1135.
- Lawton. Social Class, language and education. En Siquán. (1979) Lenguaje y clase social en la infancia. Madrid: Pablo del Rio, Colección Síntesis.
- Lay & Meyer. (1971) Effects of early day care experience on subsequent observed program behaviors. Syracuse University, New York.
- Leonard. Meaning in child language. En Nelson. (1981) "Individual Differences in language development: implications for development and language". Developmental Psychology. 17 170-187.
- Lieven. Conversations between mothers and young children. Individual differences and their possible implications for the study of language learning. En Nelson. (1981) "Individual differences in language development: implications for development and language". Developmental Psychology. 17 170-187.
- Maccoby E. (1980) Social development, Psychological growth and the parent-child relationship. New York, Harcourt Brace Jovanovich Inc.

- Macrae & Herbert-Jackson. (1976) "Are behavioral effects of infant day care program specific? Developmental Psychology. 12 269-270.
- Mc Carthy. Language development in children. En Sigüán. (1979) Lenguaje y Clase Social en la Infancia. Madrid: Pablo del Rio, Colección Síntesis.
- Mc Carthy. Language development in children. En Dale. (1984) Resaca: rollo del lenguaje. México, Trillas.
- Mc Cartney. (1984) "Effect of quality of day care environment on children's language development". Developmental Psychology. 20 244-260.
- Mc Cord et al. (1963) "Effects of maternal employment on lower class boys". Journal of Abnormal and Social Psychology. 67 177-182.
- Mc Gillicuddy De Lisi et al. "The family as a system of mutual influences; the impact of parental beliefs and distancing behaviors on children's representational thinking. En Laosa L. (1978) "Maternal teaching strategies in chicano families of varied educational and socioeconomic levels". Child Development. 49 1129-1135.
- McNeill. A study of word acquisition. En de Villiers & de Villiers. (1979) Language Acquisition. Harvard University Press.
- Moore T. (1964) "Children of full-time and part-time mothers". International Journal of Social Psychiatry. 2 1-10.
- Moore T. "Exclusive early mothering and its alternatives: the outcome to adolescence". En Belsky & Steinberg. (1978) "The effects of day care: a critical review". Child Development. 49 929-949.
- Moskowitz et al. (1977) "Initiating day care at 3 years of age: effects on attachment". Child Development. 48 1271-1276.
- Mussen P. et al. (1981) Introducción a la Psicología. Mexico, CLCSA.
- Nelson K. (1975) "The nominal shift in semantic-syntactic development". Cognitive Psychology. 7 461-479.
- Nelson K. (1976) "Some attributes of adjectives used by young children". Cognition. 4 13-30.
- Nelson K. (1981) "Individual differences in language development: Implications for development and language". Developmental

- Psychology, 11 170-187.
- Nelson K. (1973) "Structure and strategy in learning to talk". Monographs of the Society for Research in Child Development, 38.
- Nelson K.E. et al. (1973) "Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child". Child Development, 44 497-504.
- O'Connell & Farran. (1982) "Effects of Day Care Experience on the use of intentional Communicative Behaviors in a sample of Socioeconomically Depressed Infants". Developmental Psychology, 18 22-29.
- O'Connor. (1975) "The nursery school environment". Developmental Psychology, 11 556-561.
- Peters. (1977) "Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts?" Language, 51 560-573.
- Portnoy & Simmons. (1978) "Day Care and Attachment". Child Development, 49 239-242.
- Provence & Lipton. (1978) Infants in Institutions. International Universities Press Inc.
- Ragozin A. "Attachment behavior in day care children: Field and laboratory findings". En Katz et al. (eds). (1977) Current Topics in Early Education. Vol.11, Norwood.
- Ramer A. (1976) "Syntactic styles in emerging language". Journal of Child Language, 1 49-62.
- Ramey et al. (1979) "Predicting IQ from mother-infant interactions". Child Development, 50 804-814.
- Ricciuti H. "Fear and development of social attachments in the first year of life". En Belnky & Steinberg (1978) "The effects of day care: a critical review". Child Development, 49 929-949.
- Robinson & Robinson. "Longitudinal development of very young children in a comprehensive day care program: the first 2 years". En Bee H.L. (ed) (1974) Social Issues in Developmental Psychology. New York, Harper & Row Pu. Co.
- Rosenberg. (1977) Sentence Production: developments in research and theory. New Jersey, Lawrence Erlbaum associates.

- Reuter & Yunik. (1973) "Social interactions in nursery schools". Developmental Psychology. 2 319-325.
- Rubenstein J. et al. (1977) "What happens when mother is away: a comparison of mother and substitute caregivers". Developmental Psychology. 13 529-530.
- Rubenstein & Howes. (1979) "Caregiving and infant behavior in day care and in homes". Developmental Psychology. 15 1-24.
- Rutter M. "Maternal deprivation reassessed". En Warren C. (1980) "Attachment in daily separations: reconceptualizing day care and maternal employment issues". Child Development. 51 242-245.
- Rutter M. (1981) "Social-emotional consequences of day care for pre-school children". American Journal of Orthopsychiatry. 51 4-29.
- Sapir E. (1971) El Lenguaje México, Fondo de Cultura Económica.
- Schacter F. "Everyday mother talk to toddlers: early intervention". En Carew (1980) "Experience and the development of intelligence in young children at home and in day care". Monographs of the Society for Research in Child Development; No.187.
- Schwarz J.C. et al. (1973) "Effects of early day care experience on adjustment to a new environment". American Journal of Orthopsychiatry. 43 340-346.
- Schwarz J.C. et al. (1974) "Infant day care: behavioral effects at preschool age". Developmental Psychology. 10 502-506.
- Shipman V. "Disadvantaged children and their school experiences: interim report". En Laosa L. (1978) "Maternal teaching strategies in chicano families of varied educational and socioeconomic levels". Child Development. 49 1129-1135.
- Siguán M. (1979) Lenguaje y Clase Social en la Infancia. Madrid: Fábrc del Rio, Colección Síntesis.
- Snow C. (1972) "Mothers' speech to children learning language". Child Development. 43 549-565.
- Steinberg & Green. "Three types of day care: causes, concerns and consequences". En Belsky & Steinberg (1978) "The effects of day care: a critical review". Child Development. 49 929-949.
- Stewart & Stewart. (1974) "Effects of social distance on teaching

- strategies of anglo-american and mexican american mothers". Developmental Psychology. 10 797-807.
- Tizard B. et al. (1972) "Environmental effects on language development: a study of young children in long-stay residential nurseries". Child Development. 43 337-358.
- Vaughn et al. (1980) "The relationship between out of home care and the quality of infant-mother attachment in an economically disadvantaged population". Child Development. 51 1203-1214.
- Vygotsky L. (1970) Pensamiento y lenguaje. México, Alfa Omega.
- Vygotsky L. Pensamiento y lenguaje. En Siguan M. (1979) Lenguaje y Clase Social en la Infancia. Madrid: Pablo del Rio, Colección Síntesis.
- Waldrop M. & Halverson C. (1975) "Intensive and extensive peer behavior: longitudinal and cross sectional analyses". Child Development. 46 19-26.
- Whorf B.L. "Science and Linguistics. En Clark & Clark (1977) Psychology and Language. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Whorf B.L. "Language, thought and reality". En Mussen P. et al. (1981) Introducción a la Psicología. México, CECSA.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA