



Ediciones del Programa Centros del Niño y la Familia

# LENGUAJE Y DESVENTAJA SOCIO-CULTURAL:

HALLAZGOS EMPÍRICOS Y EVALUACIÓN

María Angélica Sepúlveda (M. Phil)

SERIE B: CAPACITACIÓN TÉCNICA  
N° 1

REPÚBLICA DE VENEZUELA  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN  
PREESCOLAR

LENGUAJE Y DESVENTAJA SOCIO-CULTURAL:  
HALLAZGOS EMPÍRICOS Y EVALUACIÓN

María Angélica Sepúlveda (M. Phil).

Ediciones del Programa Centros del Niño y la Familia

SERIE B: CAPACITACIÓN TÉCNICA  
Nº1

Con el apoyo técnico de CENDIF (Universidad Metropolitana)

CARACAS, FEBRERO 1988  
(Primera reimpresión Septiembre, 1991)

Primera digitalización Febrero, 2019  
Con el apoyo del equipo de Pasantes de CENDIF  
(Período 18-19/2)



La serie B de las Ediciones del Programa Centros del Niño y la Familia, denominada Capacitación Técnica, está dirigida a los técnicos del programa. También puede servir como material de capacitación para todos aquellos interesados en acciones de atención integral a niños de edad preescolar.

## ÍNDICE

### PRIMERA PARTE:

|                                                                                                    |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| EVALUACIÓN DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN .....                                                    | 1 |
| Introducción .....                                                                                 | 1 |
| Algunas evidencias acerca de la interacción lingüística entre madres y niños<br>preescolares ..... | 3 |
| Metodologías de evaluación de las habilidades comunicacionales del preescolar .....                | 5 |

### SEGUNDA PARTE:

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| DISEÑO DE UN ESTUDIO OBSERVACIONAL DE LA INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA<br>ENTRE ADULTOS Y NIÑOS DE BARRIO MARGINAL DE CARACAS..... | 10 |
| Introducción .....                                                                                                           | 10 |
| Objetivo General .....                                                                                                       | 11 |
| Metodología .....                                                                                                            | 11 |
| REFERENCIAS .....                                                                                                            | 18 |

## **PRIMERA PARTE:**

### **EVALUACIÓN DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN**

#### **Introducción**

El presente trabajo tiene un doble propósito: primero, discutir algunos resultados de la investigación acerca de la interacción lingüística entre madre y niños pre-escolares que viven en condiciones de desventaja, y segundo, proponer un diseño para un estudio observacional de la comunicación entre adultos y niños en el marco del programa Centros del Niño y la Familia. El texto está dividido en dos partes. La primera contiene, además de esta introducción, una sección destinada a comentar algunas evidencias acerca de la interacción lingüística entre madres y niños pre-escolares. Otra sección se dedica a las metodologías de evaluación de las habilidades comunicacionales del pre-escolar. Una tercera sección contiene una clasificación de los métodos de evaluación de las habilidades comunicacionales.

La segunda parte está dedicada al diseño de un estudio observacional de la interacción lingüística entre adultos y niños desaventajados en Caracas.

El estudio de las habilidades psicolingüísticas de los niños en situación de desventaja es un aspecto particularmente importante, toda vez que las investigaciones muestran que ésta es el área donde más se diferencian los niños de sectores marginales y de los sectores de clase media. Para algunos autores, las diferencias entre los niños de clase social media y los de clase social baja es, básicamente, de habilidad comunicacional; es decir, de habilidad en el uso del lenguaje (Cazden, 1970). Otros autores se han planteado que la diferencia entre los niños de las clases sociales mencionadas es más de motivación que de habilidad, (Heider, Cazden & Brown, 1968). En nuestro medio, el proyecto Venezuela ha mostrado que los niños de los estados Zulia, Trujillo y Lara en sus primeros dos años de vida, tienen un cociente de desarrollo superior a su edad cronológica. Pero, a partir de los dos años:

Los niños de los estratos IV y V comienzan a rezagarse en relación a los niños de los estratos I, II y III, siendo mayor el retraso observado en los niños del estrato V. En los estratos IV y V se constata un retraso lingüístico con

implicaciones particularmente graves al momento de enfrentar estos niños la escolaridad (Méndez Castellano, 1986).

El código instruccional que se usa en la escuela es generalmente más abstracto que el que el niño está acostumbrado a oír. El lenguaje del salón de clases muy frecuentemente no está concentrado en el “aquí y ahora”, ni tampoco sobre las acciones que el niño está ejecutando; de manera que la comunicación no puede ser suplantada por gestos y claves contextuales. De tal manera, si el niño no está preparado para manejarse con un lenguaje abstraído del contexto físico, tendrá dificultades en la comprensión de lo que sucede y perderá mucha información importante en el salón de clases.

Mientras la mayor parte de las conversaciones y aprendizajes que se dan en el hogar surgen en contextos de actividad práctica y, a menudo, en actividades que el propio niño ha iniciado, la mayor parte del aprendizaje en la escuela y la conversación asociada con las tareas a través de las cuales el aprendizaje tiene lugar, es, en gran medida, iniciada por la maestra e implica contextos que no son familiares al niño y que, en muchos casos, son bastante abstractos. El resultado es que para niños, las estrategias que habían probado ser efectivas para interpretar y aprender de las variadas situaciones que ocurren en el hogar, son menos efectivas y hasta contraproductivas en la escuela. Las diferencias entre los contextos del hogar y la escuela, en lo que a comunicación se refiere, residen, entre otros factores, en la distribución del derecho a hablar y en particular del derecho a iniciar un intercambio de preguntas.

Este paso de un sistema lingüístico hogareño a otro más formal es complicado para cualquier niño, pero lo es aún más para aquellos niños cuyo código lingüístico y uso del lenguaje en el hogar es diferente del de la escuela. Este es precisamente el área que nos interesa investigar.

¿Cuáles son las habilidades lingüísticas y comunicacionales del niño preescolar marginal? Las preguntas principales serían:

¿Cómo se comunica?

¿Qué comunica?

¿Por qué se comunica?

Los niños de sectores pobres están en desventaja también para usar el tipo de lenguaje necesario para cumplir con las exigencias sociales, cognitivas y lingüísticas de la escuela. Para muchos autores, De Hirsch (1981) entre ellos, cualquier dificultad en el lenguaje, así sea muy sutil, constituye un riesgo de

experimentar dificultades en el aprendizaje. Riesgo en términos de aprender a leer, a escribir, así como dificultades de ser capaz de seguir las reglas y procedimientos del salón de clases, especialmente cuando éstos son comunicados lingüísticamente. También están en riesgo de ser desatentos debido a la misma dificultad de procesar la información lingüística.

El porcentaje desproporcionadamente alto de fracaso escolar entre los niños pobres (Farran, 1982) puede ser el resultado de diferencias en: las habilidades lingüísticas de los niños, el desconocimiento de cierto vocabulario y la capacidad de responder a las demandas verbales del salón de clases. Pero también influye el hecho de si los niños tienen o no un desarrollo cognitivo normal, familiaridad con las rutinas de un día estructurado, autoconfianza, respuestas aceptativas de las autoridades y adultos, etc.

### **Algunas evidencias acerca de la interacción lingüística entre madres y niños preescolares**

Las interacciones entre madres y niños tienen, en gran medida, un componente verbal, especialmente cuando los niños comienzan a hablar. Con cierta consistencia se ha mostrado en la literatura especializada que hay menos interacción verbal entre las madres y niños de clase social baja que entre las madres y niños de clase media (Farran & Haskins, 1980). Pero no solo se ha encontrado menor cantidad de interacción verbal, sino diferente estilo de interacción y menos interacción en general. Farran & Haskins encontraron en su estudio de madres y niños de clase socio-económica media que estas madres jugaban el doble del tiempo con sus niños de 3 años que las madres de escasos recursos. Además, mostraron que cada episodio interactivo duraba el doble y que el patrón de iniciar y terminar el episodio de juego era diferente entre ambos grupos socio-económicos. Las madres de bajo status socio-económico, tendían a unirse al juego del niño por un breve tiempo y luego se retiraban y observaban mientras el niño completaba la actividad. Las madres de clase media se unían al juego del niño, jugando con él hasta que la actividad se había completado, lo que sugiere que la madre de clase baja provee poca ayuda estructuradora. Las otras madres proveían gran cantidad de “input” a los niños, mucho más allá de lo meramente requerido para continuar con la actividad.

Por otra parte, existe evidencia (Wells, 1981) de que hay una clara asociación entre la calidad de la contribución de los adultos a la conversación con sus hijos y el ritmo del desarrollo del lenguaje oral de los niños en la etapa preescolar. En la misma línea Tough (1977) y Blank (1975) han argüido que la

participación en diálogos con un adulto, en que se habla del mismo tópico y se dan varias oportunidades de turno a los participantes (niño y adulto), es crucial para el desarrollo, tanto de las habilidades lingüísticas como cognitivas. Uno de los estudios más extensos dedicado a las funciones de la interacción lingüística y, más específicamente, al rol de la comunicación materna, es el hecho por Schachter (1979). Ella encontró que el factor más importante que podía expresar las diferencias entre las madres de clase media y madres en desventaja socio-económica era uno denominado “responsividad”. Schachter lo describe diciendo: las madres educadas de clase media respondían a las comunicaciones de sus hijos minimizando, modulando prohibiciones, repitiendo el lenguaje del niño, adaptando permanentemente y ajustando sus comunicaciones para apoyar las acciones emprendidas por sus hijos.

Estas madres aparecían hablando *con* sus hijos, no *a* sus hijos. Hablar *con* los niños corresponde exactamente a lo que Tough (1977) considera lo más estimulante para el niño, para que él aprenda las funciones más altas del lenguaje: sintetizar, predecir, razonar y abstraer.

Otro aspecto de la responsividad puede observarse en el diferente tipo de repeticiones que hacen las madres de clase media y baja cuando interactúan con sus hijos. Las madres más educadas tienden a repetir y a expandir *lo que el niño dice*, mientras que las madres de nivel socioeconómico bajo tienden a repetir exactamente *lo que ellas mismas dijeron* (Schachter, 1979). Algunas de las repeticiones de lo que la madre dice pueden estar sirviendo la función de dirigir la conducta del niño. A menudo son usadas para enfatizar una orden que el niño debe realizar. Ward (1971) describe lo que él llama una letanía de órdenes, que la madre de bajos recursos realiza en forma rutinaria: una orden no es tomada en serio por el niño sino hasta que ha sido repetida tres veces, cada vez en un tono más alto. La presencia de un mayor número de órdenes e imperativos en el discurso de la madre de clase baja ha sido varias veces reportada en la literatura (Snow et al., 1976; Tulkin, 1977).

Nelson en 1973, ya había planteado la importancia de dos dimensiones en el estilo de interacción materna para el desarrollo de los niños: una es el grado en que la madre era directiva en la interacción, y la segunda es el nivel de aceptación o rechazo de las contribuciones lingüísticas del niño.

Un estilo aceptativo y no directivo se encontró que era el más beneficioso; y a su vez la dimensión aceptación – rechazo mostró tener efectos más importantes a largo plazo.



Otras evidencias interesantes han surgido de otros estudios que se han dedicado al análisis de las características del lenguaje de los adultos cuando hablan con los niños: lo simplifican, y utilizan redundancia semántica. En esta línea de pensamiento, Cross (1977), estudiando niños de progreso muy rápido en el lenguaje, encontró que el lenguaje que ellos recibían de parte de los adultos era graduado continuamente a fin de estar a tono con las habilidades lingüísticas y comunicacionales de los niños. Lo que más distinguía a las madres de los niños precoces, en esta área, era que usaban en una alta y significativa proporción un lenguaje estrechamente relacionado a las contribuciones precedentes del niño, expandiéndolas y extendiéndolas. El estudio de Bristol (Wells, 1981) ha corroborado lo mismo, agregando la importancia de la cantidad de interacción lingüística.

Sin embargo, los resultados ya expuestos no deberían inducirnos a pensar que las diferencias en el estilo comunicacional de los padres conducen de una manera unidireccional a diferencias en el ritmo de desarrollo de los niños. Como en cualquier interacción, las dos partes contribuyen al resultado. Naturalmente, dependiendo del tópico y la manera que se negocie, habrá diferentes proporciones de contribución paterna filial, la que varía en diferentes ocasiones.

Aprender a comunicarse es una habilidad que se logra en colaboración. Desde los primeros años del niño, y luego en su vida escolar, el adulto es el participante más habilidoso en la comunicación, y suele tener el rol de ayudar al niño a desarrollar y extender sus habilidades comunicacionales desde la etapa pre-verbal a la verbal, e inclusive hasta la etapa del lenguaje escrito.

Paralelo a la adquisición de las habilidades comunicacionales logradas a través de la conversación, el niño adquiere los valores y creencias de su grupo sociocultural, así como sus esquemas de interpretación del mundo que lo rodea.

### **Metodologías de evaluación de las habilidades comunicacionales del preescolar**

A partir de los últimos años de la década del 70 y comienzos del 80, se observa una creciente tendencia a utilizar estrategias de evaluación del lenguaje de tipo descriptivo e informal, dejando de lado cada vez más los test estandarizados. Los argumentos que se esgrimen son, entre otros:

1. Los test normatizados proveen poca información acerca de la naturaleza del lenguaje y de su uso (pragmática).

2. Las características de las tareas solicitadas en los test son altamente específicas y estructuradas y, como tales, se relacionan de un modo remoto con las demandas pragmáticas del lenguaje de la vida real, que cambia con el contexto y con las funciones que aquél adopta.
3. En la medida que aumenta la evidencia acerca de las complejidades en la adquisición del lenguaje por parte del niño, se ha ido tomando conciencia acerca de las considerables variaciones entre los niños con respecto a la competencia lingüística y a las condiciones en las cuales ella se muestra más eficiente. El contexto de un test formalizado puede no ser la situación más adecuada para activar las habilidades comunicacionales de niños pequeños, especialmente cuando se trata de niños marginales que no poseen ningún grado de familiarización con los materiales y procedimientos de test. Por otra parte, los niños están en un período de tan rápido desarrollo que sus conductas difieren de un momento a otro, de manera que una evaluación es, en el mejor de los casos, una mera aproximación a sus habilidades reales.

Otros factores que pueden influir en la variabilidad intersujetos tienen que ver con atributos del propio niño: sexo, nivel intelectual, nivel socio-económico, estructura familiar, estilo de interacción (tanto lingüística como conductual); y además, con características de la situación, tales como: contexto de la situación, actividades propuestas, número, status y familiaridad con respecto a los otros participantes.

### **Problemas relativos a la recolección de datos y análisis**

Otro aspecto metodológico que ha preocupado a los investigadores es el concerniente a la representatividad de cualquier muestra de conducta lingüística observada. Lo óptimo sería contar con una muestra del lenguaje del niño lo más completa y representativa posible de su competencia lingüística. En este sentido hay mucha controversia con respecto a las ventajas relativas de evaluaciones basadas en el lenguaje espontáneo, o en muestras de lenguaje provocadas por repeticiones del examinador, o en respuestas a tareas estructuradas.

Otro problema es qué analizar. ¿Cuáles estructuras lingüísticas, y cuáles estrategias comunicativas; y qué conductas que expresen habilidades (receptivas y expresivas) deben ser tomadas en cuenta? Hasta el momento no hay una técnica de evaluación que permita englobar todos estos aspectos a la vez.

## **Clasificación de métodos de evaluación de habilidades comunicacionales**

Los diferentes tipos de evaluaciones del lenguaje en niños pequeños reflejan las concepciones subyacentes con respecto a las relaciones entre lo que el niño conoce acerca de la estructura del lenguaje (competencia) y las maneras como este conocimiento tácito se expresa (performance).

Clasificando los test o procedimientos de evaluación de acuerdo a las tareas solicitadas al niño, podemos distinguir 5 tipos diferentes de test.

### **1. Test de imitación de palabras y frases**

- 2. Test de manipulación de objetos;** generalmente usados como un indicador del nivel de comprensión del niño. Un ejemplo representativo de este tipo es el test de Bellugi-Klima de comprensión de estructuras sintácticas. No tiene datos normatizados. Otro test normatizado que incluye manipulación de objetos es el test de desarrollo del Lenguaje de Reynell.

Básicamente, lo que se pide es que el niño manipule objetos de acuerdo a las instrucciones verbales dadas. Bellugi-Klima hace especial énfasis en el conocimiento por parte del niño del vocabulario de los ítems escogidos para analizar la competencia sintáctica. De otra manera, se hace imposible determinar si el error cometido por el niño se debe a una falta de comprensión sintáctica o a una falta de familiaridad con el vocabulario exigido.

- 3. Test de identificación de objetos en dibujos;** al niño se le solicita que muestre el objeto o la situación que el examinador describe. Ejemplos de este tipo son el Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn, y la Escala de desarrollo del lenguaje del preescolar de Zimmerman y cols.
- 4. Test de completación de frases;** en esta prueba el niño debe encontrar la palabra que falta o completar una estructura lingüística. Habilidades verbales conceptuales son requeridas para que el niño complete analogías verbales. El test de habilidades psicolingüísticas de Kirk contiene ítems que cubren este aspecto.
- 5. Evaluaciones de muestras de lenguaje espontáneo del niño;** Leonard et al. (1978) consideran que la evaluación informal del lenguaje permite observar aspectos lingüísticos no susceptibles de ser estudiados bajo ningún test formal; además, permite hacer evaluaciones longitudinales que

ayudan a determinar la causa de una dificultad particular de lenguaje de un niño.

Una ventaja, adicional a las ya mencionadas de la evaluación informal, es que permite observar las estrategias que el niño posee en la comprensión y producción lingüística. Por otra parte, evalúa el proceso amplio de la comunicación, evaluando no solo al niño sino también al compañero de interacción (padre, profesor, amigo). En ese contexto se pueden estudiar aspectos cruciales de la comunicación como son: tópicos, estrategias de toma de turnos en la conversación, iniciación de temas, uso del lenguaje en diferentes contextos y funciones del lenguaje que el niño maneja en los diferentes contextos.

La evaluación informal del lenguaje y de la comunicación puede a su vez dividirse en dos categorías:

- a) Evaluación en tareas estructuradas, utilizadas sobre todo cuando interesa conocer un aspecto estructural específico del lenguaje del niño, por ejemplo, su manejo de los adverbios de tiempo: antes y después.
- b) Muestras espontáneas de lenguaje. El verdadero test del lenguaje es aquel que evalúa cómo usa el niño su lenguaje para comunicarse a través de una variedad de situaciones sociales. Este marco es el que provee la evaluación informal de muestras espontáneas de lenguaje.

Una vez obtenida la muestra del lenguaje espontáneo y transcrito, tomando buen nota de la situación contextual, se deberá proceder al análisis, el cual puede incluir varios aspectos:

- i) Análisis sintáctico
- ii) Análisis semántico
- iii) Análisis de toma de turnos en la conversación
- iv) Lenguaje interno
- v) Función comunicativa
- vi) Iniciación de tópicos de conversación
- vii) Análisis fonológico

También se puede decir, a quién evaluar: al niño y al padre, a la maestra, a la madre, etc. Dónde evaluar: en el hogar, en un sitio institucional, escuela, clínica de niño sano, etc.

Dos aspectos en los que vale la pena insistir son los de toma de turnos y función comunicativa.

#### Toma de turno en la conversación:

La habilidad para cambiar del rol de receptor al de emisor y viceversa es esencial a la naturaleza recíproca y cooperativa de la comunicación. Si del análisis de la conversación se desprende que un niño pasa demasiado tiempo ya sea como receptor de mensajes o como respondiente de mensajes, puede suceder que él no haya aprendido que sus comunicaciones pueden afectar de un modo activo los medios físicos y sociales que lo rodean. Ello puede representar un handicap para su adaptación y rendimiento escolar.

#### Función comunicativa:

Evaluar el propósito de la interacción es (¿con qué intención uno se comunica?), tan importante como evaluar el contenido y el vehículo de la comunicación. Las funciones comunicativas establecen el contexto socio-psicológico de los participantes de la conversación. Como la comunicación se caracteriza por la reciprocidad, ambos comunicadores necesitan ser evaluados.

## **SEGUNDA PARTE:**

### **DISEÑO DE UN ESTUDIO OBSERVACIONAL DE LA INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA ENTRE ADULTOS Y NIÑOS DE BARRIO MARGINAL DE CARACAS**

#### **Introducción**

Después de casi dos décadas de investigación intensa acerca de la competencia lingüística de los niños, varios investigadores han comenzado a estudiar las conversaciones efectivas que el niño sostiene. Consideramos interesante la opinión que Dore (1979) mantiene con respecto al rol de la conversación en el estudio del lenguaje: "La conversación es en sí misma, el contexto primario e inmediato de la adquisición del lenguaje". La conversación es considerada como el medio más significativo del aprendizaje de las habilidades comunicacionales.

Wells (1981) argumenta en el mismo sentido diciendo: si creemos que el lenguaje se adquiere en el transcurso del desarrollo a través de la interacción con aquellas personas significativas más vinculadas con la vida del niño, entonces la concepción del estudio del lenguaje será una que enfatice el significado, el propósito de la comunicación así como la forma de ella. Y que muestre *cómo* a través de los distintos turnos de la conversación, el conocimiento es compartido con el otro, es enriquecido y modificado.

Hemos escogido un marco conceptual como el descrito para que sirva de base a este estudio que en su primera parte será fundamentalmente descriptivo. Nos interesa conocer: 1) ¿Cuál es el estilo interaccional lingüístico entre adulto y niños en sectores marginales? 2) ¿Cómo se comunica el niño? 3) ¿Por qué se comunica?

Para responder a estas preguntas se utilizará un enfoque metodológico observacional, a través de una muestra de conductas espontáneas de comunicación adulto-niño. El contexto de la situación influye cómo los sujetos se comunican, de manera que ello será tomado en cuenta en el análisis metodológico.

Este estudio inicial servirá de base para el estudio acerca del impacto del programa Centros del Niño y la Familia; de manera tal que, al repetir, después de

un tiempo, la investigación con el mismo grupo de niños y madres, y contrastando con otro grupo similar que no esté atendido por ningún programa preescolar, se puedan observar diferencias debidas al programa Centros del Niño y la Familia.

## **Objetivo General**

Conocer cuál es el estilo de interacción lingüística entre adultos y niños de barrios marginales caraqueños.

## **Objetivos específicos**

- i) Determinar los tópicos de conversación entre niño y adulto.
- ii) Determinar el uso del lenguaje por parte del niño; ¿lo usa para preguntar?, ¿para declarar o afirmar algo?, ¿para mandar, ordenar u obligar a que algo se haga?, ¿para expresar algo?, ¿para prohibir, para permitir, para agradecer?
- iii) Determinar quién inicia la conversación. Cuán ajustada a la pregunta o emisión lingüística del niño es la respuesta del adulto.
- iv) Determinar el tipo de lenguaje que el adulto dirige al niño.
- v) Determinar el tiempo de interacción lingüística.

## **Metodología**

### **Procedimiento muestral**

Se tomará un grupo de niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad de una unidad operativa que se encuentre en la fase inicial del programa Centros del Niño y la Familia.

Dependiendo del número total de niños que se encuentren entre las edades mencionadas, se decidirá si tomarlos todos, lo que sería el ideal. En caso de representar un número de niños demasiado numeroso, se realizará un muestreo al azar incluyendo al 30 o 40% del total de niños de la edad respectiva.

Se separarán en dos grupos: i) de 3 años 0 meses a 4 años 0 meses; ii) de 4 años 1 mes a 5 años. En cada grupo deberá haber igual número de varones y hembras.

### **Variables a ser controladas**

1. Edad: se tomarán los dos grupos ya mencionados.
2. Clase social: se determinará la clase social de la muestra utilizando la escala de Graffar. Si en la muestra obtenida por edad se encuentran dos clases socio-económicas, se deberá tener igual número de niños y niñas en cada celdilla.
3. Se deberán excluir de la muestra, mediante encuesta previa, a aquellos niños con handicaps evidentes: mentales, problemas sensoriales y trastornos auditivos.
4. Así mismo, se deberán excluir de la muestra a niños que estén asistiendo a programas de educación preescolar regular, o que hayan asistido previamente por un período de ½ año o más.
5. Todas las muestras del lenguaje se deberán tomar del ambiente del hogar del niño, a las mismas horas.

### **Variables de antecedente**

1. Interesa conocer el nivel educativo de la madre y el padre, así como de otro adulto que interactúe de manera significativa con el niño.
2. Número de niños y lugar que ocupa el niño dentro de los hijos.
3. Ocupación del padre y la madre.
4. Tiempo que la madre y el padre pasa en el hogar con el niño.
5. Características físicas de la casa-habitación: número de habitaciones, densidad, disponibilidad de juguetes, libros y revistas en el hogar.
6. Creencias de los padres con respecto al rol que ellos juegan en el desarrollo del lenguaje del hijo(a).

### **Variable en estudio**

1. Tiempo total de cada sesión de interacción lingüística.



2. Porcentaje de iniciación de tópicos por parte del adulto.
3. Porcentaje de iniciación de conversaciones por parte del niño.
4. Porcentaje de veces que la madre expande lo que el niño ha dicho.
5. Porcentaje de veces que la madre se refiere en su turno de conversación a aquello que el niño ha expresado verbalmente.
6. Funciones del lenguaje que el adulto usa con el niño. Porcentaje de cada una de ellas.
7. Funciones del lenguaje que el niño usa en su conversación con el adulto.
8. Porcentaje de veces que la madre rechaza conversar con el niño.
9. Porcentaje de veces que la madre o adulto que lo cuida impide que el niño participe en una conversación que está sosteniendo con otro adulto. (Ya sea alejándolo del lugar, o simplemente imponiéndole silencio).
10. El material verbal por parte del niño podrá ser sujeto de análisis posterior de acuerdo a algunas dimensiones, entre las cuales se sugiere:
  - a) Claridad e inteligibilidad de la articulación.
  - b) Longitud de la frase.
  - c) Uso de sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres, artículos, adverbios y preposiciones.
  - d) Construcción gramatical. Análisis de errores.
11. Porcentaje de lenguaje “privado” (niño habla a sí mismo mientras juega u observa algo).
12. Porcentaje de lenguaje interactivo del niño.

### **Procedimiento de recolección de los datos**

Se observa y se graba con equipo de audiocassette.

Una vez seleccionados los niños, se procederá a una observación naturalística de la conducta interactiva lingüística entre el niño y el adulto que lo cuida.

Previamente, deberá hacer una visita al hogar en que el mismo investigador converse con la madre o adulto que cuida al niño, a fin de explicar el procedimiento y razones del estudio. En esa oportunidad completará datos específicos del niño y padres en las variables de background; y además pasará una pequeña encuesta de creencias de los padres con respecto al rol que ellos desempeñan en el desarrollo del lenguaje de sus hijos.

El tiempo de dicha entrevista, así como el tópico de la conversación, deberá ser bastante estandarizado, sobre todo si varios investigadores participan en el estudio.

### **Observación y grabación de la interacción lingüística**

Se seleccionará un día de observación, tentativamente pudiera ser entre las 9 de la mañana y 3 de la tarde. Se sugiere una grabación de 5 minutos cada media hora, lo que representará un total de aproximadamente 10 observaciones.

El mismo sistema de registro se repetirá a los 4 meses, y luego nuevamente se volvería a recoger otra muestra de interacción lingüística a los 4 meses siguientes. Se tendría de esta manera 3 observaciones longitudinales separadas por 4 meses cada una.

La tarea del observador será además la de registrar el contexto de la interacción, los antecedentes de ella, y los materiales u objetos que de alguna manera sirvieron a la interacción.

Una vez terminada la observación, se sugiere se escuche la grabación unas dos veces, siguiéndola con la toma de apuntes, a fin de lograr una buena comprensión de la conversación entre el niño y el adulto. Luego debe transcribirse inmediatamente el texto de la conversación. Posteriormente se deberá analizar la interacción de acuerdo a las variables en estudio, y de acuerdo al código a ser elaborado en una muestra piloto.

Adicionalmente, una vez concluida la observación y la transcripción del texto, se deberían hacer evaluaciones complementarias. Sugerimos la aplicación de la Escala de Lenguaje de Griffiths, la que posteriormente podría contribuir a

ampliar el conocimiento acerca de las habilidades psicolingüísticas de la muestra. Otra alternativa que podría sugerirse es la aplicación de una prueba de vocabulario y comprensión de lenguaje. Podrían utilizarse los sub-test correspondientes a la escala Wipsi, o los correspondientes a Stanford-Binet.

A continuación se incluye una traducción y leve adaptación del método de transcripción de conversación utilizado en el estudio de lenguaje de Wells (1981). Pensamos que puede ser de gran utilidad para la codificación estandarizada de la muestra de interacción lingüística.

### **Método de Transcripción de Conversaciones**

Basado en Estudio del Desarrollo del Lenguaje  
De Wells y cols. (1981)

#### **Convenciones para la transcripción de la conversación**

1. El discurso lingüístico del niño estudiado se transcribirá en la columna de la izquierda. El de los otros participantes irá en la columna central con iniciales de identificación cuando sea necesario.
2. Cada nueva frase se comenzará en una nueva línea.
3. Toda información contextual se engloba en corchetes [ ] y se escribe en la columna derecha.
4. Interpretaciones de frase y descripciones de tono de voz, cuando es pertinente, se colocan entre paréntesis ( ) y son incluidos inmediatamente después de la frase a la cual se aplican.
5. Frases o partes de ellas, acerca de las cuales hay dudas, se ponen entre paréntesis angulares < >; y cuando hay dos posibles interpretaciones de la frase se escriben ambas separadas por una barra /.
6. El lenguaje transcrito en ortografía castellana estándar.

La siguiente lista de símbolos adicionales se usa en el estudio de Wells. (Se dará posteriormente una explicación de su significado. Las comas y puntos son usados de manera diferente a la puntuación normal).

? : Se usa al final de cualquier expresión verbal o frase que se considere tuvo una intención de preguntar algo.

! : Se usa al final de una frase que se considere tuvo una intención exclamativa.

' : Apóstrofe usado para contracciones y omisiones de sílabas.

\*: Usado para indicar imposibilidad de comprensión por la razón que sea. El número de \* corresponderá aproximadamente al número de palabras que se considera que se emitieron.

...: Para indicar pausas. Un punto es usado para una pausa muy corta. El número de puntos corresponderá al largo de la pausa estimado en segundos.

\_ : Cuando las emisiones verbales se superponen porque los participantes hablan a la vez, las partes superpuestas se subrayan.

“: Comillas se usan para encerrar emisiones verbales consideradas como “lenguaje para sí mismo”.

(v): Indica que la palabra precedente fue usada para llamar la atención o para mantenerla.

-: Indica un hiato ya sea porque incompleta o porque el sujeto hace un nuevo comienzo de la frase.

### **Sugerencias para la codificación de la entonación**

Se puede utilizar la codificación de Halliday (1967) de los tonos de voz:

|        |                       |
|--------|-----------------------|
| Tono 1 | Tono de voz bajando   |
| Tono 2 | Tono de voz subiendo  |
| Tono 3 | Tono de voz mantenido |
| Tono 4 | Tono caída y subida   |
| Tono 5 | Tono alto y bajando   |

El estudio observacional longitudinal de la interacción lingüística de adulto y niño del Centro del Niño y la Familia, en su medio natural, deberá cumplir con varios objetivos:

1. Proveer información básica acerca de la interacción lingüística tal como normalmente ocurre en el ambiente natural del niño y su familia.
2. Sentar las bases para proyectar estudios observacionales estructurados de aspectos conductuales de interacción lingüística que surjan como significado del estudio inicial.
3. La observación longitudinal permitirá la observación y registro de posibles cambios en la cantidad y calidad de interacción lingüística a lo largo del desarrollo del niño. Ello, a su vez, puede permitir, mediante un diseño experimental con grupo control, determinar hasta qué punto los cambios observados se deben al Programa Centro del Niño y la Familia.
4. Permitir un análisis comparativo entre el estilo conversacional del hogar del niño marginal y el estilo conversacional de la escuela o la que él deba asistir. Esto permitirá observar hasta qué punto son válidas en nuestro medio las opiniones que en otros países se tienen con respecto a las diferencias de los estilos conversacionales y su impacto en el aprendizaje de los niños marginales.
5. Analizar y comparar las diferencias entre las funciones del lenguaje que el niño de clase media baja usa en el contexto el hogar y las que se usan en el contexto de la escuela.
6. Extender este estudio a un análisis de la influencia de la clase socio-económica y la escolaridad de la madre sobre el desarrollo de las habilidades conversacionales de los niños, contrastando familias de la clase media y clase baja.
7. Proveer las bases para un desarrollo curricular de la educación preescolar que tome en cuenta las características del lenguaje y del estilo conversacional del niño marginado, respetándolo y partiendo de allí para su extensión y desarrollo.

## REFERENCIAS

- Blank, M. (1975) Mastering the intangible through language. In D. Aarons R.W. Rieker (eds) *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. New York: The New York Academy of Sciences.
- Cazden, C. (1970) The neglected situation in child language: research and education. In F. Williams (ed) *Language and Poverty*. Chicago: Markham.
- Cross, T.G. (1977) Mother's speech adjustments: the contribution of selected child listener variables. In C. Snow & C.E. Ferguson (eds) *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dore, J. (1979) Conversation and preschool language development. In P. Fletcher & M. Garman (eds) *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Hirsch, J. (1981) Unready children. In A. Gerber & D. Bryen (eds) *Language and Learning Disabilities*. Baltimore: University Park Press.
- Farran, D.G. (1982) Mother-child interaction, language development and the school performance of poverty children. In L. Feagans & D. Farran (eds) *The Language of Children Reared in Poverty*. New York: Academic Press.
- Farran, D.G. & Haskins, R. (1980) Reciprocal influence in the social interactions of mothers and three years-old children from different socio-economic backgrounds. *Child Development*, 51, 780-791.
- Halliday, M.A. (1967) *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton.
- Heider, E.R.; Cazden, C. & Brown, R. (1968) Social class differences in the effectiveness and style of children's coding ability. Project Literacy Reports N°9, Ithaca, N.Y.: Cornell University.

- Leonard, L.B.; Perozzi, J.A.; Prutting, C.A. & Berkley, R.K. (1978) Non-standardized approaches to the assessment of language behaviors. *American Speech and Hearing Association*, 371-379.
- Méndez Castellano, H. (1986) El niño preescolar en Venezuela. Resultados del Proyecto Venezuela. Caracas: mimeógrafo.
- Nelson K. (1973) Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 149.
- Schachter, F.F. (1979) *Everyday Mother Talk to Toddlers. Early Intervention*. New York: Academic Press.
- Snow, C.E. et al (1976) Mother's speech in three classes. *Journal of Psycholinguistics Research*, 5, 1-20.
- Tough, J. (1977) Social class differences in maternal and infant behavior. In P.H. Leiderman, S.R. Tulkin & A. Rosenfeld (eds) *Culture & Infancy: Variations in the Human Experience*. New York: Academic Press.
- Tulkin, S.R. (1977) Social class differences in maternal and infant behavior. In P.H. Leiderman, S.R. Tulkin & A. Rosenfeld (eds) *Culture & Infancy: Variations in the Human Experience*. New York: Academic Press.
- Ward, M.C. (1971) *Them Children*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wells, G. (1981) *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.