

# El desarrollo del lenguaje en el preescolar: algunos resultados\*

María Olivia Herrera Garbarini \*\*

Ana María Pandolfi Burzio \*\*\*

María Elena Mathiesen de Gregori \*\*\*\*

---

\* Proyectos Fondecyt 91-0343; 93-0535; 95-1118.

\*\* Educadora de Párvulos, Magister en Educación, Universidad de Concepción.

\*\*\* Pedagoga en Inglés y Alemán, Magister en Lingüística, Universidad de Concepción.

\*\*\*\* Antropóloga, Magister en Ciencias Sociales, Universidad de Concepción.

---

*Este trabajo presenta, en primer lugar, una revisión de estudios descriptivos realizados por los autores del artículo sobre la adquisición del lenguaje del niño entre dos y cinco años de edad, cuya lengua materna es el castellano de Chile, desde la perspectiva de diferentes niveles lingüísticos. En segundo lugar, presenta la evaluación que realizaron sobre el avance en el desarrollo del lenguaje en niños pobres que asisten y no asisten a jardines infantiles; y las asociaciones entre características del adulto a cargo del niño así como el estilo lingüístico utilizado y los avances en desarrollo lingüístico. Finaliza con recomendaciones sobre el tipo de interacción lingüística que debiera recibir el niño y que aparentemente influye en el avance del lenguaje infantil.*

---

*The present work deals with a revision of descriptive studies elaborated by the article's authors on child language acquisition, whose mother tongue is standard chilean spanish. We analysed the language production of children whose age ranged from two to five years, taking different linguistic levels into account. In the first place, the linguistic levels are described and, further on, the main aim of research is focussed on the evaluation of language development improvement in poor children who attend nursey schools and others who do not. Besides, associations are established between characteristics of the adults in charge of the children, as well as the linguistic style employed by them, together with the improvement regarding the children's linguistic development. This work ends with recommendations about the type of linguistic interaction a child should get, which apparently could influence the improvement of the child's linguistic competence.*

## Introducción

Una de las principales características que diferencia al ser humano de otros seres vivos es su capacidad de comunicarse a través del lenguaje, es decir, de utilizar un código arbitrario socialmente aceptado para intercambiar ideas. Sabemos que el lenguaje, además de ser una herramienta básica para comunicarnos con nuestros semejantes, nos permite estructurar y ordenar la realidad que nos rodea, promueve determinadas formas de pensar, analizar y reflexionar sobre la experiencia cotidiana. Sin lenguaje, o con lenguaje deficiente, las oportunidades de la vida se nos restringen muchísimo: nuestra sociedad es esencialmente una sociedad que se apoya en la palabra.

Cada niño que nace trae consigo el potencial biológico para desarrollar esta capacidad de comunicarse. No nos detendremos a analizar las diferentes teorías que intentan explicar la adquisición del lenguaje, sino que centraremos nuestro interés en la experiencia obtenida a través de diversos trabajos analizando la adquisición del lenguaje en el preescolar. El modelo teórico que subyace en nuestros trabajos es el de la psicología del desarrollo, específicamente la posición que considera el desarrollo infantil influenciado por una activa interacción entre personas y objetos del ambiente inmediato al niño. Compartimos la posición de Bronfenbrenner (1979), quien presenta un enfoque ecológico del desarrollo del ser humano. Hemos intentado, en lo posible, considerar variables tanto del niño y de su familia, como del agente educativo, con un enfoque holístico.

Pensamos, por otra parte, que el niño aprende a usar el lenguaje interactuando con un conversador competente; concordamos con Bruner (1983), quien sostiene que el rol del adulto consiste en ofrecer un ambiente de apoyo al proceso de adquisición, donde se utilice el lenguaje en interacción social con otros.

Nuestros primeros estudios tuvieron por objeto la descripción de los niveles lingüísticos en niños entre dos y cuatro años, observando que a medida que aumentaba la edad se empezaban a hacer más notorias las diferencias según estrato social. Aparentemente, hay aspectos

tos del lenguaje más afectados que otros (Echeverría y Herrera, 1982). Esto nos llevó a interesarnos en estudiar el lenguaje de los niños pobres, más específicamente a comparar el desarrollo del lenguaje en niños pobres que asistían a jardines infantiles con los que permanecían en sus casas. Por lo tanto, en este trabajo daremos cuenta brevemente de los resultados de los estudios descriptivos iniciales, como también de la evaluación realizada sobre el efecto de la asistencia a un centro educativo en el desarrollo del lenguaje del niño pobre.

Hemos estudiado niños clasificados como de extrema pobreza, pero sus familias no constituyen un estrato social homogéneo y presentan diferencias educacionales, laborales e incluso de rentas, por lo que fue posible indagar si algunas variables de índole sociocultural tendrían alguna relación con los niveles de lenguaje alcanzados por estos niños.

La pobreza afecta negativamente el desarrollo del lenguaje infantil (Bradley et al., 1994 y Kotliarenco, 1989; Tizard, B. et al., 1983). Las consideraciones respecto al impacto de la pobreza han evolucionado en estos últimos años. En los años sesenta, se hablaba de una carencia en el desarrollo de los niños pobres, y se diseñaron programas de intervención a objeto de compensarlas. Hoy día, gracias a los aportes de diversos estudiosos, se sostiene que si bien las condiciones de pobreza constituyen para los niños una situación adversa, existe una característica denominada “resiliencia” (resiliency) que permite que el niño pueda revertir, o al menos aminorar, las consecuencias negativas de ella. Entre los factores protectores, se han asociado con la resiliencia el contar con una relación afectiva estable de al menos un adulto, así como tener apoyo social, dentro y fuera de la familia (Haynes, 1994; Rutter, 1981). El educador puede jugar un papel trascendental en la vida de un niño, desde esta perspectiva.

Hoy día comprobamos que, a nivel escolar, hay una proporción mayor de fracaso, atribuida, a lo menos en parte, a un desarrollo lingüístico diferente al esperado por la escuela. De acuerdo a la teoría de Bernstein (1977), en relación a los códigos lingüísticos, las madres de los estratos bajos son portadoras de un código “restringido”; dado que el sistema educacional funciona con código “elaborado”, el

niño de estrato socio-económico bajo estaría en desventaja en cuanto a su desempeño escolar. Si aceptamos la posición teórica contemporánea, que sostiene que el niño entra en la cultura dominante a través de la interacción comunicativa con un usuario más competente del lenguaje, comprenderemos la importancia del rol que le cabe al educador en el centro educativo preescolar.

### **Niveles lingüísticos**

Presentaremos, a continuación, los criterios empleados en el análisis de los enunciados infantiles según modelos específicos para cada nivel lingüístico y aportaremos algunos resultados globales.

### **Nivel léxico-semántico**

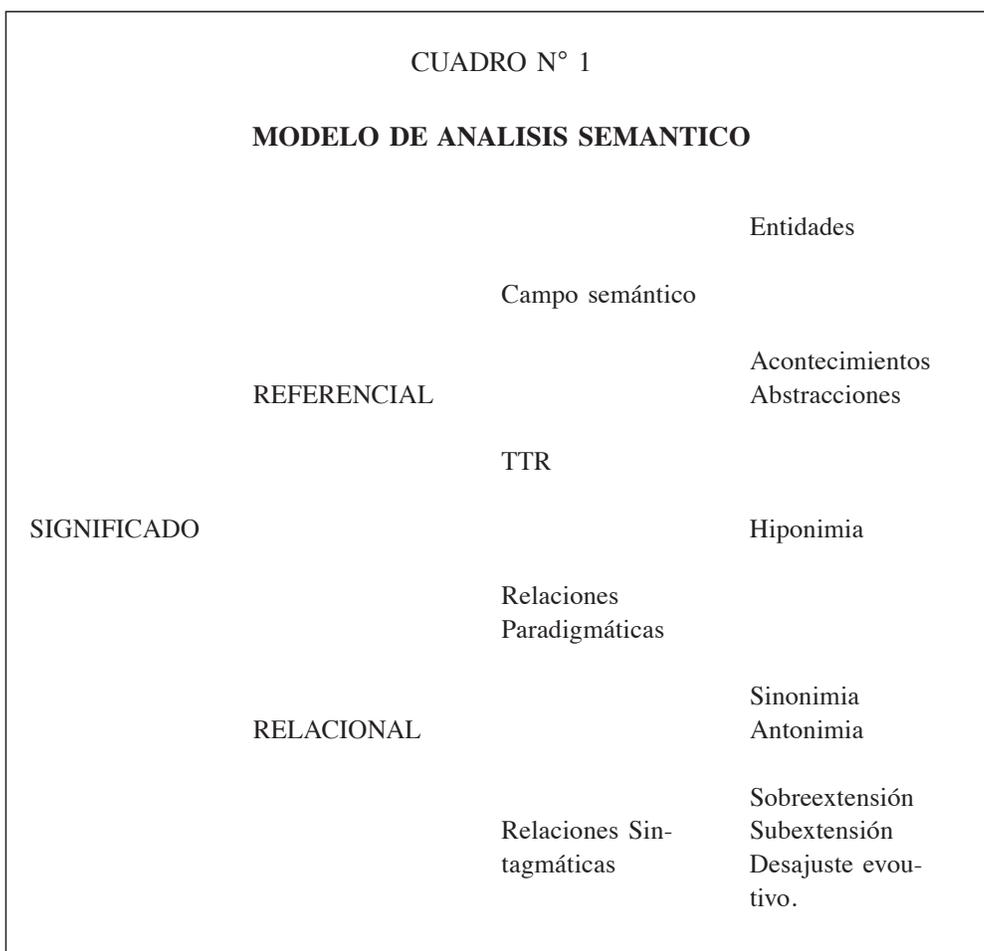
Para el estudio, descripción y análisis de este nivel lingüístico, que contempla las categorías de palabras y su valor referencial, hemos hecho uso del concepto de campo o dominio semántico de Nida (1975). Este autor entrega una taxonomía estricta relativa a las entidades (sustantivos), acontecimientos (verbos), abstracciones (adjetivos y adverbios) y relacionadores (preposiciones y conjunciones). Analizamos un registro de dichas clases lexemáticas producidas por 10 niños, de 2.1 a 2.6 años de edad, en situación naturalista, de juego. Se elaboraron protocolos para transcribir la interacción dialógica adulto-niño y se ingresaron los datos a matrices elaboradas específicamente para ello (Pandolfi y Herrera, 1985).

Se detectó que la marca semántica (+ animado) predomina sobre la marca (- animado) para las entidades; los niños emplearon también un número mayor de verbos con la marca (+ acción); en cambio, el uso de abstracciones y relacionadores fue de baja frecuencia.

En otro trabajo, estudiamos el uso de la onomatopeya como recurso de sustitución léxica; encontramos que en una muestra de 30 niños de edades diferentes, eran los niños menores, de 1 año 8 meses

de edad promedio, los que con mayor frecuencia utilizaban este recurso de simplificación léxica (Pandolfi y Herrera, 1991).

Hemos sugerido un esquema para el análisis del nivel léxico-semántico, que resume los aspectos que encontramos necesario considerar en descripciones de este nivel para niños pequeños, pues constituyen fenómenos esenciales desde el punto de vista lingüístico.



Para estudiar el vocabulario de los niños, hemos utilizado el TEVI, Test de Vocabulario en Imágenes (Echeverría, Herrera y Vega, 1987), prueba que mide comprensión léxica en niños entre 2 y 16 años de edad.

Los resultados de la aplicación del TEVI, en variadas oportunidades, en un total superior a 300 niños, entre 3 y 5 años de edad, unos con asistencia a Jardines Infantiles en dos modalidades diferentes, y otros sin asistencia a centros educativos, nos permite afirmar que este aspecto del lenguaje infantil es uno de los más afectados por la variable socioeconómica. Los niños estudiados por nosotros, que viven en situación de pobreza, se encuentran en más del 90% bajo la norma esperada, al inicio del año escolar. Es importante destacar que, al término del año, los tres grupos de niños avanzan en comprensión de vocabulario; sin embargo este avance es significativamente mayor en los que asisten a un centro educativo, cualquiera sea su modalidad. Por otra parte, llama poderosamente la atención que detectamos niños de jardines infantiles que al inicio del año escolar estaban de acuerdo a la norma corregida del TEVI y a fines del mismo año habían retrocedido y se encontraban bajo la norma (Herrera et al. 1993 y Mathiesen et al., 1995).

Entre las variables de la familia que influyen en el desarrollo de la comprensión léxica, hemos detectado que la educación, tanto del padre como de la madre, es decisiva: los niños con padres con mayor educación tienen mayor avance en vocabulario. La renta familiar, un índice de status socioeconómico y la autoestima de la madre también se asociaron positivamente con el vocabulario.

Un hallazgo, sobre el cual valdría la pena profundizar en estudios posteriores, dice relación con que el avance en vocabulario es mayor en los niños comparados con las niñas (Mathiesen et al., 1995). Parece necesario revisar las interacciones del adulto en la sala con los niños, específicamente analizando la diferencia en la frecuencia y el tipo de interacción con niños y con niñas.

### **Nivel sintáctico**

Con el apoyo teórico de Brown (1973), Crystal (1976, 1979, 1981, 1982), Wells (1985) y otros, hemos establecido algunos criterios específicos para describir la producción lingüística del niño que comienza a adquirir su lengua materna. Se utilizó una metodología analítica si-

milar a la del estudio de los otros niveles lingüísticos, registrándose en protocolos la producción lingüística de los niños y luego ingresando los datos en casilleros de matrices pertinentes.

El siguiente esquema da cuenta de los tipos de estructuras que se pueden encontrar en la producción lingüística infantil, desde un punto de vista formal y funcional.

CUADRO N° 2			
MODELO DE ANALISIS SINTACTICO			
Clasificación formal de los Enunciados	Tipos de En:	Holofrase(H), Frase(Fr) Oración(Or)	
	Tipos de H:	sustantiva, adjetiva, verbal, adverbial, pronominal, onomatopéyica, otro	
	Tipos de Fr:	prepositiva, sustantiva, adjetiva, adverbial	
	Tipos de Or:	oración simple (OrSi), oración compuesta (OrCo)	
Clasificación funcional de los Enunciados	Afirmativa	Tipos funcionales de H,Fr,Or	
	Negativa		
	Interrogativa		
	Imperativa		
Clasificación de las Formas Verbales	Formas Verbales Simples		
	Formas Verbales Compuestas		
Clasificación de las Oraciones	Subordinación	Sustantiva	Causal
		Adjetiva	Final
		Adverbial	Adversativa
	Coordinación		Condicional
		Yuxtaposición	
			Modal
			Locativa

En nuestros análisis en grupos de niños entre 1.8 y 2 años, hemos detectado que éstos emplean con más frecuencia holofrases y frases, mientras que niños algo mayores, de 2.8 años, utilizan mayor

número de oraciones (43% frente al 12% de oraciones en los más pequeños; Pandolfi, 1986). Una proporcionalidad similar se presenta en relación a enunciados verbales (45% para los niños mayores y sólo un 14% en los niños menores); lo mismo sucede en relación a las oraciones compuestas (17% versus un 2% en niños mayores y menores). Estos resultados nos señalan una superioridad sintáctica directamente relacionada con la edad de los niños.

Por otra parte, hemos detectado que la variable socioeconómica pareciera no influir, a lo menos en preescolares, en el nivel sintáctico. No encontramos diferencias en la comprensión de oraciones reversibles en niños de dos estratos socioeconómicos muy diferentes entre sí (Echeverría y Herrera, 1982).

### **Nivel fonológico**

Para el análisis de este nivel, confeccionamos un esquema, apoyándonos en los aportes de Ingram(1979) y Bosch(1983), y elaboramos una matriz ad hoc. Pensamos que, de esta forma, hemos incorporado los aspectos más relevantes de toda descripción fonológica-prosódica, ya que contemplamos el análisis segmental, suprasegmental y los procesos del habla. Para este análisis, se tomó un grupo de 20 niños, con una edad promedio de 3 años, de dos estratos socioeconómicos diferentes. El modelo, según el cual se procedió, fue el siguiente:

## CUADRO N° 3

**MODELO DE ANALISIS FONOLOGICO**

Análisis Segmental	Consonantes Vocales Diptongos	
Análisis Suprasegmental	Acento Entonación Fluidez y ritmo	
	Estructura de la sílaba	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Omisión consonante final, inicial o interior de palabra</li> <li>- Coalescencia vocálica y consonántica</li> <li>- Metátesis, epéntesis, reduplicación silábica y onomatopeyas</li> <li>- Otros</li> </ul>
Análisis fonológico de los procesos del habla	Procesos asimilatorios  Procesos sustitutorios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilación nasal, palatal, dental u otros</li> <li>- Desnasalización y pérdida del rasgo de sonoridad</li> <li>- Sustitución de un segmento fónico por otro</li> <li>- Interdentalización</li> <li>- Aspiración o elisión de /s/</li> <li>- Otros</li> </ul>

Los resultados de este estudio permitieron describir algunos patrones articulatorios propios de la edad preescolar; no se detectaron diferencias importantes según estrato social de los niños. Los fenómenos fonológicos detectados, como las alternancias fonemáticas no distintivas, la interdentalización, coalescencia vocálica y consonántica, metátesis, epéntesis, reduplicación silábica y otros, se presentaron re-

gularmente en ambos grupos, por lo que los consideramos como patrones idiosincrásicos a la edad de los sujetos (Pandolfi y Herrera, 1990).

### **Nivel pragmático**

A partir de la década de los setenta, la pragmática como disciplina lingüística ha cobrado gran importancia; los aportes de Austin (1962), Searle (1969), Dore (1974), Halliday (1975), Bates (1976), entre otros, han otorgado gran relevancia a la intención comunicativa del hablante. Por ello, es necesario incluir este nivel lingüístico en toda descripción del lenguaje.

Con el apoyo teórico de los especialistas mencionados y de otros, incursionamos en este campo de la lingüística con algunos trabajos (Pandolfi y Herrera, 1987; Herrera y Pandolfi, 1989; Herrera, Pandolfi y Mathiesen, 1992).

En el primero de ellos, analizamos los tipos de funciones pragmáticas en un grupo de 12 niños, de una edad promedio de 2.7 años, de un estrato socioeconómico medio-alto. Se analizó su producción lingüística siguiendo el esquema adjunto:

CUADRO N° 4		
MODELO DE ANALISIS PRAGMATICO		
Hacer Aseveraciones	Declarativa Afirmativa	- Constatación de hechos - Dexis - Conformidad, asentimiento - Intención - Finalidad - Causa-efecto
	Declaración Negativa	- Noción de verdad - Incapacidad - Desconocimiento - Otra
Hacer Preguntas-> Interrogativa		- Información general - Información específica - Confirmación - Retórica
Dar Ordenes-> Exhortativa		- Desiderativa - Imperativa
	Estereotipo Social	- Exclamativa
	Otra	- Onomatopéyica

El modelo aplicado nos permitió establecer que el niño emite gran diversidad de formas superficiales, con funciones profundas distintas a las del estándar adulto; por ejemplo, formas imperativas de superficie tienen, para el niño de esta edad, funciones apelativas; o puede formular preguntas con función retórica.

Estudiamos, por otra parte, la negación en su función pragmática; en este caso consideramos la producción espontánea de 20 niños, provenientes de dos estratos socioeconómicos diferentes, cuyas edades promedio eran de 2 años 8 meses. Detectamos cuatro tipos de negaciones (I, II, III, y IV) con función performativa y su correspondiente presuposición. Todos los niños utilizaron algún tipo de negación; sin embar-

go, se observó una diferencia: los niños del grupo de nivel socioeconómico “alto” emitieron negaciones en forma más categórica, con un valor interpretativo imperativo, comparados con los niños del grupo “bajo”. Estas diferencias presentaron significación estadística.

Dado que la conducta de formular preguntas es importante desde la perspectiva educativa, nos interesó conocer la presencia de esta función pragmática en niños de sectores pobres. En una muestra de 67 niños, entre 3 y 4 años de edad, de los cuales un grupo asistía a un centro educativo y el otro permanecía en su casa, se analizó la producción lingüística en una situación semiestructurada y videograbada, y en ella se aisló la conducta de formular preguntas. Contrariamente a lo esperado por nosotros, se obtuvo como resultado que los niños que permanecían en sus casas sin asistir al jardín infantil produjeron un porcentaje significativamente mayor de preguntas comparados con los que sí asistían a jardines infantiles. Estos hallazgos concuerdan con los de otros trabajos (Tizard, 1983a), que señalan que las diferencias detectadas en la conducta de formular preguntas es más fuerte en la variable asistencia /no asistencia a un centro educativo que la pertenencia a un determinado grupo social. Creemos que este hallazgo requiere de una revisión de las estrategias metodológicas utilizadas por el adulto en su interacción diaria con el niño.

### **Nivel paralingüístico**

El último nivel de análisis lingüístico que hemos abordado se refiere a la “comunicación no verbal” (CNV). La importancia funcional que este tipo de comunicación tiene, desde una perspectiva lingüística general, es especialmente notoria en las primeras etapas de desarrollo evolutivo.

El lenguaje gestual o paralenguaje, no sólo cumple con una función reguladora de la intención verbal, al igual que lo hacen diversos rasgos prosódicos, sino que además esta función de control se traduce en marcas de mayor o menor intimidad entre el emisor y el receptor en el proceso de comunicación oral, como también se le atribuye

un valor convencional de tipo social y afectivo en la expresión de emociones y sentimientos.

Aparte de estas funciones generales, la CNV incorpora múltiples funciones lingüísticas, tales como la instrumental, fático-conativo-deíctica, espacio-temporal, icónica, entre otras. Para dar cuenta del comportamiento no verbal de los niños, diseñamos una Hoja de Registro, en la cual ingresamos formas de comportamiento no verbal, la descripción del entorno de ocurrencia de los gestos y la interpretación funcional de ellos (Pandolfi y Herrera, 1992).

CUADRO Nº 5			
HOJA DE REGISTRO CNV			
NOMBRE: _____		GRUPO: _____	EDAD: _____
Formas de comportamiento no verbal	Descripción (entorno)	Interpretación Funcional	
<b>CONTACTO VISUAL</b>			
mira A	( )	abre ojos	( )
mira O	( )	cierra ojos	( )
mira →	( )	guiña ojo	( )
mira ←	( )	guiña ambos	( )
mira ↑	( )	otro	( )
mira ↓	( )		
<b>GESTOS</b>			
		inclina cabeza	( )
		mueve cabeza	( )
<b>CABEZA</b>		hacia atrás	( )
		sacude cabeza	( )
		otro	( )

	frunce ceño	( )
	levanta cejas	( )
	mueve nariz	( )
<b>ROSTRO</b>	mueve mejillas	( )
	arruga frente	( )
	mueve mentón	( )
	sonríe	( )
<b>HOMBROS</b>	levanta hombros	( )
	otro	( )
	estira brazo	( )
	recoge brazo	( )
<b>BRAZO</b>	levanta brazo	( )
	mueve codo	( )
	otro	( )
	señala con el dedo	( )
	señala de otra forma	( )
<b>MANO</b>	abre mano	( )
	cierra mano	( )
	empuña mano	( )
	otro	( )
	mueve tronco adelante	( )
	mueve tronco atrás	( )
<b>TRONCO</b>	ladea tronco	( )
	otro	( )
<b>OTROS</b>	desplazamiento corporal	( )
	gestos lúdicos	

Observamos el CNV en 14 niños, de edad promedio 2 años y 8 meses, pertenecientes a dos sectores socioeconómicos diferentes, que asistían a jardines infantiles. No se detectaron diferencias significativas, ni cuantitativas ni cualitativas, entre ambos grupos de niños en cuanto a la CNV. Se concluye que los gestos empleados tienen una función de apoyo y/o sustitución de la comunicación verbal. El es-

quema diseñado nos permitió identificar patrones gestuales desde el punto de vista lingüístico como apoyo a la comunicación verbal, como por ejemplo: función fático-conativa “contacto visual, sonrisa, abrir los ojos, mirar”; función deíctica para señalar objetos: gestos con “dedos, codos, manos y brazos”; función interrogativo-dubitativa “levantar cejas, abrir ojos, arrugar frente y fruncir ceño”; función informativo-declarativa “movimientos de cabeza”, entre otros. Lo esencial de este trabajo es que logramos establecer un esquema de funciones generales y lingüísticas que podrían ser de utilidad en otras descripciones analíticas en este campo de investigación.

### **Macroperfil lingüístico infantil**

Se intentó reunir la información recogida de los niveles lingüísticos descritos y elaborar un perfil del desempeño lingüístico infantil. Esta meta, ambiciosa y difícil, necesariamente debía ser general, por lo que hablamos de un macroperfil.

Para ello se construyó un índice, que denominamos Índice de Competencia Lingüística, ICL, que incluye los niveles lingüísticos sintáctico, fonológico, léxico-semántico y pragmático. Este índice se obtiene luego de analizar la presencia de cada fenómeno lingüístico pertinente en cada uno de los niveles y se resume en un concepto global, expresado en tres rangos de competencia lingüística: adecuada, intermedia e inadecuada, según criterios de presencia y ausencia de fenómenos lingüísticos y frecuencia de ocurrencia de los mismos (Pandolfi et al., 1992).

Como resultado de la aplicación del ICL a tres grupos de niños de sectores pobres (N= 149), que asistían a jardines infantiles, tanto convencionales como no convencionales y que permanecían en sus casas, sin asistir, se detectó que a inicios del año escolar un porcentaje alto (86%) se encontraba en categoría inadecuada. Luego de siete meses, el avance fue significativamente mayor en los niños de jardines infantiles. El tiempo de permanencia en el jardín resultó significativo: a mayor asistencia, mayor avance. También relacionamos va-

riables descriptivas del niño y su familia con su competencia lingüística y sólo encontramos asociación con el sexo: avanzaban más los niños hombres. En la primera medición, los pertenecientes a familias de tamaño medio, es decir, 4 a 6 miembros, eran los con mayor proporción de competencia lingüística adecuada, diferencia que pierde significación en la segunda medición (Mathiesen et al., 1995).

Por otra parte, hemos hecho uso de otra prueba, el TEPSI, Subescala de Lenguaje (Haeussler y Marchant, 1985), la cual mide competencia lingüística global; se espera que el niño responda a preguntas que el adulto le formula pertinentes a atributos, ubicación espacio-temporal, instrumentalidad de objetos, etc. Con el objeto de verificar avances, hemos aplicado esta prueba en dos oportunidades, con un intervalo de siete meses entre cada medición, constatando que todos los niños avanzan, tanto los que asisten a jardines como los que no lo hacen.

Nos parece importante destacar que en un modelo que considera el Tiempo de asistencia al centro, el tipo de Centro y el avance en lenguaje, medido por el Tepsi, es el Tiempo la variable que más importancia tiene para explicar las diferencias en los promedios de avance, entre la primera y la segunda medición ( $F=63.68$ ;  $p=0.0001$ ); la interacción Centro\*Tiempo es significativa ( $F=2,49$ ;  $p=0.0039$ ). Sin embargo, la variable Centro por sí sola no alcanza significación estadística (Mathiesen et al., 1995).

Al analizar la relación entre las características socioculturales del niño y su familia y el desarrollo del lenguaje medido con la subescala de lenguaje del TEPSI, detectamos que existe una proporción significativamente mayor de normalidad en los niños de madres que perciben a sus hijos como “inteligentes” y “no tímidos”, declaran que el peor defecto de sus hijos es “ser atrevidos” y que les hablan frecuentemente. También observamos una asociación significativa entre la autoestima de la madre y el avance de los niños (Mathiesen et al., 1995).

## **El adulto como facilitador del lenguaje**

Hemos tratado de conocer el papel que juegan tanto la madre del niño como la Educadora y la Asistente, como agentes estimuladores y facilitadores del lenguaje infantil. Es sabido que en las primeras etapas de adquisición de la lengua materna, la estimulación adecuada y suficiente dentro del medio en el cual el niño está en contacto con su lengua es primordial para su futuro desempeño como hablante competente. Por esta razón, nos pareció interesante centrarnos en el adulto encargado del niño, a fin de establecer posibles patrones conductuales en relación a la educación del preescolar. Estudiamos a 12 madres del niño pobre, observando la interacción lingüística en sus hogares. Concluimos que aun cuando el grupo de madres observadas presentó disponibilidad léxica poco variada, escasa complejidad estructural y pronunciación relajada, su actuación como estimuladoras del lenguaje es, en general, adecuada. Por ejemplo, pudimos observar que con frecuencia se presentó el fenómeno de la atención conjunta entre la madre y el hijo, aspecto descrito como predictor del aumento en vocabulario por Tomassello y Todd, 1983, cit.en Garton. Sin embargo, no pudimos establecer una relación clara entre las madres en su rol de estimuladoras del lenguaje y la actuación lingüística de sus hijos, aun cuando alguna relación se vislumbra, puesto que su influencia es decisiva en casos extremos, es decir, cuando son o muy buenas o muy malas estimuladoras del lenguaje de sus hijos. (Mathiesen et al. 1994).

Al encuestar a un grupo mayor de madres pobladoras (N=149), pudimos concluir que la mayoría declara hablarle mucho a su hijo/a, aunque sólo la mitad de ellas piensa que es útil hablarles, y un porcentaje pequeño cree que sirve para que aprenda a hablar. Los temas de conversación son respuestas a preguntas, enseñanzas y temas específicos, relacionados con la cotidianidad. Cuando no le entiende al niño, la mitad de las madres pide repetición, el resto trata de adivinar, no le hace caso, cambia de tema, o lo reta.

En síntesis, nuestra impresión general de las madres como estimuladoras del lenguaje es positiva y contrasta con muchos de los estereotipos relacionados con la madre pobre. Al analizar la relación

de algunas características psicosociales de la madre, encontramos que se asoció con mejor desempeño en vocabulario la alta satisfacción con el hijo; la frecuencia con que se le habla al hijo se relacionó directamente con el Tepsi; y la percepción de hablarle al niño mostró una tendencia clara a una mayor proporción de la categoría de normalidad en el Tepsi, en los niños cuyas madres piensan que el hablarles sirve para desarrollar su personalidad o el vínculo materno (Mathiesen et al., 1994 y 1995).

Por otra parte, observamos el comportamiento tanto de educadoras (N=4) como de asistentes (N=20), en aulas que atienden niños en pobreza: dado el alto número de niños por sala, las interacciones de ambos adultos son mayoritariamente dirigidas a controlar y dar instrucciones a los niños. Son muy escasas las oportunidades en que pudimos observar al adulto de la sala conversando interesadamente con un niño, en una relación uno a uno, por más de dos turnos dialógicos. Elaboramos una Hoja de Registro, que contempla los cinco niveles lingüísticos, con videgrabaciones y registro escrito simultáneos, en diferentes momentos de la jornada diaria y durante dos a tres horas, recopilamos los datos que nos permitieron evaluar los estilos lingüísticos. Intentamos caracterizar las formas de interacción observadas y las agrupamos en tres tipos de estilos lingüísticos. No logramos encontrar asociaciones significativas entre el estilo lingüístico del adulto y los avances en el desarrollo del lenguaje de los niños (Pandolfi et al., 1996). Creemos que es necesario profundizar este estudio, en una muestra mayor, y centrando la atención en la interacción comunicativa del adulto con el niño. Falta investigar la capacidad comunicativa del niño, específicamente sus habilidades conversacionales.

### **Reflexiones finales**

A modo de conclusión, luego de haber aplicado diferentes pruebas de medición del lenguaje, específicamente el Tevi, Tepsi, Subescala de Lenguaje y el ICL, podemos afirmar que en nuestros estudios, en niños pobres entre 2 y 5 años de edad, hemos comprobado que existe

una mayor proporción de niños con un desempeño lingüístico bajo el esperado; ello es especialmente claro en vocabulario. Pareciera que el léxico es más sensible a las características socioeconómicas que otros aspectos del lenguaje.

Como resultado de la comparación de los tres grupos de niños pobres, en un período de siete meses, que asistían a jardines infantiles convencionales y no convencionales, y que no asistían a jardín alguno, detectamos que los tres grupos progresan en su desarrollo del lenguaje; este avance es significativamente más alto en los niños que asisten a jardín infantil, cualquiera sea su modalidad, comparados con aquellos niños que permanecen en sus casas.

También hemos constatado que cuando un niño presenta un desarrollo notoriamente bajo en lenguaje, el asistir a un jardín infantil, sea convencional o no convencional, se asocia con un avance importante en su desarrollo lingüístico. Sin embargo, hemos detectado con preocupación que hay casos en que niños que presentan un desarrollo adecuado del lenguaje al inicio del año escolar, terminan el año con un desempeño deficiente. Nuestros resultados son coincidentes con los de otros autores; por ejemplo, con las recientes conclusiones del estudio sobre el impacto de la educación preescolar en el niño (Cedep, 1996), donde se afirma que en el área cognitiva, que integra mediciones del lenguaje, el avance es mayor en los niños que inicialmente presentaban retraso; pero al mismo tiempo, señala el estudio, los niños que estaban inicialmente en categoría superior bajan su rendimiento en la segunda medición.

Los resultados presentados sucintamente deben llevarnos a reflexionar sobre el tipo de estimulación lingüística que está ofreciendo el jardín infantil. Sabemos que la interacción lingüística supone reciprocidad y bidireccionalidad. Ambos participantes deben estar activamente implicados en conversaciones significativas (Wells, 1985), es decir, es necesario que se cuente con la presencia de un adulto interesado en establecer, mantener y desarrollar interacciones verbales con el niño; que se establezca un lazo afectivo entre el niño que pregunta y el adulto que responde; implica también un grado de confianza y seguridad por parte del niño hacia el adulto, lo que presupone que el

niño debe sentir que su curiosidad puede ser satisfecha por el adulto; pero por sobre todo, implica un momento de tranquilidad, durante el cual pueda darse la interacción de preguntar, responder y conversar. El adulto que está a cargo del niño en el jardín, Educadora y/o Asistente, dada las innumerables tareas que debe asumir, no siempre cuenta con la tranquilidad para tener una actitud adecuada en relación a las preguntas que el niño le formula. Por lo tanto, el resultado encontrado en relación a la conducta de preguntar (Herrera, Pandolfi y Mathiesen, 1992) aparece como congruente con la situación que se da en los centros observados. Al revisar la literatura especializada, encontramos que los autores se preocupan de cómo debiera darse la actuación lingüística entre un niño y un adulto, de modo que éste cumpla un rol estimulador: entre otros, destacamos dos principios, el de expectativas del niño y el principio de adecuación, es decir, el adulto habla al niño de algo que él espera oír, y utiliza un registro que es inteligible para el niño, o sea, de acuerdo al contexto cultural del niño (Crystal, 1982).

¿Cómo encontrar el momento para poner en práctica los rasgos de interacción descritos por Snow (1989, cit. en Garton) y que hipotéticamente potencian el desarrollo del lenguaje? El ajuste fino, la reformulación, especialmente la atención conjunta, son estrategias que el adulto en la sala debiera utilizar constantemente; para ello, debe tener el tiempo para interesarse en forma verdadera en la actividad y en la conversación del niño. Se espera que el adulto de la sala sea capaz de utilizar con soltura y naturalidad estrategias de diálogo, tales como la focalización, la comprobación, el apoyo, la estimulación, orientación y conclusión (Tough, 1977).

El número de niños por sala dificulta el trabajo del adulto; sin embargo, hay investigaciones que demuestran que, aun cuando el coeficiente adulto-niño es un factor importante, no es suficiente. Tizard (1983) y otros han demostrado que no basta incluir mayor número de adultos en la sala. Se ha comprobado que una de las variables importantes en la estimulación lingüística de calidad ofrecida al niño es la conciencia que de su rol tiene el adulto en la sala: si el adulto de sala está convencido que juega un papel decisivo en el desarrollo del lenguaje de sus niños, también estará convencido que debe encontrar

estrategias adecuadas para ofrecer interacciones lingüísticas significativas a cada uno de sus niños, especialmente a aquellos que más la necesitan. Se visualiza al adulto como una persona interesada en comunicarse con el niño, porque sabe que está apoyando el desarrollo lingüístico infantil.

Para muchos niños, el Jardín Infantil constituye una importante oportunidad de ejercitar determinados usos del lenguaje y lograr un desempeño lingüístico adecuado: debemos asegurarnos que el niño tenga acceso a él y que el Centro educativo cumpla eficientemente su rol.

## Referencias Bibliográficas

- AGUADO, O. (1995). El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. CEPE, Madrid.
- AUSTIN, J.L. (1962). How to do things with words. Oxford. Clarendon Press.
- BATES, E. (1976). Language and context. The acquisition of pragmatics. New York, Academic Press.
- BRADLEY, R.H., WHITESIDE, MUNDFROM, CASEY y POPE (1994). "Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environment of low birth premature children living in poverty". Child Development, 65, Vol. 2, pp. 346-360.
- BERNSTEIN, B. (1977). Class, Codes and Control towards a Theory of Educational Transmission. Routledge, Londres.
- BOSCH, L. (1983). "Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil". Revista de Logopedia y Fonoaudiología. Barcelona, vol. III, N° 1, pp. 96-102.
- BRONFEBRENNER, E. (1979). The Ecology of Human Development, Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.
- BROWN, R. (1973). A first Language. The Early Stages. Londres, George Allen & Unwin Ltd.
- CEDEP (1996). Estudio Longitudinal. Evaluación del Impacto de la Educación Preescolar. Documento. Stgo., Chile.
- CHOMSKY, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1968). Language and Mind. New York, Harcourt, Brace & World.
- CHOMSKY, N. (1975). Reflections on Language. New York, Pantheon Books.
- CRYSTAL, D. (1976). Child Language, learning and Linguistics. Gran Bretaña, Billing & Sons Ltd.
- CRYSTAL, D. (1979). Working with LARSP. Londres, Edward Arnold.

- CRYSTAL, D. (1981). *Clinical Linguistics. Disorders of Human Communication*. Viena, Springer.
- CRYSTAL, D. (1982). *Profiling linguistic disability*. Londres, Edward Arnold.
- DORE, J. (1974). "A pragmatic description of early language development". *Journal of Psycholinguistic Research*. New York, Plenum Pub. Co., vol. 3, pp. 343-350.
- ECHEVERRÍA, M.S. y M.O. HERRERA (1982). "Incidencia de variables socioculturales en la comprensión del vocabulario y sintaxis del español". *Actas del VI Congreso de ALFAL de Arizona, USA*.
- ECHEVERRÍA, M.S., M.O. HERRERA y M. VEGA (1987). *Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI)*, Universidad de Concepción, Concepción, Edit. Universidad de Concepción, 3ª edición.
- GARTON, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y cognición*. Paidós, Buenos Aires.
- HAYNES (1994). "A holistic developmental approach to promoting resilience: The school development program", en *Children Worldwide ICCB*, Ginebra.
- HALLIDAY, M. (1975). *Learning how to mean*. Arnold, Londres.
- HAEUSSLER, I.M. y T. MARCHANT (1985). *Test de desarrollo psicomotor. TEPSI*. Ed. Univ. Católica, Stgo.
- HERRERA, M.O. y A.M. PANDOLFI (1984). "El índice PLE como criterio para analizar el lenguaje infantil", *RLA*, Universidad de Concepción, Concepción, vol. 22, pp. 65-75.
- HERRERA, M.O. y PANDOLFI, A.M. (1989). "Análisis pragmático de la negación infantil". *Estudios Filológicos*, Universidad Austral de Chile, Valdivia, vol. 24, pp. 31-38.
- HERRERA, M.O. PANDOLFI, A.M. y M.E. MATHIESEN (1992). "¿Qué es esto, mamá? Las preguntas en el niño". *Paideia* 17, Universidad de Concepción, Concepción, vol. 17, pp. 106-113.
- HERRERA, M.O., A.M. PANDOLFI y M.E. MATHIESEN (1993). "Estimulación Lingüística a través de un programa educativo no formal". *Paideia*, 18, 81-99, Universidad de Concepción.

- INGRAM, D. (1979). "Phonological patterns in the speech of young children". En: Fletcher y Garman (eds.), *Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 133-148.
- KOTLIARENCO, M.A. (1989). *Comunicación, Lenguaje y Pobreza*. Documento CEANIM, Stgo.
- MATHIESEN, PANDOLFI y HERRERA (1995). "Desarrollo del lenguaje del preescolar pobre en el Jardín Infantil No Convencional". *Extensiones*, Universidad Intercontinental, México, vol. 2, N° 1, pp. 51-58.
- MATHIESEN, PANDOLFI y HERRERA (1995). "Estimulación lingüística en preescolares pobres", *Paideia*, Universidad de Concepción, Concepción, vol. 20, pp. 61-79.
- MATHIESEN, PANDOLFI y HERRERA (1994). "Hacia un perfil sociocultural de la madre pobre: Su rol como agente estimulador del lenguaje". *RLA*, Universidad de Concepción, 32, pp. 155-178.
- MILLER, J.P. (1982). *Assessing language production in children. Experimental procedures*. Baltimore, University Park Press.
- NIDA, E. (1975). *Componential Analysis of Meaning*. París, Mouton.
- PANDOLFI, A.M. y M.O. HERRERA (1985). "Análisis léxico-semántico en el niño menor de tres años". *RLA*, Universidad de Concepción, Concepción, vol. 23. pp. 121-131.
- PANDOLFI, A.M. (1986). "La sintaxis del niño en dos etapas de su desarrollo". Tesis de Grado, M.A. Lingüística, Universidad de Concepción.
- PANDOLFI, A.M. y M.O. HERRERA (1987). "Funciones pragmáticas tempranas: un análisis cualitativo". *Actas del V Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*, SOCHIL, Valparaíso, pp. 250-269.
- PANDOLFI, A.M. (1988). "La sintaxis del niño en dos etapas de su desarrollo". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Universidad Intercontinental, México, vol. 1, N° 2, pp. 185-203.
- PANDOLFI, A.M. (1989). "Medición del lenguaje infantil", *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*. Colombia, Bogotá, vol. 7, pp. 55-67.
- PANDOLFI, A.M. y M.O. HERRERA (1990). "Producción fonológica diastrática de niños menores de tres años", *RLA*, Universidad de Concepción, Concepción, vol. 28, pp. 101-122.

- PANDOLFI, A.M. y M.O. HERRERA (1992). "Comunicación no verbal en niños menores de tres años". *Revista Latinoamericana de Psicología*. Colombia, Bogotá, vol. 24, N° 3, pp. 357-372.
- PANDOLFI, A.M., M.O. HERRERA y M.E. MATHIESEN (1992). "Bases analíticas para la elaboración de un macroperfil de la producción infantil". *RLA, Universidad de Concepción, Concepción*, vol. 30, pp. 231-247.
- PANDOLFI, A.M. HERRERA M.O. y MATHIESEN, M.E. (1994). "El lenguaje infantil: procedimientos analíticos para su descripción". *Revista Latinoamericana de Psicología*. Colombia, Bogotá, vol. 26, N° 1, pp. 15-33.
- PANDOLFI, A.M., M.E. MATHIESEN y M.O. HERRERA (1995). "Índice de competencia lingüística infantil: una aplicación en preescolares pobres". *RLA, Universidad de Concepción, Concepción*, vol. 33 (en prensa).
- PANDOLFI, A.M., M.E. MATHIESEN y M.O. HERRERA (1996). "Estilo lingüístico en centros educativos para preescolares pobres". Ponencia presentada en Seminario Internacional. ALFAL, Canarias, Julio, 1996.
- PANDOLFI, A.M. y M.O. HERRERA (1991). "La onomatopeya como recurso léxico infantil". *RLA, Universidad de Concepción*, vol. 29, 63-76.
- RUTTER, M. (1981). "Stress coping and development, some issues and some questions". *J. Child Psychology and Psychiatry*, 22, 232-256.
- SEARLE, J.R. (1962). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEGUEL, X., BRALIC y M. EDWARDS (1989). *Más allá de la sobrevivencia*. CEDEP-UNICEF, Stgo.
- TOUGH, J. (1977). *Talking and Learning*. Ward Lock, Londres.
- TIZARD, B. (1983). "Language and social class: is verbal deprivation a myth?". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 533-542.
- WELLS, G. (1985). *Language Development in Preschool Years*. Cambridge Uni. Press, Londres.