Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil *

Fuensanta Hernández-Pina **

Universidad de Murcia

Infancia y Aprendizaje, 1984, 21, 35-60.

1. INTRODUCCION

EL papel desempeñado por las distintas etapas educativas en el desarrollo humano ha sido investigado entre otros por Peaker (1971) quien halló que cada una de dichas etapas determina la siguiente: así, el modelo en la enseñanza secundaria estaría en gran parte determinado por el modelo de la EGB, que a su vez lo estaría por el parvulario, que a su vez dependería del modelo que recibe el niño durante los primeros años de su vida. A falta de parvulario, este modelo dependería enteramente de los padres.

Las investigaciones de Peaker vienen a confirmar lo que muchos autores ya habían vislumbrado al acentuar la importancia de los primeros años en el desarrollo posterior infantil. Si durante los primeros años se da una gran riqueza de estímulos, el niño desarrollará sus potencialidades de forma muy distinta a si vive en un ambiente empobrecido. Los padres, y sobre todo la madre, van a ser los autores principales en esa estimulación ambiental base del desarrollo total del individuo.

Durante los últimos veinte años, los estudios que se han venido realizando sobre el papel que los primeros años

tienen en el desarrollo posterior del niño, han ido en aumento. Bloom (1964), por ejemplo, después de examinar de forma exhaustiva una serie de trabajos en este sentido, apuntaba que este desarrollo empieza rápidamente en algunas áreas, aunque pronto se modera, alcanzando su punto medio antes de los cinco años de edad. La inteligencia general, por ejemplo, se desarrollaría en un 50 por 100, antes de los cinco años; otro 30 por 100, entre los cinco y los ocho años, y el resto, a partir de esta edad. La conclusión, aunque nos parece un tanto exagerada, puesto que ignora el papel de las experiencias continuas del niño, su efecto sobre la motivación y su capacidad para aprender, no deja de tener su parte de verdad, pues son ya muchas las pruebas que suscriben la gran importancia de los primeros años del hombre. Sin embargo, este desarrollo hay que hacerlo extensivo a los años que siguen (niñez, pubertad, etc.), ya que las posibilidades de cambio permanecen constantemente abiertas.

De todos los factores que contribuyen al desarrollo total del niño, el lenguaje es, sin duda, uno de los más importantes. La lengua hablada parece jugar un papel central en el aprendizaje y desarrollo infantil. Gracias al lenguaje, el niño puede transformar sus respuestas activas e

* Este trabajo es parte de una investigación más amplia dirigida por el doctor J. Escámez, de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Murcia, sobre la incidencia del medio sociocultural en el rendimiento escolar en alumnos de la región de Murcia.

** Dirección de la autora: Queipo de Llano, 7. Murcia.

inquisitivas hacia el entorno de forma exhaustiva, y puede, además, manipular su ambiente de forma más precisa y económica. Es decir, el lenguaje le permite establecer contactos con otros y conseguir de éstos las respuestas que desea. Y al revés; Dale (1980) señala que un ambiente lingüístico deficiente retarda el desarrollo del lenguaje del niño; a su vez, este lenguaje deficiente es la causa de un pensamiento empobrecido; y así, lenguaje y pensamiento deficientes, siguiendo la cadena, son causa primaria de posibles fracasos escolares¹.

Luria (1961), gran defensor del papel fundamental del habla en el desarrollo del niño, entiende que el lenguaje, una vez que se ha desarrollado a través de las diversas etapas, se convierte en parte del equipamiento interno del niño para poder pensar, organizar y controlar sus propias experiencias. Vygotski (1962) señala a su vez, en defensa de esta preponderancia del lenguaje que:

«El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y por las experiencias socioculturales del niño. El desarrollo de la lógica en el niño es una función directa de su habla socializada. El desarrollo intelectual del niño depende de su dominio de los recursos sociales del pensamiento, es decir, del lenguaje².

Según Vygotski, el proceso del desarrollo intelectual comienza con el diálogo vocal y gestual entre el niño y sus padres. Uno de los papeles más importantes que el adulto juega al fomentar el desarrollo cognitivo del niño es demarcar las dimensiones relevantes e importantes de la experiencia (Luria y Yudovich, 1959)³. Por medio del adulto, el niño aprende que hay que prestar más atención; aprende a ordenar, estructurar y dar significado a los estímulos ambientales; y aprende a procesar mejor la información que recibe. Las primeras palabras de la madre cuando muestra objetos a su bebé y le enseña sus nombres tienen una influencia decisiva en la formación de los procesos mentales. La palabra aísla los rasgos esenciales de un objeto o acontecimiento e inhibe las propiedades menos esenciales.

El lenguaje, pues, parece ser esencial en el desarrollo cognitivo y central para el proceso educativo. Cuando los padres

hablan a sus hijos les ayudan en las palabras que necesitan para expresar sus necesidades, sentimientos y experiencias. Los niños que pertenecen a ambientes donde el lenguaje sufre de ciertas restricciones parecen estar en considerable desventaja cuando entran en la escuela por primera vez, frente a aquellos que han tenido la oportunidad de tener un ambiente lingüístico adecuado. Los primeros, lógicamente, precisarán de unas oportunidades que compensen estos fallos si tienen que desarrollar habilidades verbales y formar conceptos, ya que las relaciones sociales ayudan a determinar el habla de una persona, y el habla de una persona ayuda a determinar sus conocimientos educativos. El factor principal aquí es, por tanto, la socialización del niño, primero en la casa, y luego en la escuela. Bernstein (1960) mantiene que las distintas formas de influencia familiar, dependiendo de la clase social, llevan a significados diferentes vinculados al potencial lingüístico⁴. El papel de la madre, sigue el autor, es esencial en la socialización del niño que determinará sus relaciones sociales, su lenguaje y su rendimiento escolar.

La misma habilidad motriz perceptual, necesaria para el desarrollo de la lectoescritura, que los niños precisan cuando comienzan la EGB, parece basarse en gran medida en su caudal lingüístico⁵. Morris (1966) en una investigación sobre los niveles y desarrollo de la lectura encontró que los malos lectores provienen, en general, de hogares con un ambiente sociolingüístico bajo, donde se da una ausencia casi total de libros en la casa, la familia es numerosa, y con un estímulo para la lectura casi nulo.

Intimamente ligado al desarrollo de la lectoescritura está el nivel del vocabulario con que los niños llegan a la escuela. Se ha comprobado que el vocabulario activo del niño crece entre los dos y los cinco años a una gran velocidad, con una media de 2.000 palabras por año. Si la estimulación de la familia es mínima este nivel de desarrollo del léxico se verá afectado, y como consecuencia, las condiciones óptimas para que el niño empiece a aprender a leer. McCarthy (1954) apunta que el niño necesita poseer alrededor de las 3.000 palabras para que pueda iniciar dicho aprendizaje.

El nivel alcanzado por el niño en la articulación de los sonidos de la lengua materna es otro factor insoslayable en el óptimo aprendizaje de la lectura. Para los cuatro o cinco años, las emisiones fonéticas deben haber alcanzado un nivel de corrección del 90 por 100. Es decir, el niño ha de ser capaz de pronunciar la mayor parte de los sonidos de su lengua. Que llegue o no a un total dominio va a depender, también, en buena parte de la familia. Lo mismo cabe decir de la formación de frases y la comprensión de instrucciones. El desarrollo de estas habilidades dependerá de forma significativa de la atención que la familia preste a su hijo.

Si debido a ciertas dificultades en el desarrollo del pequeño o a un ambiente lingüístico familiar poco favorecido el niño al entrar en la escuela carece de la fluidez verbal necesaria, o tiene dificultades para hacerse entender o entender él a los demás, el trauma psicológico al que está expuesto puede llegar a ser serio e irreversible. Si esta relación que la experiencia parece confirmar resultase cierta, habría que concluir con Peaker (1971) que, en efecto, cabe hablar de unas primeras etapas educativas determinantes de otras subsiguientes.

Vista a nivel general la importancia que la conducta lingüística de los padres tiene sobre el lenguaje de sus hijos, y, como consecuencia, su influencia en las etapas educativas posteriores, nos hemos propuesto analizar en este trabajo las actitudes lingüísticas parentales que podrían estar en la base de determinadas conductas. Para ello nos hemos planteado los siguientes objetivos:

1. Indagar cuáles son las características del lenguaje de los padres dirigido a sus hijos.
2. Tipo de expansiones que los padres hacen del lenguaje de sus hijos y niveles de la lengua más frecuentemente expandidos (morfosintáctico, gramatical y semántico).
3. Actitudes de los padres ante las preguntas (siempre en el plano lingüístico) formuladas por sus hijos y la explicación de vocablos desconocidos por éstos.
4. Analizar el «feedback», tipos y frecuencia.
5. Papel de la imitación adulta del

lenguaje infantil en el desarrollo del mismo y edad en que se da más frecuentemente esta conducta.

6. Conocer la posible identificación, por parte de los padres, de la primera palabra en el lenguaje de sus hijos, variedad de los vocablos, así como edad de dicha identificación.

7. Opinión de los padres sobre el nivel lingüístico alcanzado por sus hijos; especialmente en las primeras etapas de adquisición de la lengua.

8. La presión ejercida por los padres sobre sus hijos para obtener un «habla más correcta».

2. METODO

2.1. Sujetos

La muestra de sujetos utilizada en este estudio fue de 575 padres (de ambos sexos) de alumnos(as) de centros estatales y no estatales de toda la región de Murcia. Para elegir la muestra total se partió de las fuentes documentales censales facilitadas por la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia. La técnica de muestreo utilizada fue la aleatoria estratificada proporcional teniendo en cuenta los estratos fundamentales de centros estatales y no estatales, así como los niveles de preescolar y EGB distribuidos por las distintas comarcas.

2.2. Procedimiento

Los datos para el trabajo han sido obtenidos a través de una encuesta con preguntas de opción múltiple (Apéndice I). Esta encuesta es parte de otra más amplia que cubría otros objetivos además de los aquí planteados. Para hacer más fiable esta recogida, cada encuesta se entregó personalmente al encuestado por un universitario entrenado al efecto. El encuestado podía elegir más de una opción de las que se presentaba en cada pregunta, siempre que hubiera una clara contraposición entre ellas. Cuando esto sucedía, el entrevistador le proporcionaba las aclaraciones oportunas. La duración media para responder cada cuestionario fue de quince a veinte minutos.

3. RESULTADOS Y DISCUSION

El tratamiento estadístico efectuado se ha centrado en una lectura directa de las frecuencias relativas correspondiente a las opciones de los ítems que mayor porcentaje arrojaban. A continuación se realizó una lectura porcentual entre el sexo de los padres, estatus socioeconómico y nivel de estudios con cada una de las opciones de las cuestiones planteadas. Finalmente, la prueba (χ^2) nos ha permitido ver la independencia o no entre las variables «sexo», «categoría socioeconómica» y «nivel de estudios» y las respuestas dadas a las preguntas ⁶. El análisis de datos de acuerdo con el tratamiento estadístico aplicado fue como sigue:

3.1. Características del lenguaje adulto dirigido al niño

La adquisición del lenguaje es algo que el niño realiza dentro del contexto de una interacción con los adultos que le rodean. Esta interacción presenta varias facetas que de una u otra forma facilitan la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje ⁷. Si esta interacción ha sido óptima en los primeros años de su desarrollo, indudablemente repercutirá en el desarrollo cognitivo y en el éxito escolar posterior, pues, como antes señalábamos, desarrollo del lenguaje, desarrollo cognitivo y éxito escolar están íntimamente relacionados. En las páginas que siguen analizaremos, a la vista de nuestros propios datos, diversos factores relacionados con esta interacción.

Los datos de que disponemos y la bibliografía sobre el tema nos indican que el lenguaje que los adultos dirigen a los pequeños presenta unas características propias. De ahí que algunos autores le hayan denominado *lenguaje bebé* (baby talk). Wyatt (1969) llama a este modo de hablar «regresión positiva», ya que supone colocarse a la altura del niño utilizando un lenguaje más simplificado que el empleado con los adultos. Sea cual fuere el nombre que demos a ese modo de hablar, lo cierto es que pocos son los padres (o adultos) que no realizan alguna modificación lingüística cuando se dirigen a los niños. Dichas modificaciones presentan una simplificación del habla a varios niveles para permitir una mejor comprensión por parte del niño: el lenguaje suele

ser más pausado, las repeticiones muy seguidas, la sustitución de términos cuasi-sinónimos muy frecuentes, etc. Estas características se han visto confirmadas por nuestro estudio, que además nos ha permitido determinar el orden de importancia que los padres cuestionados asignan a cada una de ellas. Veremos, por ejemplo, que a la hora de dirigirse al niño favorecen la brevedad (24,49 por 100) en primer lugar, la sencillez (23,77 por 100), algo más distante la lentitud (16 por 100) y muy cercana la repetición (14,57 por 100).

Pocos estudios hasta la fecha han tratado de averiguar si estas características apuntadas tienen idéntica realización en el desarrollo del lenguaje cuando provienen del padre o de la madre. La mayoría de los trabajos de interacción se han realizado sobre el lenguaje materno descuidando el paterno. Aquí, en cambio, iremos viendo las diferencias o no que se pueden establecer entre el lenguaje que dirigen ambos cónyuges a sus hijos.

Con respecto a las madres, las modificaciones del habla se atuvieron a los índices apuntados a nivel general al comienzo de este apartado (brevedad, sencillez, lentitud y repetición). Los datos concuerdan, en general, con otros estudios realizados. Por ejemplo, el de Ferguson y Snow (1977), quienes llegaron a la conclusión de que no sólo el lenguaje que los adultos dirigen a los niños es distinto del que dirigen a otros adultos, sino que la sencillez y la brevedad eran las dos características fundamentales de dicho modo de habla ⁸. Longhurst y Stepanich (1975) y Villiers y Villiers (1980) entienden que el lenguaje que las madres emplean con sus hijos de uno o dos años consiste en frases breves, sencillas y gramaticalmente correctas. Snow (1972, 1976) también señala que los niños que están aprendiendo una lengua disponen de una muestra de habla que es más simple, más redundante y menos confusa que la que se le dirige a los adultos. Blount y Padgug (1976), en un estudio comparativo de la interacción lingüística en inglés y en español, además de confirmar que los padres empleaban un registro especial cuando hablaban a sus hijos pequeños, concluían que los niños más pequeños reciben un lenguaje con rasgos más afectivos mientras que los mayores lo reciben con rasgos más semánticos. Los

padres ingleses confiarían más en sus rasgos afectivos y paralingüísticos, mientras que los padres españoles usaban, al parecer, rasgos interaccionales. A pesar de estas diferencias hubo un alto grado de acuerdo de rasgos similares en ambos grupos de padres. Reichle y colaboradores (1976), Sietz y Stewart (1975) y Phillips (1973) son nombres añadibles a esta nómina, cuyas investigaciones también han puesto de relieve que el nivel de simplificación del habla que se le dirige al niño está en función de la edad de éste.

La cuarta característica (repetición) no es menos importante en el desarrollo del lenguaje pese a aparecer la última en ese orden de preferencia. Cualquier madre por propia experiencia habrá observado una tendencia a la repetición de frases y palabras en sus diálogos con sus hijos o cuando les incita a hacer algo. Esto, naturalmente, no obedece a que se piense que el niño es sordo o tonto, sino a un deseo de una mejor comprensión por parte del pequeño. Es decir, con ese repetir, la madre trata de resaltar lo que entiende ser lo más importante para lograr que el mensaje llegue de una forma más clara, como refleja el siguiente ejemplo:

Niño: Mamá, agua.
 Madre: ¿Quieres agua?
 Vete que hay un vaso en la cocina.
 En la cocina.
 Encima de la mesa de la cocina.
 Corre, en la cocina.

No cabe duda que las madres que hablan a sus hijos teniendo en cuenta estas cuatro características tienen lo que podríamos llamar una actitud «positiva» y de ayuda hacia el desarrollo del lenguaje. En los datos de que disponemos tan sólo el 7,18 por 100 de las madres manifiestan no tener ninguna preocupación especial por hablar a sus hijos de una manera determinada; el 8,71 por 100 afirma hablarle como si fueran personas mayores⁹.

Respecto a la actitud de los varones, los datos arrojados fueron similares a los de las madres. Observamos que los padres hablan con sus hijos, aunque menos que las madres cuando éstos son pequeños; sin embargo, hacen una adaptación en su modo de hablar en los mismos

términos que hemos señalado para las madres ajustándose a idéntico orden.

En relación con esto, tanto Brofenbrenner (1974) como Berko-Gleason (1971), explican la menor interacción paterno-lingüística en base al menor tiempo que el padre suele pasar con sus hijos pequeños (corroborado también por nuestros datos) presentando igualmente una capacidad menor para comprenderlos (cfr. Weist y colaboradores, 1972, 1977). Giattino y Hogan (1975) en estudio sobre el comportamiento lingüístico de los padres con respecto a sus hijos: menores observaron que el 35 por 100 de las frases paternas eran declarativas; 34 por 100, interrogativas; el 9 por 100, exclamativas, y el 6 por 100, imperativas. Observaron, además, que los padres raramente repetían sus propias emisiones y casi nunca expandían o imitaban el lenguaje de sus hijos. A su vez, el niño rara vez imitaba el lenguaje de su padre. Sin embargo, Rebelsky y Hanks (1971) concluyen que la reducción cuantitativa típica de las interacciones verbales entre el padre y sus pequeños se compensa por la carga afectiva creciente que caracteriza a esa interacción. Del estudio comparativo de Giattino y Hogan (1975) se concluye:

- a) Que se da una gran similitud en el tipo de oraciones (declarativas e interrogativas) utilizadas por ambos sexos.
- b) Que los *padres*¹⁰ raramente imitan o expanden las emisiones de sus hijos.
- c) Que los *padres* rara vez repiten sus propias oraciones y, generalmente, utilizan oraciones gramaticalmente completas.
- d) Que los *padres* corrigen el lenguaje de sus pequeños menos que las madres¹¹.

Según nuestros datos, el padre no sólo pasa menos tiempo con sus hijos pequeños por razones de trabajo —aunque no siempre—, sino que, además, habla menos con ellos. De la muestra general, el 60,24 por 100 de los padres y madres encuestados dice haber hablado «mucho» con sus hijos; el 26,33 por 100, «algunas veces», y solamente el 9,63 por 100, se contenta con mostrarles cariño, pero sin hablar con ellos. Pues bien, mientras que el porcentaje de las madres que hablan «mucho» con sus hijos alcanzó un 71,51 por 100, el de los padres fue sólo de el 46,12 por 100. En cambio, en la interac-

ción esporádica fue mayor el porcentaje en los varones (38,37 por 100) que en las hembras (16,71 por 100). Los varones resultaron ser también los que con mayor frecuencia sustituyen el habla por expresiones de cariño (12,40 por 100), frente a las madres (7,43 por 100). En conjunto observamos que las madres, en general, muestran una actitud más positiva hacia el lenguaje de sus hijos que los varones.

Así, pues, no parece haber una clara asociación entre el sexo de los padres y el modo de hablar a sus pequeños. Tanto el padre como la madre son conscientes de la necesidad de una adaptación¹² de su lenguaje al de sus hijos y de proporcionarles una exposición mínima a las interacciones verbales para una adquisición normal de la lengua de su medio.

En la relación entre clase social y tipo de lenguaje dirigido al pequeño escriben Villiers y Villiers (1980) que «las semejanzas predominan con mucho sobre las diferencias en el lenguaje que las madres dirigen a sus hijos, en todas las distintas clases sociales y diversos grupos culturales que han sido estudiados» (pág. 118). Snow (1976:18), por su parte, concluye, al analizar el lenguaje de los padres alemanes con sus hijos en función de la clase social, que *a)* el habla de las madres alemanas tiene todas las características de simplificación y reducción que el habla de madres de otras lenguas¹³, y *b)* que las madres de la clase media usaron menos imperativos, menos sustantivos y menos verbos modales que las madres de la clase obrera. En cambio, esta última produjeron expansiones fonológicas más frecuentes. En general, no hubo fuerte diferencia en la simplificación y reducción atribuida a la clase social.

Esta afirmación del predominio de las semejanzas sobre las diferencias se ha visto también confirmada por nuestros datos. La distribución de los porcentajes entre las distintas características en el modo de hablar los padres a sus hijos arroja resultados similares entre las distintas categorías socioeconómicas y niveles de estudio, exceptuando pequeñas matizaciones. Por ejemplo, algunas categorías socioeconómicas han alterado el orden de las características señaladas más arriba (brevedad, sencillez, lentitud y repetición). No observamos, por tanto, en estos datos ninguna asociación entre el modo de

hablar a sus hijos y la categoría socioprofesional (y nivel de estudios); aunque sí una actitud positiva frente a una negativa en la adaptación del lenguaje adulto al del niño. Blount (1972), sin embargo, es de la opinión de que la pertenencia a una clase social u otra se refleja en el tipo de frases que se dirigen al pequeño, y que la actuación conversacional de los niños enfatiza la polaridad social.

La simplificación lingüística que los progenitores realizan, decíamos al comienzo que afecta a todos los niveles del lenguaje: fonológico, léxico-semántico y sintáctico, que han sido también objeto de análisis. Desde el punto de vista fonológico parece que los adultos suelen expresarse cuidando la pronunciación. Esto en cierto modo quedó reflejado en nuestros datos en las respuestas dadas por cada uno de los padres al ítem 1 (apéndice II) al señalar que a su hijo «le hablaba despacio». Y aunque hablar despacio no es sinónimo de hablar claro es fácil colegir que aquí el propósito fundamental consistía en emitir lo mejor posible aquello que se quiere decir al niño. Y ello con un doble objetivo: en primer lugar, para facilitar la comprensión por parte del pequeño y a la vez para presentar un modelo fácil de imitar. Lo mismo cabe decir del léxico: los padres favorecen, al parecer, aquellas palabras que creen más «sencillas» sin que se nos dijera en ningún caso, ni nosotros lo estableciéramos, en qué consistía dicha sencillez. La semántica es otro aspecto de la interacción lingüística paterno-filial, que el adulto dice simplificar, aunque esta simplificación está condicionada por la edad del pequeño.

Sintácticamente, el lenguaje adulto parece caracterizarse por una reducción en la complejidad del lenguaje. Aunque esta simplificación no lleva consigo necesariamente una discriminación en la calidad de las construcciones gramaticales. Es decir, se ha comprobado que las frases son más breves que en el habla entre adultos, pero están bien construidas, gramaticalmente hablando. Según propias observaciones (cfr. Hernández Pina, 1982) en el lenguaje dirigido al niño hay una gran abundancia de interrogativas, sobre todo en las primeras etapas de su evolución. Debido a la inmadurez intelectual y lingüística infantil, resulta difícil mantener una conversación de otro modo que no sea a base de preguntas. Véase como muestra el siguiente

te ejemplo tomado de Bellugi (1970) a propósito de la corrección de errores gramaticales:

- Niño: Mi maestra
sostenió a los co-
nejitos y nosotros los acaricia-
mos.
Madre: ¿Quieres decir que vuestra
maestra *sostuvo* a los conejitos?
Niño: Sí.
Madre: ¿Qué dices que hizo la maes-
tra?
Niño: *Sostenió* a los conejitos y no-
sotros los acariciamos.
Madre: ¿Quieres decir que los *sostuvo*
muy fuerte?
Niño: No, los *sostenió* con cuidadito.

La cuestión que ahora se nos plantea es conocer por qué los padres modifican el modo de hablar cuando se dirigen a sus hijos. Es evidente que los padres no han llevado a cabo ninguna investigación para averiguar qué es más efectivo para el aprendizaje de la lengua, pero sí han llegado a la conclusión, quizá de forma intuitiva, de que la sencillez y la brevedad en el lenguaje ayuda a hablar pronto a sus pequeños. Estas dos características parecen agudizarse conforme el niño es más pequeño. Se ha podido comprobar que existe una asociación inversa entre el desarrollo de la comprensión por parte del niño y la brevedad en las frases que se le dirigen. Es decir, cuanto menos desarrollada está la comprensión del lenguaje del pequeño, mayor es la brevedad, sencillez y repetición del habla adulta.

La modificación del modo de hablar adulto no se mantiene constante, sin embargo, a lo largo de la infancia: la complejidad de las producciones lingüísticas maternas sufrirá variaciones con el aumento de la edad y el desarrollo lingüístico infantil. Rondal (1980) observa que de los seis a los doce meses dicha complejidad se mantiene inalterada. Cuando el niño empieza a emitir sus primeras palabras (los doce meses aproximadamente), se observa una cierta disminución en la complejidad que se prolongará hasta los dieciocho meses, edad en que aquella presenta los niveles más bajos. A partir de esta fecha, el lenguaje del adulto se hace más variado, coincidiendo con la entrada del niño en la etapa de las frases de dos palabras en la que su nivel de complejidad aumentará incesantemente.

LMPL
en número
de palabras

FIGURA 1.—Rondal (1980:47) presenta en este gráfico el paralelismo entre la complejidad del lenguaje materno y la producción lingüística del niño. Por su interés lo reproducimos.

Vistas las modificaciones que los adultos realizan en su lenguaje dirigido al niño, cabe ahora preguntarse cuál es la influencia y el papel que tales modificaciones tienen sobre el desarrollo lingüístico infantil. Actualmente no tenemos prueba alguna que demuestre que las adaptaciones del lenguaje, dirigido de los padres a sus hijos, ejerza algún efecto, positivo o no, a largo o corto plazo, sobre el desarrollo lingüístico del pequeño. Tal demostración exige una investigación de tipo longitudinal que está aún por realizar. No obstante, disponemos de una serie de datos que nos dicen de forma directa cuál es el papel de esas modificaciones y el beneficio que el niño obtiene de ellas. Snow (1972) ha demostrado que los niños de 2 y 3 años están más atentos al lenguaje materno simplificado que al lenguaje normal cuando experimentalmente se les ha dado la oportunidad de elegir qué lenguaje prefieren.

El caso relatado por Villiers y Villiers (1980) y otros autores sobre el efecto que la televisión tiene en el desarrollo del lenguaje, o el retraso que los hijos de padres sordomudos tienen en el aprendizaje de la lengua, es otro dato que apoya la tesis de unas modificaciones mínimas en el lenguaje dirigido al niño. Villiers y Villiers concluyen que... «es preciso, al menos, cierta exposición mínima a las interacciones verbales con personas que

hablen y quizá cierto grado de simplificación del lenguaje que el niño escucha, para su adquisición normal»... aspectos, en absoluto, suministrados por la televisión, donde la comunicación se da siempre en una sola dirección y con un modelo adulto.

Otro factor importante para que se lleven a cabo modificaciones en la interacción lingüística es la presencia física de ambas partes. Phillips (1973) ha hallado que la presencia física del niño es necesaria como determinante para que la madre se adapte lingüísticamente al nivel de su hijo. Esto hace suponer que la atención que el niño presta al lenguaje materno simplificado contribuye a establecer un refuerzo mutuo donde si al niño se le da un lenguaje asequible a su nivel de comprensión su atención aumenta, y ésta hace a su vez que la madre se adapte cada vez más a las necesidades lingüísticas de su hijo. Tal adaptación mutua tiene un carácter bidireccional. Es decir, cuando el adulto habla a un niño de forma compleja éste puede dar respuestas que no tienen nada que ver con lo que se le está diciendo, o decir, ¿qué?, reiteradamente. En este caso el adulto ha de simplificar su lenguaje estableciendo un «feedback» entre la comprensión que el niño manifiesta y su propio lenguaje (cfr. Snow, 1976)¹⁴. Moerk (1975) demostró también que entre madre (adulto) y niño se da esta adaptación mutua en el lenguaje, tanto a nivel cualitativo como a nivel cuantitativo, adaptación que, según Blount (1972), parece ser algo universal¹⁵, y que nuestros datos también corroboran.

3.2. Expansiones en el lenguaje infantil: expansiones sintácticas y extensiones semánticas

En la adquisición del lenguaje del niño las expansiones sintácticas y extensiones semánticas que los padres hacen del lenguaje que oyen a sus hijos reviste gran importancia. Numerosos trabajos han demostrado que las ampliaciones y repeticiones del lenguaje infantil proporcionan una importante experiencia de aprendizaje para el niño. Howe (1980), Nelson (1973, 1975) y Brown y Bellugi (1964), entre otros, han estudiado el papel de estas expansiones en las interacciones madre-hijo concluyendo que dicha interacción es un círculo de reducciones y expan-

siones continuas entre ambos. Según Brown y Bellugi (1964: 148):

«Hasta ahora no se ha demostrado que las expansiones sean *necesarias* para el aprendizaje de la gramática o la construcción de la realidad. Incluso, tampoco se ha demostrado que las expansiones contribuyan a tal aprendizaje. Todos nosotros sabemos que algunos padres sí expanden y sus hijos aprenden. Es perfectamente posible, sin embargo, que los niños puedan aprender, y de hecho lo hacen, oyendo a sus padres o a otros hacer oraciones bien en conexión con circunstancias verbales o no verbales.»

Slobin (1968) ha analizado, igualmente, los intercambios verbales madre-hijo, constatando que las madres expansionan el lenguaje de sus hijos a la vez que éstos responden a tales expansiones mostrando un nivel gramatical siempre más avanzado.

Aunque la expansión del lenguaje infantil es un hecho aceptado por todos, hay que señalar, no obstante, que este «feedback» no aparece con la misma intensidad y cualidad entre los distintos padres. Se han podido observar tres niveles en estas expansiones verbales del lenguaje del niño:

- a) aquellos padres que partiendo del lenguaje infantil amplían las expresiones,
- b) los que se limitan a repetir las expresiones que oyen,
- c) los que no responden a las expresiones infantiles.

Cada uno de estos tres niveles ha sido testado por nosotros obteniendo los siguientes resultados: el 37,67 por 100 de la muestra encuestada decía ampliar lo que oía a su hijo cuando hablaba con él; en 23,55 por 100 se limitaba a la mera repetición; el 14,88 por 100 contestaba, pero sin hacer referencia al modo de hablar del pequeño. Solamente un 3,41 por 100 dijo no responder al lenguaje de sus hijos. El 16,86 por 100 no recuerda cómo se realizó la interacción entre ellos. Cuando estos mismos datos se realizan a nivel de sexo con el fin de establecer cuál de los dos (padre o madre) llevó a cabo un tipo de interacción u otro, nos encontramos con que las madres amplían más (39,03 por 100) que los padres (36,03 por 100), aunque la diferencia no sea signifi-

cativa. La mera repetición, en cambio, arroja un porcentaje mayor entre varones (27,55 por 100) que entre las hembras (20,22 por 100). De igual modo, observamos que los padres son los que en mayor número afirman no responder al lenguaje de sus hijos. En cambio, las madres fueron mayoría en contestar a sus pequeños sin hacer referencia alguna al modo de hablar de éstos. Ello nos lleva a concluir que la ampliación del lenguaje por parte de los padres se da con más frecuencia en el sexo femenino, mientras que la repetición lo sería en el masculino. Los aspectos que podríamos calificar de negativos en la interacción (no responder o responder sin hacer referencias al modo de hablar del niño) son en conjunto mayores en las hembras que en los varones, lo cual no deja de ser un tanto sorprendente. Estos resultados contrastan con la investigación de Giattino y Hogan (1975) quienes hallaron que el padre raramente imitaba y expandía el lenguaje de sus hijos. El padre, también, rara vez repetía sus propias emisiones y generalmente utilizaba frases gramaticalmente completas, frente a las madres que repetían más sus propias emisiones y utilizaban más a menudo oraciones gramaticalmente incompletas.

Al analizar el tipo de «feedback» suministrado a los pequeños a la luz de las categorías socio-profesionales nos encontramos con que unas ofrecen una actitud más positiva que otras en estas interacciones. Los mayores porcentajes que en el apartado «ampliaban lo que decía el niño» corresponde a la categoría VI¹⁶ (56,52 por 100), II (53,84 por 100), III (44 por 100) y VIII (42,40 por 100). En cambio, la categoría I registró las más bajas (10 por 100). El resto de las categorías forman como un grupo fronterizo donde sus datos son similares: a la media de la muestra general. Referente a la repetición, observamos que las categorías que antes aparecían como las que más ampliaban figuran ahora como las que menos repiten lo que oyen a sus pequeños.

La falta de «feedback» (no responder y responder sin hacer referencia al modo de hablar del pequeño) ofrece datos muy bajos, en general, en todas las categorías. No obstante, dos de ellas destacan por lo alto de sus porcentajes cuando acumulamos los datos. Por un lado la categoría I, que curiosamente era una de las que más

repetía lo que su hijo decía y la que menos ampliaba, resulta ahora ser la que más dice no responder, o contestar sin hacer referencia al modo de hablar del niño. Por otro lado, tenemos que la categoría II, pese a ser una de las que más dice ampliar el lenguaje de sus hijos ahora también aparece en el grupo de los que más los dejan sin respuesta o lo hacen sin hacer referencia a su modo de hablar. Tenemos, por último, la categoría III, que ha sido de las tres la que ofrece el porcentaje más elevado (4 por 100 más 32 por 100). Resulta curioso que las tres categorías socioprofesionales más altas sean las que peor «feedback» hayan ofrecido a sus hijos, lo cual tiene cierta explicación si tenemos presente el grado de ocupación de muchos padres que deberían, no obstante, hallar más tiempo para la interacción familiar. Esto parece estar en contradicción con lo que cabría esperar. Es decir, las categorías socioprofesionales altas deberían ser las que mejor ambiente lingüístico ofrecieran a sus hijos en los estadios iniciales, cosa que no revela la encuesta.

Cuando analizamos este ítem, a la luz del nivel cultural de los padres, de nuevo aparecen datos que nos han sorprendido y que, en cierto modo, confirman lo antes señalado. Observamos que, al contrario de lo que cabría esperar, la ampliación del lenguaje no es algo exclusivo de un nivel cultural determinado, sino que aparece en mayor o menor grado independiente de este factor. Así, tenemos que los datos más altos no corresponden a los dos niveles culturales más altos, sino a los intermedios. El nivel IV aparece como el grupo que más dice haber ampliado el lenguaje de sus hijos (63,63 por 100), le siguen los niveles III con un 54,54 por 100 y el nivel VI con un 53,33 por 100. Referente a la repetición, observamos tendencias diversas. Los tres niveles de estudio más bajos son los que figuran como los que más repiten el lenguaje que oyen a sus hijos, al contrario de los niveles más altos. De todos los niveles, los que han presentado una actitud más negativa (al no responder o responder sin hacer referencia al modo de hablar de él) son los niveles culturales más altos (a diferencia de la actitud más positiva de los más bajos) lo cual contrasta en términos generales con los hallazgos de Snow y colaboradores (1976) según los cuales las clases alta y media expanden más el

lenguaje de sus hijos que la clase trabajadora (Tabla 5).

3.3 Actitud de los padres ante las preguntas de sus hijos

Conviene matizar estas expansiones o no al lenguaje infantil con datos referentes a la actitud que los padres presentan ante las preguntas de sus hijos (ítem 7 del cuestionario). Los resultados ofrecen un gran interés, de ahí que merezcan un comentario. Este ítem contiene tres apartados claramente diferenciados aunque complementarios. El primero hace referencia a la actitud de los padres cuando sus hijos les hacen una pregunta: si les contestan siempre; alguna vez, nunca, y lo harían pero no saben como hacerlo. El segundo, se refiere a las explicaciones complementarias que los hijos necesitan cuando desconocen alguna palabra: si les explican todas las palabras que aquellos desconocen, sólo algunas, o ninguna. El tercero, está relacionado con el tipo de lenguaje que su hijo habla, conocido o desconocido para los padres.

Según los datos generales, observamos que el 34,77 por 100 de la muestra total dice contestar siempre a las preguntas formuladas por sus hijos; el 17,96 por 100 algunas veces, solamente el 0,96 por 100 parece no hacerlo nunca, alcanzando un 13,16 por 100 que se las explicarían pero no saben cómo hacerlo. Estos mismos datos tienden a repetirse cuando son analizados según el sexo. Se observa, pues, una carencia de relación entre estas dos variables. Es decir, tanto un sexo como el otro presentan datos bastante parecidos a la hora de responder si han contestado o no a las preguntas hechas por sus hijos.

Cuando el análisis de estos datos se realiza bajo la óptica de la clase socio-económica, el porcentaje de sujetos que dicen «no responder» a las preguntas de sus hijos es muy bajo, en general, en todas las categorías. Donde más diferencias se aprecian entre categorías es en «siempre» y «algunas veces». Efectivamente, el apartado siempre presenta los porcentajes más altos en las categorías VI, II y III, por este orden. En el apartado, algunas veces, destacan las categorías VII y I. No obstante, no parece apreciarse una clara asociación entre la categoría socio-profesio-

nal y la actitud ante las preguntas hechas por los hijos.

Donde parece apreciarse una más clara asociación es en el nivel de estudios. Los tres niveles culturales más bajos son los que tienden a proporcionar los porcentajes más altos en algunas veces. La respuesta siempre tiende ligeramente a ser más alta, en cambio, en los niveles más altos. No obstante, nunca es muy bajo en cada uno de los niveles. Aquellos que dicen que explicarían las preguntas pero no saben hacerlo corresponden a los niveles más bajos (I y II) ¹⁷.

Veamos ahora cómo responden los padres a las preguntas de los hijos. Cuando un pequeño pregunta a sus padres, ¿qué es esto?, la respuesta que recibe puede ser específica o genérica. En nuestra encuesta hemos formulado una pregunta de este tipo con el fin de indagar si se da una tendencia a lo concreto (e. g. un clavel) o a lo general (e. g. una flor). El 71,54 por 100 dice favorecer la respuesta concreta frente al 26,64 por 100 que se inclina por la genérica. Vistos estos datos en función del sexo, revelan que los padres optan preferentemente por la respuesta más genérica, a diferencia de las madres. Analizado por niveles sociales, los más altos prefieren en proporción el término más genérico, mientras que las clases más bajas se inclinan por el término más específico. Los niveles medios de estudio, III y IV, presentan un ligero equilibrio entre ambos términos; sin embargo, hay una ligera tendencia en la preferencia por el más genérico. Esto en cierto modo corrobora los hallazgos de Henderson (1970) quien señala que: a) las madres de la clase media eligen definiciones generales cuando definen palabras a sus hijos mucho más a menudo que las de la clase trabajadora, b) las madres de la clase trabajadora eligen ejemplos concretos más a menudo que las de la clase media, c) cuando las madres de la clase media eligen ejemplos concretos, utilizan ejemplos explicativos y exactos más a menudo que las madres de la clase trabajadora. En cambio Villiers y Villiers (1980) estiman que los nombres que los adultos proporcionan a los pequeños tienen un nivel intermedio de generalidad. Según ellos el término «flores» es el más utilizado para designar cualquier tipo de flor. Esto contradice nuestros resultados, pues, como hemos señalado son más los padres

que optan por el término más concreto que por el más genérico (71,34 por 100 vs., 26,64 por 100). Lógicamente, aunque esto no lo hemos constatado en profundidad, la utilización de uno u otro va a depender crucialmente de la etapa del lenguaje en que se encuentra el niño. Cuanto más pequeño sea éste, su semántica será más general (Clark, 1973), dada la tendencia infantil a clasificar conjuntamente todos aquellos objetos que de algún modo comparten una serie de rasgos y que son términos «superordinarios» en relaciones de hiponimia, caso de flor frente a clavel, en que flor tiene todos los rasgos de clavel, pero no viceversa.

3.4. Explicación de vocablos

La explicación de palabras a los niños por parte de los adultos merece también un comentario. El 19,11 por 100 de los padres responde haber explicado a sus hijos las palabras que desconocían; en cambio, solo el 6,34 por 100 dice haberlo hecho algunas veces, y el 0,28 por 100 no haberlo hecho nunca. El análisis de este ítem a la luz del sexo no añade nada nuevo a lo dicho arriba. En otras palabras, la actitud positiva o negativa de explicar las palabras desconocidas a sus pequeños no está asociada a un sexo determinado.

No obstante, estos datos no se mantienen cuando se analizan teniendo en cuenta la categoría socioeconómica a la que pertenecen los encuestados. Así tenemos que las categorías socioeconómicas III, II, VIII, VI y IV arrojan datos muy por encima del porcentaje dado anteriormente (19,11 por 100); en «le explica todas las palabras», en cambio, las categorías VII, IX y I están muy por debajo; la única que se mantiene más cercana al 19,11 por 100 resulta ser la V.

Pero donde más se ponen de relieve estas diferencias en el modo de responder a los hijos es cuando analizamos esta cuestión según los distintos niveles de estudio. Se observa que los porcentajes van aumentando conforme avanzamos hacia un nivel de estudios más alto. Es decir, las clases más altas son las que más explican y amplían el vocabulario de sus hijos. En cambio la opción «algunas veces» arroja datos inversos: los niveles más bajos de estudio obtienen los porcentajes

más altos, señal de una mayor inestabilidad a la hora de explicar significados nuevos de palabras. Ello se debe principalmente a una falta de conocimientos lingüísticos o a una inseguridad semántica que hace que no siempre sepan cómo definir ciertos términos. En este sentido es significativa la respuesta al apartado 4 de este ítem 7: los niveles más bajos de estudio fueron los que más manifestaban que explicarían todo a sus hijos, pero que no saben cómo hacerlo. La respuesta «nunca se las explica, aunque conozca la palabra» aparece con porcentajes muy bajos, en general, próximos a cero en todos los niveles de estudio.

Por último la opción 7 «su hijo utiliza palabras o expresiones que usted desconoce» solamente el 7,42 por 100 reconoce que tal es su caso. Las categorías socioeconómicas que más se encuentran en esta situación son la I, VIII, V y IX. No se aprecia, por tanto, una clara asociación, entre estas dos variables. Donde sí parece haber asociación, aunque no muy alta, es en el nivel de estudios. Los niveles más bajos son los más proclives a reconocer que sus hijos utilizan a veces expresiones y palabras desconocidas para ellos. Por el contrario los niveles más altos manifiestan conocer y entender todo lo que sus hijos dicen.

3.5. Tipos y cualidades del «feedback»

Cuando un niño refiriéndose a un objeto dice «cosa» y la madre le responde con el nombre de esa cosa, el «feedback» que le proporciona es semántico. Si la corrección se realiza sobre el modo de pronunciar una palabra, el «feedback» es fonológico; por último, si la observación del adulto afecta al orden de colocación de los elementos, evidentemente, está realizando un «feedback» sintáctico. Estos tres niveles de expansión o corrección son de una gran importancia para el desarrollo lingüístico del niño; sobre todo el semántico (Slobin, 1968). Wyatt (1969), para quien el concepto de «feedback» correctivo debe definirse de acuerdo con los múltiples aspectos del lenguaje, entiende que el niño tiene que aprender sonidos y secuencias de sonidos; debe aprender nombres para los objetos y experiencias y así poder diferenciar entre objetos y experiencias similares. Finalmente,

tiene que aprender los modelos gramaticales y las características sintácticas de una lengua dada. Para cumplir todo esto, necesita recibir un «feedback» fonético, semántico y gramatical. Sin embargo, no todas las madres o adultos que cuidan del niño proporcionan estos tres tipos de «feedback». Algunos efectúan los dos primeros; otros los dos últimos; otros solo uno; otros un poco de cada; e incluso los hay que no realizan ninguno, con lo cual el habla del niño afectado puede ser deficiente en articulación, vocabulario y gramática.

Nuestro estudio ha tratado de ver si estos tipos de «feedback» son suministrados y en qué proporción se da. El 81,94 por 100 de la muestra dice tener la preocupación de corregir el lenguaje de sus hijos. Solamente el 7,50 por 100 parece estar preparado para ello. Otro 8,67 por 100 opina que debe hacerlo la escuela. El 1,56 por 100 reconoce no tener tiempo para esta tarea educativa. Los datos por sí solos dicen mucho sobre el grado de preocupación que los padres sienten por el desarrollo del lenguaje de sus hijos, que con escasas excepciones, es alto. No obstante, esta preocupación por la corrección del habla de los pequeños no tiene idéntica realización en todos los niveles del lenguaje. En general, el 38,82 por 100 realiza correcciones de tipo fonético (bien sea repitiendo palabras o hablando más despacio) en relación inversa a la edad del niño: cuanto más pequeño más interés y corrección por parte del adulto. Por el contrario, las correcciones a nivel gramatical¹⁸ corrección de construcciones de frases mal hechas son menores (21,95 por 100), equiparándose a la corrección semántica (corrección de términos mal usados) —también de un 21,17 por 100—. Esta diferencia entre el primer nivel y los otros dos se debe, sin duda, a que los defectos de pronunciación resultan más patentes para los padres. Otro motivo por el que se corrige más la fonética y menos la gramática y la semántica puede muy bien ser que los padres den menos importancia a estas dos últimas y más a la primera. La tercera razón, tal vez más profunda que las anteriores, sería la falta de preparación de muchos padres para hacer correcciones a nivel tanto estructural como semántico.

En cuanto a qué sexo es el que más corrige y en qué niveles de la lengua

insiste más, los datos ponen de manifiesto que los padres prefieren corregir el nivel fonético, mientras que las madres optan más por el nivel gramatical. El nivel semántico no arroja diferencias significativas entre ambos sexos¹⁹.

Es importante señalar al respecto que en investigaciones realizadas se señala que la calidad del comportamiento lingüístico de la madre no tiene tanta importancia como la cantidad de estímulo dado. Parece que la forma en que las madres corrigen los errores que sus hijos cometen cuando hablan, o la mayor o menor corrección del lenguaje que ellos usan no son factores tan importantes como la cantidad de oportunidades de diálogo con las personas adultas.

Analizado el ítem 8 desde el punto de vista de la categoría profesional de los padres se ponen de manifiesto algunas diferencias de una clase a otra en la importancia que atribuyen a cada nivel lingüístico. Así, la categoría I da mayor relieve a las correcciones fonética y semántica; y menos a la gramatical. La II refuerza la fonética, la gramática y la semántica, por este orden. La III y VI presentan un equilibrio entre los tres niveles aunque con pequeñas diferencias siguiendo el mismo orden preferente que la categoría IV. Las categorías IV y V priman la fonética muy por encima de la gramática y la semántica, y lo mismo cabe afirmar de las categorías VII, VIII y IX.

Concluyendo, tenemos que a excepción de la categoría I, todas las demás dan gran importancia a la fonética, menos a la gramática y escasa a la semántica, figurando ésta siempre en último lugar.

El análisis del ítem 8 referente al nivel de estudios de los padres arroja unas interacciones más matizadas que en el apartado anterior. Observamos cómo los porcentajes se igualan en los tres niveles de interacción (fonético, gramatical y semántico) conforme el nivel de estudios va siendo más alto. Los cuatro primeros niveles de estudio aparecen con una clara tendencia a la corrección fonética frente a la gramatical y semántica. En cambio, en los dos niveles más altos (estudios medios y superiores) los porcentajes son prácticamente iguales en los tres.

Señalábamos al comienzo de este apartado que el 7,50 por 100 de los padres

opinaban no estar preparados para corregir los defectos del lenguaje de sus hijos. Este es un porcentaje muy bajo comparado con los que sí hacen algún tipo de corrección, como ya hemos visto. Es de destacar que no parece haber diferencias en esta falta de preparación entre varones y hembras. En cambio, sí las hay entre clases socioeconómicas, donde unas se sienten menos preparadas que otras. Así tenemos que los padres que dicen no estar preparados pertenecen en su mayor parte a las clases VII, I, IX y V, por este orden, que, recordemos, son las que antes daban mucha más preponderancia a la corrección fonética que a las otras dos (gramatical y semántica). En cambio, las categorías VI, II, III y VIII arrojan los porcentajes más bajos; es decir, son los que menos reconocen no estar preparados para la corrección lingüística de sus hijos. Como era de esperar los niveles de estudio más bajos son los que más dificultades encuentran para corregir el habla de sus hijos.

De todas nuestras encuestas sólo el 8,67 por 100 piensa que la corrección del lenguaje de los niños es labor de la escuela. La opinión de padres y madres en este sentido ha sido prácticamente idéntica. Lo mismo ha sucedido cuando hemos sondeado este aspecto por clases socioeconómicas o niveles culturales. En ambos casos los porcentajes han girado nuevamente en torno a ese 8,67 por 100, lo cual es indicativo de la escasa función que se le reconoce a la escuela en la corrección lingüística independiente de la clase social o nivel cultural.

La falta de tiempo para corregir el lenguaje infantil es otro punto que hemos analizado. El resultado (1,56 por 100) ha sido francamente bajo: nadie tiene como excusa la falta de tiempo para no corregir el lenguaje de sus hijos. La diferencia entre sexos es muy pequeña; sin embargo, los varones son los que más alegan falta de tiempo para esta labor. Por niveles socioeconómicos, los obreros han sido los que más se han manifestado en este sentido. Y por niveles de estudio, los que sólo poseen estudios primario y/o estudios medios.

En términos generales, pues, hay quienes opinan que la frecuencia de los fenómenos emitidos por el niño y el tipo de dichos fenómenos (es decir, su fonética)

no difieren esencialmente en los niños de diversas clases sociales antes de los dieciocho meses. A partir de esta edad se empezarían a percibir ciertas diferencias a favor de las clases más altas. Otros autores que señalan que dichas diferencias son más tardías (entre los tres años y el inicio de la escuela elemental), desapareciendo progresivamente —aunque esto depende en gran medida del concepto de «norma» en cada sistema—. En el plano semántico, la adquisición del vocabulario está íntimamente unida a los contextos lingüísticos; a diferencia de la fonética, que es un nivel cerrado, el conocimiento semántico aumenta con la edad y las experiencias vividas; factor este último en que los miembros de las clases tanto intelectual como socioeconómicamente altas se ven más favorecidos.

Desde el punto de vista sintáctico, las investigaciones llevadas a cabo parecen también demostrar una relación positiva entre clase social y producción verbal. Los sujetos procedentes de clases sociales altas tienden a producir frases más largas y complejas que los de las clases más bajas. Se ha observado, igualmente, que los niños de las clases altas cuentan con una gama más amplia de estructuras sintácticas, con un mayor número de subordinadas. Tales diferencias parecen hacerse patentes entre los dos años y medio y los tres años, acentuándose progresivamente durante todo el período escolar que sigue. Estas conclusiones no tratan de demostrar que los niños de la clase social baja no posean ni puedan producir frases largas y complejas (esta capacidad es independiente de la clase social), sino que, dado que la estimulación ambiental es menor, su producción es menor también. Las diferencias en la comprensión lingüística, sea semántica o sintáctica, no parecen aflorar hasta los tres años y medio o cuatro, aunque han venido gestándose progresivamente. A partir de los seis, la edad de ingreso en la escuela, tales diferencias son lo suficientemente marcadas como para revelar la procedencia social del alumno.

Todas estas observaciones revisten gran importancia en el área de la enseñanza compensatoria. La escuela debería conocerlas y ser consciente de ellas para poner los correctivos necesarios de cara a un equilibrio de los desajustes provocados por el ambiente del cual el niño procede.

La edad más apropiada parece ser entre los tres años y el inicio de la enseñanza obligatoria. La creación masiva de aulas maternas y la formación del personal apropiado cobra aquí toda su importancia.

3.6. Imitación adulta del lenguaje infantil

«Una de las primeras cosas que aprendemos cuando comenzamos a estudiar el habla infantil fue la frecuencia con la que los adultos imitan a los niños. Realmente, parecía que incluso imitaban a los niños más que los niños a ellos. Más tarde llegamos a comprender que las imitaciones de los adultos eran raramente reproducciones exactas, normalmente eran expansiones» (Brown y Bellugi, 1964, 145).

Muchos autores (Richelli, 1975; Slobin, 1964; Brown y Bellugi, 1964; Wyatt, 1969; Seitz y Stewart, 1975, etc.), están de acuerdo en la importancia que la imitación que los padres hacen del habla de sus hijos tiene sobre el desarrollo del lenguaje. Parece que estas imitaciones lejos de ser negativas para el lenguaje infantil propician que el pequeño consolide, modifique y complete sus comportamientos verbales. Ferguson (1964) en un estudio comparativo que efectuó sobre el desarrollo del lenguaje en seis lenguas, concluye que los adultos no sólo imitan lo que dicen los niños, sino que lo aprenden.

Tan, al parecer, generalizada opinión por parte de estos autores sobre el inglés hemos querido testarla para ver si, en efecto, en nuestro caso se observaba dicha imitación por parte de los padres y, si era así, hasta qué niveles. El ítem. 3 incluye consiguientemente los tres niveles básicos de esta imitación: imitación de lo oído al pequeño, la no imitación y la imitación con corrección. Los datos arrojan una información a nuestro juicio muy interesante. Así tenemos, que, el 68,46 por 100 opina haber imitado el lenguaje de su hijo aunque corrigiéndolo; el 23,60 por 100 ha imitado exactamente lo que oía, y solamente el 5,39 por 100 dice no haber imitado nunca el lenguaje de sus hijos. Las madres imitan corrigiendo más que los padres; en cambio, los padres imitan exactamente lo que dice el hijo más que las madres. La no imitación resultó muy baja en ambos sexos y en proporciones idénticas. Es de señalar que

la imitación con corrección superó con creces a la mera imitación y a la no imitación conjuntamente. Esto es un claro indicio de la actitud positiva de los padres hacia el lenguaje de sus hijos, pues globalmente considerado el 92,06 por 100 ha imitado de alguna manera (con o sin corrección) el lenguaje de sus pequeños. Lo cual confirma los estudios llevados a cabo por los autores arriba señalados.

Si miramos ahora este aspecto de la imitación desde la óptica de las categorías socioprofesionales, no se observan diferencias estadísticamente significativas en los tres tipos de imitación apuntados. No obstante, surgen pequeñas diferencias de una profesión a otra. Por ejemplo, las categorías que más imitación dicen hacer sin corrección son la VII, II, I y IV; en cambio, las que más han imitado con corrección han sido la IX, VIII, VI, III y V, por este orden. Solamente ha habido una categoría que ha destacado en la no imitación, la I; el resto han dado porcentajes, aunque relativamente bajos.

La imitación de los padres, según el nivel de estudios, arroja datos que confirman más lo señalado anteriormente, ya que la imitación con o sin corrección predomina con mucho sobre la no imitación en todos los niveles estudiados. El nivel que más dice no haber hecho "ningún" tipo de imitación ha sido el nivel VI; el resto presenta porcentajes muy bajos. En la imitación con corrección, exceptuando el nivel IV, los niveles más bajos de estudio arrojan porcentajes mayores que los niveles más altos. En otras palabras, los niveles más bajos de estudio imitan corrigiendo algo más que los niveles más altos. Esto último también lo observamos en las categorías socioprofesionales: las categorías más bajas presentan porcentajes de imitación con corrección mayores que las categorías más altas, que lo hacen en la imitación sin corrección.

3.7. Las primeras palabras

Hacia los diez o doce meses de edad, aproximadamente, el niño empieza a emitir una serie de vocalizaciones que parecen corresponderse con vocablos de la lengua exposición, el español en nuestro caso. Las primeras palabras en el desarrollo lingüístico del niño marcan de una forma más o menos oficial la aparición

del lenguaje propiamente dicho. (Véase la Tabla 1 que sigue sobre las etapas del desarrollo del lenguaje.)

Son numerosos los estudios llevados a cabo sobre la aparición de tales palabras en distintas lenguas, caracterizándose por

TABLA 1

Etapas en el desarrollo del lenguaje y papel de la madre en cada una de ellas

Etapas de J. Piaget	Etapas lingüísticas	Papel de la madre
<p>A) 0;0-1;6</p> <p>Período sensorio-motor. Desarrollo del sistema de movimientos y percepción. El niño adquiere la noción de permanencia de los objetos.</p>	<p>Comunicación prelingüística con la madre a través del llanto, sonrisa, sonidos de placer y displacer durante los seis primeros meses.</p> <p>Balbuceo (de los seis a los nueve meses).</p> <p>Etaapa holofrástica (de los diez a los dieciocho meses). Se inicia el desarrollo fonológico.</p>	<p>Relación dualista del habla. La madre aparece como el primer objeto de amor del niño, y también, el primer modelo de habla. La madre se comunica preverbalmente con el niño a través del tacto, tono de voz, expresiones faciales, juego de dedos, etc.</p> <p>Adaptación natural e imitación entre la madre y su hijo; juegos de palabras; desarrollo de la identificación recíproca.</p> <p>La madre suministra «feedback» correctivo al niño en sus tres niveles: fonológico, gramatical y semántico.</p>
<p>B) 1;6-12;0</p> <p>Período operaciones concretas.</p> <p>1. Subperíodo preconceptual (1;6-4;0). Comienzan las representaciones simbólicas. Puede referirse ya al pasado y al futuro, aunque las actividades están en un aquí y ahora. Predomina el juego simbólico.</p>	<p>Etaapa telegráfica. De 1;6 a los 2;0 el niño dice predominantemente frases de dos palabras.</p> <p>De 2;0-3;0 su habla es telegráfica con más de dos vocablos.</p> <p>Entre los 3;0 y 4;0 las frases se van acercando más a las del adulto.</p> <p>El desarrollo fonológico queda casi completo para los cuatro años.</p>	<p>Sigue la imitación mutua entre la madre y el hijo. el «feedback» continúa por parte de los que rodean al niño.</p>
<p>2. Subperíodo intuitivo (4;0-7;0). El niño cuenta con la percepción inmediata para resolver algunas tareas. Comienza a desarrollar el concepto de reversibilidad. Se inicia el juego social.</p>	<p>El niño pasa gradualmente de una relación dualista del habla a otra más pluralista. Las emisiones se hacen más complejas. Los complementos de los verbos se hacen más frecuentes.</p> <p>La mera yuxtaposición de frases va dando paso a estructuras más complejas.</p> <p>Sigue aumentando el vocabulario y el aprendizaje de términos más largos.</p> <p>Experimenta con el significado de las palabras.</p> <p>Continúa el aprendizaje de la sintaxis y estructuras oracionales.</p>	<p>Los primeros modelos del habla han quedado totalmente internalizados.</p> <p>El niño se va independizando de la madre y va dando paso al lenguaje de otras personas que le presentarán modelos de habla distintos.</p>

Etapas de J. Piaget	Etapas lingüísticas	Papel de la madre
	Para los siete años la mayoría de los niños domina todos los sonidos de su lengua. Se inicia el aprendizaje de los símbolos visuales: lectura y escritura.	
3. Subperíodo de operaciones concretas (7;0-12;0). El niño aprende la noción de reversibilidad. Puede resolver problemas relacionados con la conservación de la masa, peso y volumen.	Sigue el desarrollo de oraciones complejas. El niño aprende las reglas de transformación para insertar unas oraciones en otras. El uso exclusivo de las oraciones coordinadas da paso al de las subordinadas. Sigue perfeccionando el aprendizaje de los símbolos visuales: lectura y escritura.	Profesores, personas, radio, TV, libros, etc., se convierten en otros modelos lingüísticos para el niño.
C) 12;0-16;0 Período de las operaciones formales. El niño aprende la habilidad para usar el pensamiento abstracto. Ya es capaz de resolver problemas a través de la reflexión.	Etapa de las intuiciones lingüísticas. El niño puede reflexionar sobre la gramaticalidad de su propia habla. El aprendizaje de la lengua continúa en todas sus áreas: habla, audición, lectura, escritura. Integración en la estructura adulta de la lengua.	

la gran disparidad de criterios que se han esgrimido para establecer el paso del prelenguaje al lenguaje propiamente dicho. Porque, efectivamente, la edad de aparición de las primeras palabras depende de la identificación más o menos temprana que de ella hagan los padres y del concepto mismo de palabra. Personalmente he utilizado en otra obra ²⁰ dos criterios posibles para la identificación de palabras: *a)* una sistemática asociación de fonética y objeto, y *b)* que dicha fonética tenga un mínimo del 50 por 100 de identidad con la forma adulta ²¹. De los padres encuestados no sabemos cuál habrá sido el criterio utilizado para la identificación de estas primeras palabras de sus pequeños; lo cierto es que cuando a un padre se le pregunta cuándo dijo su hijo la primera palabra suele responder con bastante seguridad.

Según los datos recogidos en nuestro estudio el 45,35 por 100 de los padres identificó la primera palabra de sus hijos

antes de los diez meses de edad; el 11,73 por 100 a los diez meses; el 8,05 por 100 a los once meses; el 9,28 por 100 a los doce meses; el 6,30 por 100 a los trece meses y el 16,28 por 100 no sabe. El que muchos padres hayan hecho una identificación tan temprana de la primera palabra de su pequeño (antes de los diez meses) se debe, si no siempre en buena parte, al impaciente deseo que tienen de que el niño empiece a comunicarse con ellos, lo que conlleva que efectúen una pronta asignación de significados a emisiones típicas del balbuceo, algunas de las cuales coincidentes con el habla primera infantil (v.g. *papa, pipa*). Leopold (1939, 1947, 1949) en su estudio sobre el inicio del lenguaje señala cuatro posibles edades: 8, 9, 16 y 17 meses.

En la tabulación que McCarthy (1954) hace de una serie de estudios sobre este inicio se observa que la edad más baja del comienzo del lenguaje es de ocho meses y la más alta los veinte:

Edad en meses	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Número de casos	3	7	13	6	5	5	4	1	1	1	0	0	3

Pero, como antes indicaba, resulta enormemente aleatorio decir el momento exacto de aparición del lenguaje, debido a los distintos criterios empleados (caso de estudio por especialistas) o al afán de una pronta identificación por parte de los padres que creen oír lo que tal vez no ha sido emitido y que a base de refuerzo consiguieren que el niño lo llegue a captar plenamente.

Las primeras palabras, según los datos recogidos, fueron las siguientes:

Palabras	Frecuencia	Porcentaje
Papá	293	40
Mamá	147	20
Agua	15	2
Tata	11	1,5
Ajo	9	1,23
Pepe	3	0,41
Papas	3	0,41
Pan	2	

Con una sola frecuencia: *chacha*, *Justo*, *pa*, *chache*, *pato*, *guagua*, *ato* (Antonia), *cae* (dormir), *Ana*, *age*, *ape* (Pepe), *caca*, *caya*, *wa*, *tita*, *Paco*, *leche*, *Mateo*, *Teodoro*, *teta*, *tonto*, *asuquiqui*, *fafas* (gafas), *baba*, *clara*, *yaya*, *papel*, *ron* (ruido de moto), *tuna*. Lo que supone el 4,12 por 100.

«No recuerda» aparece con una frecuencia de 216 (29,63 por 100). El número total de respuestas emitidas fue de 729.

Estas primeras palabras tienen una doble función. Por un lado, son útiles para designar objetos y personas; por otro, sirven para llevar a cabo una imprescindible interacción social. Parece que los niños pueden utilizar esas primeras palabras para una u otra función, lo cual da lugar a que el elenco varíe de unos niños a otros. Según Villiers y Villiers (1980) los niños que aprenden palabras que designan objetos, sobre todo, son niños 'referenciales'. En cambio, los que aprenden palabras para establecer una interacción social son niños 'expresivos' (términos como *adiós*, *quiero*, *malo*, *más*, etc.). Tanto la dimensión referencial como la expresiva son evidentemente un continuo y la mayoría de los niños tiene ambos tipos de palabras en su primer vocabulario, pero esta clasificación refleja la utilización que predomina en cuanto al lenguaje del niño. Con todo, no hay que olvidar que el predominio de un lenguaje expresivo o referencial depende en gran medida del tipo de habla de los padres respecto a sus hijos. Nelson (1973) opina que las madres que hacen más hincapié en enseñar el nombre y cualidades de los objetos a sus hijos tienden a tener hijos referenciales, mientras que las madres que se orientan hacia el comportamiento de sus hijos, suelen tener hijos expresivos.

Pero, sea cual fuere la función que le asignemos a un determinado léxico infantil, lo importante es que paulatinamente dicho lenguaje se convierte en instrumen-

TABLA 2

Edad		N	CI	N. palabras	Ganancias
Años	Meses				
	8	13		0	
	10	17		1	1
1	0	52		3	2
1	3	19		19	16
1	6	14		22	3
1	9	14		118	96
2	0	25		272	154
2	6	14		446	174
3	0	20	109	896*	450
3	6	26	106	1.222	326
4	0	26	109	1.540	318
4	6	32	109	1.870	330
5	0	20	108	2.072	202
5	6	27	110	2.289	217
6	0	9	108	2.562	273

* Si consideramos a esta edad el número de palabras que el niño es capaz de comprender (vocabulario pasivo), según algunos autores (Pizzamiglio, 1980, por ejemplo), resulta que para los tres años de edad el caudal pasivo de un niño puede llegar a 10.000 vocablos.

to de interacción entre el pequeño y el mundo que le rodea. Pronto el desarrollo lingüístico va a ser espectacular pasando de una media docena de palabras a los doce meses de edad a más de 1.000 hacia los tres años. (Véase al respecto la tabla anterior, tomada de McCarthy (1954). Este incremento no lleva siempre el mismo ritmo de crecimiento individualmente considerado ni tampoco se ajusta a un modelo colectivo generalizado. Las diferencias vendrán dadas por múltiples factores psico y sociológicos entre los que adquiere especial relieve el entorno familiar.

3.8. Opinión de los padres sobre el habla de sus hijos

Las respuestas de los padres a la pregunta de qué opinión tenían sobre el habla de sus hijos, revela que la mayoría (75,21 por 100) está de acuerdo con el lenguaje de los mismos dada su edad; el 12,39 por 100 piensan que hablan muy bien para su edad, y sólo el 9,59 por 100 cree que el nivel lingüístico del niño no se equiparaba con la edad. Pero como puede apreciarse, la gran mayoría de los progenitores tiene un concepto positivo del habla de sus pequeños. Esto, lógicamente, se corresponde con el esfuerzo e interés que los padres dicen poner en la enseñanza de la lengua, tal como hemos visto en las páginas anteriores. Idéntica opinión persiste a nivel de sexos. El que los padres opinen en su mayoría que sus pequeños hablan bien para su edad no es nada nuevo. Todos tenemos la experiencia, bien sea directa o indirectamente, de lo «bien» que hablan los niños (o nuestros hijos); sobre todo en las primeras etapas, donde el desarrollo de la lengua es espectacular. Dicha opinión —muy corrientemente formulada por los padres con comprensible orgullo, por lo que creen es señal de buena inteligencia— no se verá afectada hasta tanto no se dé el cotejo con el habla de otros niños de edad similar. Y más seriamente ya en el colegio, donde, salvo excepciones, niños de la misma clase social o intelectual, presentarán un tipo de habla muy semejante.

En las categorías socioprofesionales observamos que la I es la que más convenida está de que sus hijos hablan «muy

bien» para su edad (22,22 por 100). Esto corrobora lo que esta misma categoría expresó en el ítem 1, donde figura como la que con más sencillez y brevedad habla a sus hijos. Lógicamente se espera que a mayor esfuerzo hecho por los padres, los hijos den mejores resultados. Las categorías IV y VII son las que mejor opinión tienen de que sus hijos hablan «bien» para su edad, mientras que la VI y IX destacan por mantener la idea contraria. No parece darse una clara asociación entre la opinión que los padres, en general, tienen del lenguaje de sus hijos y la categoría socio-profesional a la que pertenecen. Sin embargo, sí se observa culturalmente hablando esta asociación. Así, los niveles más bajos de estudio, I y II, son los que menos creen que sus hijos hablan «muy bien» para su edad, frente a los niveles más altos, V y VI, que piensan lo contrario. En cambio, la opinión de que «hablan mal» aparece con los mayores porcentajes en los dos primeros niveles, I y II, figurando con los más bajos en los dos últimos, V y VI. Sobre si hablan «bien» para su edad, los datos son muy similares en la mayoría de los niveles, excepto en el IV.

La cuestión que aquí no analizamos es si de verdad esta opinión favorable de los niveles más altos y desfavorable de los más bajos, es un reflejo de la realidad o no. Los niños de los niveles culturales más altos, ¿hablan realmente mejor que los de los más bajos? Bernstein, entre otros, ha trabajado ampliamente el tema y nos ha hablado de diferentes códigos según la categoría sociocultural. Véanse los trabajos de Escámez (1975), Siguan (1979), Bernstein (1960, 1962, 1975), Dittmar (1976), etcétera.

3.9. ¿Obligan los padres a hablar bien a sus hijos?

La respuesta a esta última pregunta es rotunda: el 92,97 por 100 de los encuestados responde afirmativamente y sólo el 7,03 por 100 negativamente. Sin embargo, aunque los resultados no reflejan una asociación estadística entre exigencia por parte de los padres de que sus hijos pidan las cosas por su nombre y el sexo de aquéllos, parece que las madres son algo más intransigentes que los varones, que se manifiestan más permisivos. El que los padres ejerzan o no esta obliga-

ción tiene una gran trascendencia para la evolución del lenguaje infantil y, como consecuencia, para otros factores del desarrollo posterior del niño. Sirva como ejemplo el caso de los mellizos estudiados por Luria (1973) ²².

Cuando el análisis del ítem que sirve de título, lo llevamos a cabo bajo la óptica de la categoría socioeconómica observamos una cierta asociación entre ambas variables. Las categorías más bajas parecen ser algo más exigentes en obligar a que sus hijos hablen bien que las categorías más altas, que se manifiestan menos exigentes. Lo mismo podemos decir desde el punto de vista del nivel de estudios: los niveles más bajos resultan ligeramente más exigentes con sus hijos.

Todos estos datos parecen un tanto sorprendentes si los contrastamos con otras investigaciones llevadas a cabo, en las que se ha confirmado que existe una relación positiva entre clase social y nivel lingüístico. Según nuestros datos aparece una clara relación entre nivel socioeconómico y nivel de estudios y actitud hacia el lenguaje, pero en sentido negativo; es decir, a más alto nivel se manifiesta algo menos preocupación por obligar a su hijo a expresarse mejor. Esto nos lleva a concluir que el mejor o peor desarrollo lingüístico es independiente de la actitud que los padres manifiesten por el lenguaje de sus hijos. Esta última afirmación no la damos como definitiva, sino que nos hace plantearnos una investigación más exhaustiva en este sentido.

4. CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto anteriormente cabe extraer un modelo de comportamiento lingüístico paterno-materno, que si bien no es generalizable a todos los padres, permite hacer algunas reflexiones. Hemos podido observar que el lenguaje dirigido a los niños se ve favorecido por la brevedad, la sencillez, la lentitud y la repetición, por este orden; tanto el padre como la madre utilizan estas estrategias. Sin embargo, los padres (según su propia opinión) hablan menos con sus hijos que las madres, aunque con una mayor carga afectiva. Tanto un sexo como otro, aun mostrando pequeñas diferencias entre ellos, es consciente de la necesidad de adaptar su lenguaje a las necesidades y

limitaciones de los hijos. Desde el punto de vista social, no parece haber una clara diferencia en el lenguaje dirigido a los pequeños en función del status socioeconómico y el nivel de estudios.

La razón por la que los padres modifican su modo de hablar parece estar en función de las expectativas puestas por éstos en facilitar la comprensión y aprendizaje de la lengua. Esta simplificación lingüística no es constante a lo largo de las etapas de adquisición del lenguaje, sino que opera en razón inversa; es decir, cuanto menor es el niño mayor será la brevedad, sencillez y repetición del habla adulta. Los datos de que disponemos ponen de relieve que los niños suelen prestar más atención a un lenguaje simplificado, de donde se desprende que a mayor atención infantil, mayor será también la captación de la lengua. La presencia física de ambas partes (padres-hijo) parece ser otro factor importante en el desarrollo lingüístico, puesto que permiten la adaptación mutua y de forma bidireccional. Esto parece tener un carácter universal, según investigaciones hechas por Blount (1972).

Con referencia a las expansiones sintácticas y semánticas hemos podido comprobar que existe una diferencia en cuanto a la intensidad y calidad del «feedback» entre los padres encuestados. Se han podido observar tres niveles en estas expansiones: los que amplían, los que se limitan a repetir y los que no responden al lenguaje infantil. Afortunadamente, son más los padres que amplían o repiten lo que sus hijos dicen que los que hacen oídos sordos al lenguaje de aquéllos. Los mismos datos han puesto de relieve que mientras las madres se sienten más preocupadas en realizar expansiones, los padres se inclinan más a repetir lo que oyen sus pequeños. Las categorías socioprofesionales más altas son precisamente las que peores datos han arrojado en la pregunta que inquiría sobre la actitud positiva de favorecer las expansiones y repeticiones. Estos datos pueden resultar un tanto sorprendentes si tenemos en cuenta que son precisamente tales categorías las que deberían presentar mejor disposición a favorecer un mejor ambiente lingüístico.

En cuanto a la actitud adoptada por los padres ante las preguntas formuladas por

sus hijos, se ha comprobado que más de un tercio de la muestra general es favorable a responder en todas las ocasiones. La diferencia entre los sexos no es aquí significativa. Se aprecia una tendencia a responder «siempre» en las categorías media y alta.

El tipo de respuesta más socorrido a nivel general ha sido la concreta; favorecida por las madres en mayor grado que los padres, quienes optan más por una contestación más genérica —sobre todo en los niveles de estudio superiores— excepto en las clases más bajas.

En la explicación de términos se ha comprobado una respuesta masiva favorable a dicha explicación; siendo los niveles de estudio superiores los que arrojan un porcentaje más alto; los padres pertenecientes a niveles inferiores presentan porcentajes más bajos debido a las propias limitaciones para llevar a cabo esta tarea.

Un 82 por 100 de la muestra se ha manifestado preocupada por las correcciones que los padres realizan del lenguaje de sus hijos. Sólo un pequeño grupo ha considerado que era tarea de la escuela. Y tan sólo un 1,56 por 100 manifestó no tener tiempo para esta tarea educativa.

La preocupación paterno-materna por el lenguaje de sus hijos, reconocida ampliamente, no tiene idéntica realización en cada uno de los niveles del lenguaje. Según los datos de que disponemos, las prioridades han ido desde la fonética a la gramática, ocupando la semántica la última posición. Esto es explicable si tenemos en cuenta que los errores de producción son más patentes para muchos padres que los errores cometidos en los otros niveles de la lengua. Hay, sin embargo, una ligera tendencia en las madres a corregir los defectos gramaticales, mientras que los padres optan por los de carácter fonético. No obstante, cuando los datos son analizados a la luz del nivel de estudios se observa que en los niveles más bajos priman

más la corrección fonética que en los superiores, donde se aprecia una atención parecida en los tres aspectos.

La imitación, por parte del adulto, del lenguaje del niño parece tener también su papel en el proceso de adquisición de la lengua. Según nuestros datos, el 92 por 100 reconoce haber imitado alguna vez el lenguaje infantil frente al 5,3 por 100 que dicen no haberlo hecho nunca. Las madres afirman haber practicado esto algo más que los padres, poniéndose esto más de relieve en los niveles de estudios y categorías profesionales más bajas.

Los datos recogidos, sobre la observación de la primera palabra en la evolución lingüística, muestran, una vez más, la gran preocupación que los padres sienten por el lenguaje de sus hijos. La gran mayoría ha hecho, con criterios más o menos objetivos, algún tipo de identificación de esa primera palabra. En las páginas anteriores ha quedado constancia de cuándo y qué tipo de palabras han sido éstas.

Por lo que respecta a la opinión que a los padres les merece el lenguaje de sus hijos, las tres cuartas partes de los encuestados están de acuerdo en que el nivel lingüístico alcanzado por aquéllos está en consonancia con la edad. Curiosamente, los padres de niveles de estudios más bajos son más conscientes de las limitaciones lingüísticas propias y, como consecuencia, de las de sus hijos.

Por último, el 93 por 100 de los padres obligan a hablar bien a sus pequeños. De nuevo, las exigencias lingüísticas, por parte de las categorías que presentan niveles económicos y de estudios más bajos, son mayores que en las más altas. Estos datos parecen contradecir otros estudios que han puesto de manifiesto una relación positiva entre clase social y nivel lingüístico; y entre la actitud de los padres hacia el lenguaje de sus pequeños y el nivel alcanzado por éstos.

Notas

¹ Rogers (1975:315) habla también de esta relación. Escámez (1979) plantea una serie de cuestiones relacionadas, precisamente, con el problema del rendimiento escolar (y su fracaso) y los factores que con él se relacionan.

² Otros autores presentan una tesis opuesta. Piaget sostiene la primacía de lo cognitivo y la

subordinación del lenguaje al pensamiento. Para Pizamiglio (1980) «la capacidad de expresarse verbalmente no debe identificarse con la capacidad intelectual...; el factor verbal es sólo uno de los componentes de la estructura de la inteligencia».

³ Algunos investigadores han tratado también este tema de la relación pensamiento-lenguaje: Sapir (1929), Whorf (1956), Bloom, Davis y Hess (1965), Escámez (1979), etc.

⁴ Para una mayor profundización en este punto véanse los trabajos de Escámez (1979), Siguan (1979), Cazden (1968) y Bernstein (1960).

⁵ J. Escámez en su artículo «Marco teórico de la interrelación lenguaje-pensamiento, medio social y su incidencia en la educación» (1979), escribe que «es posible que los niños que fracasan en el aprendizaje de la lengua, sobre todo la escritura, lejos de ser víctimas accidentales de esa enfermedad misteriosa llamada dislexia, sean víctimas de problemas y desajustes sociales, ya que parece comprobarse que esas perturbaciones expresivas y comunicativas se reducen, de hecho, a las etapas más desheredadas en la población».

⁶ El resultado de las encuestas fue analizado por medio de un ordenador marca Secoinsa, serie Iber-2000, del Centro de Proceso de Datos de Gandía.

⁷ PIZZAMIGLIO (1980) señala que después de estudiarse en un gran número de niños la influencia de una serie de variables ambientales sobre el momento de la aparición de las capacidades lingüísticas (tipo de relación madre-hijo, respuestas de la madre al hijo; presencia o no los progenitores; la clase social de los padres, etc.) se ha comprobado que ninguna de ellas es capaz de modificar el momento de la aparición de tales capacidades lingüísticas fundamentales.

⁸ PHILLIPS (1973) llevó a cabo un estudio experimental en el que trató de testar dos hipótesis, 1) los adultos no hablan a los niños como lo hacen con otros adultos; 2) los adultos van acercando su modelo de hablar hacia el modelo adulto conforme los niños son mayores. Ambas hipótesis fueron apoyadas por datos recogidos para el estudio.

⁹ CHERRY y LEWIS (1979) llevaron a cabo un estudio sobre la interacción madre-hijo demostrando que ésta variaba según el sexo del pequeño. Concretamente las madres hablaban más cuando se dirigían a sus hijas les hacían más preguntas, repetían las preguntas de sus pequeñas más a menudo y utilizaban frases más largas que cuando se dirigían a sus hijos, con quienes utilizaban un lenguaje más directivo. FRASER y ROBERTS (1975), por el contrario, señalan que el sexo del pequeño no es fundamental; sí, en cambio, su orden en el nacimiento. Es decir, a medida que el niño tiene más edad, las madres le hablan más, las frases son más largas y gramaticalmente más complejas, el vocabulario que se utiliza es mayor, etc. La diferencia en el lenguaje dirigido a un niño de un año y medio y el dirigido a otro de dos años y medio es así marcadamente distinto, independiente del sexo. CHERRY (1975), que analizó la interacción entre profesores y el sexo de los alumnos, observó, sin embargo, que los profesores (a nivel de párvulos) promovían más el diálogo y utilizaban oraciones para llamar la atención más frecuentemente cuando hablaban con niños que cuando lo hacían con niñas, con las que, en contrapartida, utilizaban más expresiones de aquiescencia que con aquéllas.

¹⁰ Puesto que el término «padres» hace referencia tanto al plural masculino como genérico, a lo largo del presente trabajo nos referiremos al plural de «padre» con la voz en cursiva (v. gr.: *padres* = masculino).

¹¹ Los puntos b, c y d serán tratados más adelante.

¹² Según estudios realizados, esta adaptación parece implicar la utilización de más sustantivos y verbos concretos (palabras abiertas) y menos funcionales (palabras cerradas).

¹³ BLOUNT (1972) y KELAMN (1964) señalan también que las modificaciones en el modo de hablar no parecen exclusivas de las culturas occidentales. Según Rondal (1977a) las modificaciones no son exclusivas del lenguaje dirigido al niño normal. Los padres de hijos deficientes también llevan a cabo modificaciones en la simplificación del habla que dirigen a sus pequeños.

¹⁴ CROSS y MORRIS (1980) testaron las hipótesis de Snow sobre la adaptabilidad que los padres hacen de su lenguaje según la edad de los pequeños. Para esto compararon el lenguaje de madres de niños de uno y dos años. Los resultados demostraron que, efectivamente, las madres hablan de forma más simple conforme el niño es más pequeño.

¹⁵ Por contraste diremos que otras investigaciones han demostrado que un exceso de simplificación del lenguaje dirigido al pequeño produce efectos contrarios a los pretendidos.

¹⁶ Los números romanos indican la categoría socioeconómica y el nivel de estudios. Véase para ello el Apéndice II.

¹⁷ BERNSTEIN y colegas en sus estudios sobre los códigos lingüísticos usados por los sujetos, según las distintas clases sociales han hallado que las personas pertenecientes a las clases sociales inferiores utilizan menos el lenguaje para comunicar sus intenciones y puntos de vista, o para explicar y comentar los motivos por los que hacen las cosas o no las hacen. Las comunicaciones que establecen con los niños se limitan a especificar las cosas que deben hacerse y las que no deben hacerse, sin dar más explicaciones. Las interacciones entre padres e hijos se basan más en comportamientos y comunicaciones verbales poco elaboradas que en un lenguaje rico propio de las clases más elevadas. Es evidente, que los niños expuestos durante sus años preescolares al código restringido se van a encontrar en desventaja frente a los de las clases más elevadas; sobre todo teniendo en cuenta que muchos textos y muchos profesores utilizan un lenguaje más elaborado que el que el niño de clase baja encuentra en su hogar y medio ambiente.

¹⁸ Según Rondal (1980), los padres suelen tolerar las imperfecciones del lenguaje. Algunas imperfecciones formales son admitidas más que otras durante un intervalo de tiempo, a veces demasiado largo, hasta que el adulto responsable de la educación del pequeño decide más o menos conscientemente, que ya no son admisibles.

¹⁹ Muerk (1976) en su estudio sobre los procesos de interacción madre-hijo concluye que las madres enseñan activamente todos los aspectos de la lengua, incluida la sintaxis y la morfología. La interacción madre-hijo la describe como un sistema autorregulado y relativamente cerrado. Es más, estos procesos de enseñanza-aprendizaje afectan de forma significativa al proceso de la adquisición de la primera lengua.

²⁰ F. HERNÁNDEZ PINA: *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI (en prensa).

²¹ Debemos señalar que las primeras palabras no deben interpretarse tal y como vienen dadas en los diccionarios, debido al significado tan amplio que tales términos implican para el niño. Es decir, al comienzo del desarrollo del lenguaje las palabras tienen para él un significado muy amplio y las suelen aplicar a situaciones muy diversas; más tarde, este significado se va restringiendo de forma progresiva hasta hacerse igual que el del adulto.

²² Para este autor el habla es un factor importante en el desarrollo de las estructuras y la formación de los conceptos; no sólo es un medio de generalización, sino, además, la fuente del pensamiento. Es decir, el lenguaje adquiere una función regulativa y tiene el poder de coordinar, establecer y facilitar otras formas de comportamiento. Pues bien, en su obra *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, nos relata un experimento propio sobre unos mellizos cuya interacción comunicativa se realizaba fundamentalmente a través del gesto, encontrándose su lenguaje muy retrasado debido a razones de tipo psicológico y social (el hecho de ser mellizos y estar siempre juntos hacía que no les resultase imprescindible la lengua para jugar entre sí). Su lenguaje y comportamiento sufrían de este modo un retraso de dos años. En el curso de diez meses, tras un intenso entrenamiento, Luria fue capaz de conseguir que estos mellizos alcanzaran el nivel de habla normal propio de su edad. El tratamiento para lograr este cambio consistió en separarlos y mandarlos a clases distintas, ayudando a uno de ellos con clases de conversación y al otro no. El resultado fue ligeramente más favorable en el caso primero, pero las diferencias entre ambos después de este período de entrenamiento fueron exiguas comparadas con los cambios operados desde el comienzo del experimento hasta el final. Todo esto llevó a Luria a la conclusión de que el habla influye directamente en la formación de la actividad compleja humana. Que el lenguaje (el segundo sistema de señales) introduce un nuevo principio de actividad nerviosa —la abstracción— y con ello la generalización de las señales precedente elevando los procesos mentales hasta un nuevo nivel.

Resumen

Uno de los aspectos de la adquisición del lenguaje menos estudiado ha sido el de las conductas lingüísticas de los padres. El presente trabajo trata de analizar cuáles son esas conductas y su realización en ambos sexos (padre y madre), en las distintas profesiones y niveles de estudio. Para ello se pasó una encuesta a 575 padres de la región de Murcia. Los resultados nos han permitido extraer un modelo de comportamiento lingüístico paterno-materno que, si bien no es generalizable, nos permite hacer algunas reflexiones y saber más acerca de cómo los padres hablan a sus hijos.

Summary

Parental linguistic behaviour towards their children has been one of the most neglected aspects of child language acquisition. In this paper the author surveys different linguistic patterns of 575 parents from the Region of Murcia (South Eastern Spain) according to their cultural and professional background. While no general conclusion can be reached, some interesting points emerge as to the way «Murcianos» think they react to their children's speech.

Résumé

La conduite linguistique des parents a été un des aspects moins étudié dans l'acquisition du langage enfantin. Le travail a en pour but analyser ces conduites et leur réalisations dans les deux sexes (père et mère) et pour les différentes professions et niveaux d'études; 575 parents de la Région de Murcia (Sud-est de l'Espagne) ont été enquêtés. Les résultats obtenus nous ont permis d'établir un modèle de conduite linguistique des parents qui, sans être généralisable, nous permet de faire quelques réflexions et connaître mieux la façon dont les parents parlent à leur enfants.

Referencias

- BELLUGI, S.: «Learning the language.» *Psychology Today*, 1970.
 BELLUGI-GLEASON, J.: *Codeswitching and the way adults talk to children. Paper presented at Linguistic Inst. of America*. Buffalo, Nueva York, 1971. Citado por J. A. Rondal (1980).
 BERNSTEIN, B.: «Language and Social Class.» *British Journal of Sociology*, 1960, 12.
 BERNSTEIN, B.: *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge and Kegan, 1971 (tres volúmenes).
 BLOOM, B. S.: *Stability and change in human characteristics*. Nueva York, Wiley, 1964.
 BLOOM, L.: *One word at a time*. Mouton, The Hage, 1972.
 BLOOM, B. S.; ALLISON, D. y HESS, R.: *Compensatory education for cultural deprivation*. Nueva York, Chicago, San Francisco, 1965.
 BLOUNT, B. C.: «Parental Speech and language acquisition: some luo and samoan examples.» *Anthropological Linguistic*, 1972, 14.

- BLOUNT, B. C., y PADGUG, E. J.: «Prosodic, paralinguistic and interactional features in parent-child speech: English and Spanish.» *Journal of Child Language*, 1976, 4.
- BROENFENBRENNER, U.: «The origins of alincation.» *Scientific American*, 1974, 231 (2).
- BROWN, R., y BELLUGI, U.: «Three processes in the child's acquisition of syntax.» En Lenneberg, E. H. (ed.) *New direction in the study of language*. Cambridge, Mass. M. I. T. Press, 1964.
- BROWN, R.; CAZDEN, C., y BELLUGI-KILIMA: «The child's grammar from I to III.» En R. Brown. *Psycholinguistics*. Nueva York, Free Press, 1969.
- CAZDEN, C.: «Three sociolinguistic views of the language and speech of lower-class children —with special attention to the work of B. Bernstein.» *Developmental Medical Child Neurology*, 1968, 10.
- CAZDEN, C.: *Environmental assistance to the child's acquisition of grammar*. Tesis doctoral inédita, Harvard Univ., 1965. Citado por R. Brown, *Psycholinguistics*, Nueva York, Free Press, 1969.
- CLARK, E.: «What's in a word?» On the child's acquisition of semantic in his first language. En T. Moore (ed.) *Cognitive development and the acquisition of language*. Nueva York, Academic Press, 1973.
- CROSS, T. G., y MORRIS, J. E.: «Linguistic feedback and maternal speech: comparisons of mothers addressing infants, one-year-olds and two-year-olds. *First Language*, 1980, 1.
- CHERRY, L.: «The preschool teacher-child dyad: sex differences in verbal interaction. *Child Development*, 1975, 46.
- CHERRY, y LEWIS, M.: «Mothers and two-year-olds: a study of sex-differential aspects of verbal interaction.» *Development Psychology*, 1976, 12.
- DALE, P. S.: *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México, Trillas, 1980.
- DITTMAN, N.: *Sociolingüística*. Londres, Arnold, 1976.
- DOUGLAS, J. W. B.; ROSS, J. M., y SIMPSON, H. R.: *All our featur*. London, Peater Davies, 1968.
- EDE, J., y WILLIAMSON, J.: *Talking, listening and learning*. Londres, Longman, 1980.
- ESCAMEZ SÁNCHEZ, J.: «Marco teórico de la interrelación lenguaje-pensamiento, medio social y su incidencia en la educación.» Departamento de Pedagogía Sistemática. Univ. de Murcia, 1979.
- FERGUSON, C.: «Baby talk in six languages.» *American Anthropologist*, 1964, 66.
- FERGUSON, C., y SNOW, C. E. (eds.): *Talking to children*. Londres, Cambridge Univ. Press, 1977.
- FRASER, C. y ROBERTS, N.: «Mothers Speech to children of four different ages.» *Journal of Psycholinguistic Research*, 1975, 4.
- GIATTINO, J., y HOGAN, J. G.: «Analysis of a futher's speech to his language-learning child.» *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1975, 40.
- HERNÁNDEZ PINA, F.: *Toeria psicosociolingüística y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid, Siglo XX (en prensa).
- HENDERSON, D.: «Contextual specificity, discretion and cognitive specialization with special reference to language.» *Sociology*, 1970, 4.
- HOWE, C. J.: «Learning language from mothers' replies.» *First Language*, 1980, 4.
- LAWTON, D.: *Social class, language and education*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1968.
- LEOPOLD, W. F.: *Speech development of a bilingual child: a linguistic's record*. Tres volúmenes. Evanston, Northwestern, University Press, 1939, 1947, 1949.
- LONGHURST, T. M., y STEPANICH, L.: «Mother's speech adressed to one-tow and three-years-old normal children.» *Child Study Journal*, 1975, 5.
- LURIA, A. R.: «The directive function of speech in development and dissolution.» *Word*, 1961, 15.
- LURIA, A. R., y YUDOVICH, F.: *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid, Pablo del Rio, 1978.
- MCCARTHY, D.: «Language Development in children.» En L. Carmichael. *Manual of child psychology*. Nueva York, John Wiley and Sons Ltd., 1954.
- MOERK, E. L.: «Verbal interaction between children and their mothers during the preschool years.» *Development Psychology*, 1975, 11.
- MOERK, E. L.: «Process of language teaching and training in the interactions of mother-child dyads.» *Child Development*, 1976, 47.
- MORRIS, R.: *Standards and Progress in Reading*. Londres, NFER, 1966.
- NELSON, K. E.: «Structure and strategies in learning to talk.» *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1973, 38.
- NELSON, K. E.: «The nominal shift in semantic-syntactic development.» *Cognitive Psychology*, 1975, 7.
- PEAKER, G. F.: *The Plowden Children four year later*. Londres, NFER, 1971.
- PHILLIPS, J. R.: «Syntax and vocabulary of mothers speech to young children: age and sex comparisons.» *Child Development*, 1973, 44.
- PIZZIGLIO, L.: «Desarrollo del lenguaje.» En *Enciclopedia Temática de Psicología*. Madrid, L. Ancona Herder, 1980.
- REBELSKY, F., y HANKS, C.: «Father's verbal interaction with infants in the first three months of life.» *Child Development*, 1971, 42.
- REICHEL, J. E.; LONGHURST, T. M., y STEPANICH, L.: «Verbal interaction in mother-child dyads.» *Development Psychology*, 1976, 12.
- RICHELLI, M.: *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Herder, 1975.
- ROGERS, S. (ed.): *Children and Language*. Londres, Oxford University Press, 1975.
- RONDAL, J. A.: *Lenguaje y Educación*. Barcelona, Médica y Técnica, 1980.
- SAPIR, E.: *Language*. Londres, Rupert Hart-Davis, 1929.
- SEITZ, S., y STEWART, C.: «Imitation and Expansion: some development aspects of mother-child communication.» *Development Psychology*, 1975, 11.
- SIGUÁN, M.: *Lenguaje y clase social en la infancia*. Madrid, Pablo del Rio, 1979.
- SLOBIN, D.: «Imitation and grammatical development in children.» En N. S. Boutler y H. Osser (eds.). *Contemporary issues in development psychology*, Nueva York, Rinehart and Winston, 1968.
- SNOW, D.: «Mothers' speech to children learning language.» *Child Development*, 1972, 43.
- SNOW, C.: «The development of conversation between mothers and babies.» *Journal of Child Language*, 1976, 4.

- SNOW, C.; ARLAM-RUPP, A.; HASSING, H.; JOHSE, J.; JOOSTEN, J. y VORSTER, J.: «Mothers' speech in three social class.» *Journal of Psycholinguistic Research*, 1976, 5.
- VILLIERS, P. A., y J. G. VILLIERS: *Primer lenguaje*. Madrid, Morata, 1980.
- VYGOTSKY, L. S.: *Thought and Language*. Cambridge, Mass: M. I. T. Press, 1962.
- WEIST, R., y KRUPPE, B.: «Parent and sibling comprehension of children's speech.» *Journal of Psycholinguistic Research*, 1977, 6.
- WEIST, R., y STEBBINS, P.: «Adult perception of children speech.» *Psychonomic Science Journal*, 1972, 27.
- WHORF, B. L.: *Language, thought and reality*, Nueva York, Wiley, 1956.
- WYATT, G. L.: *Language learning and Communication disorders in children*. Nueva York, The Free Press, 1969.

Apéndice I

1. *¿Qué hacía usted cuando su hijo empezó a hablar?*
 1. Le hablaba despacio.
 2. Las frases eran breves.
 3. Buscaba frases sencillas.
 4. Repetía la misma frase, o frases parecidas, para hacerse comprender mejor por su hijo.
 5. Siempre le he hablado de manera como haría con los hijos un poco mayores.
 6. No me preocupaba hablarle de una determinada manera.
 7. No sabe o no recuerda.
 8. NC/ND.
2. *Cuando su hijo tenía dos años de edad, ¿qué recurso empleaba con más frecuencia?*
 1. Repetía lo que decía su hijo.
 2. Ampliaba lo que decía su hijo.
 3. No respondía a las preguntas de su hijo.
 4. Le contestaba, pero sin hacer referencia al modo de hablar de él.
 5. No recuerda.
 6. NC/ND.
3. *¿Imita o ha imitado usted las palabras que oía a su hijo? (por ejemplo, si dice —o decía— «cheche» por leche, decía usted «¿quieres cheche?»). Este procedimiento:*
 1. Era natural.
 2. No lo hacía nunca.
 3. Le decía la expresión correcta: leche.
 4. NC/ND.
4. *Durante el primer año de vida de su hijo y a pesar de que pensase que no le entendía:*
 1. Hablaba mucho con él.
 2. Hablaba algunas veces.
 3. Le mostraba cariño, pero no hablaba casi nunca.
 4. NC/ND.
5. *¿A qué edad cree usted que pronunció su hijo su primera palabra?*
 1. Antes de los diez meses.
 2. A los diez meses.
 3. A los once meses.
 4. A los doce meses.
 5. A los trece meses.
 6. No se sabe.
 7. NC/ND.
6. *¿Recuerda usted la palabra que fue?*
7. *¿Cuál es su actitud cuando su hijo se dirige a usted?*
 1. Le contesta siempre a las preguntas que le hace.
 2. Se las explica algunas veces.
 3. No le contesta.
 4. Se las explicaría, pero no sabe cómo hacerlo.
 5. Le explica las palabras de las que el niño no conoce el significado.
 6. Considera no conveniente explicarle algunas palabras.
 7. Su hijo utiliza palabras o expresiones que usted desconoce.
 8. Aunque usted las conozca no se las explica.
 9. NC/ND.

8. *¿Cuál es la actitud respecto a las expresiones del lenguaje de su hijo?*
1. Le corrige cuando oye pronunciar mal una palabra.
 2. Le corrige cuando construye mal un verbo (ejemplo, «no cabo» en lugar de «no quepo»).
 3. Le corrige cuando utiliza una palabra equivocada para designar una cosa.
 4. No está preparado para corregir los defectos del lenguaje.
 5. Piensa que la corrección debe hacerse en la escuela.
 6. No tiene tiempo para dedicarse a esas tareas educativas.
 7. NC/ND.
9. *Si su hijo ve un clavel y pregunta qué es, ¿qué le respondería usted?*
1. Una flor.
 2. Un clavel.
 3. No sabe.
 4. NC/ND.
10. *¿Obliga usted a su hijo a que pida las cosas hablando y no con gestos?*
1. Sí.
 2. No.
11. *Cree usted que su hijo habla:*
1. Muy bien para su edad.
 2. Bien para su edad.
 3. Mal para su edad.
 4. No sabe.
 5. NC/ND.

Apéndice II

Categoría socio-profesional del padre o cabeza de familia

- I. Propietario agrícola (grande o pequeño)
- II. Empresario, directivo, alto personal de la industria y los servicios
- III. Profesión liberal
- IV. Pequeño empresario, comerciante
- V. Trabajador por cuenta propia
- VI. Cuadro medio (técnico, perito, etc.)
- VII. Propietario agrícola (pequeño)
- VIII. Empleado, administrativo, pequeño funcionario
- IX. Obrero (no cualificado) de industria, agricultura o servicios
- X. NC/ND

Nivel de estudios al que ha llegado

- I. Sólo lee y escribe o menos
- II. Primarios (EGB)
- III. Bachiller elemental, Formación Profesional
- IV. Bachiller superior, BUP, COU
- V. Estudios medios
- VI. Estudios superiores
- VII. NC/ND.