
PADRES COMO FIGURAS DE ENSEÑANZA INFORMAL

MERCÈ RENAU RODRÍGUEZ

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

El trabajo expuesto a continuación, llamado «Padres como figuras de enseñanza informal», se basa principalmente en los conceptos teóricos, dentro de la educación informal, de formato y andamiaje, así como en el estudio de las diferencias de conducta existentes en madres, pertenecientes a ámbitos distintos, al interactuar con sus hijos/as.

La educación informal se produce en situaciones cotidianas en las que se generan procesos de enseñanza-aprendizaje entre el adulto y el niño/a. Este tipo de educación se caracteriza principalmente por poseer una gran carga afectiva, uniendo lo cognitivo y afectivo, y por ser una educación implícita (el adulto interactúa con el niño/a de forma espontánea) e intuitiva (el adulto se adapta a los pasos del niño/a).

El término formato fue utilizado por primera vez por Garvey (1974), y posteriormente por Bruner (1988), para referirse a aquellos marcos interactivos entre un adulto y un niño, partiendo de un objeto o situación que les interese mutuamente. En la primera etapa del desarrollo del niño el adulto ocupa en la interacción del formato tanto sus turnos como los del niño. En el momento en que el niño empieza a interactuar con el adulto, éste va retirando sus intervenciones ya que los elementos interpersonales de la interacción han sido asumidos por las capacidades del niño y pasan a ser intrapersonales, es decir, en los formatos el adulto controla unilateralmente la situación para hacerla más accesible al niño mediante los andamiajes. Las partes más complicadas de la tarea, en un primer momento, las realiza el adulto simplificándole así la tarea al niño, pero a medida que el niño va adquiriendo las capacidades necesarias para la realización de la tarea, el adulto va menguando las ayudas prestadas.

El concepto de andamiaje va unido a la zona de desarrollo próximo. Vygotsky (1978) defiende que el desarrollo del niño evoluciona en la medida en que el niño realiza actividades ligeramente superiores a su competencia con la ayuda de adultos o niños más hábiles, actividades que se encontrarían en su zona de desarrollo próximo. Según este autor, la zona de desarrollo próximo es una región dinámica que varía con el aprendizaje de las competencias propias de la cultura del niño que participa en la resolución de problemas, junto con miembros de su sociedad y cultura que posean una mayor experiencia.

Así, Wood y otros (1976) señalan seis funciones principales que el adulto desempeña en el andamiaje de la actividad del niño en una tarea:

1. Orientar el interés del niño hacia la tarea
2. Reducir el número de pasos para la resolución de la tarea de forma que el niño pueda manejar los componentes para una mejor realización de la misma
3. Mantener la actividad del niño motivándolo y dirigiendo sus acciones hacia la meta
4. Resaltar aquellos aspectos que le permitan reconocer las diferencias entre lo que el niño ha hecho y la solución ideal
5. Controlar la frustración y el riesgo en la resolución del problema
6. Aportar una versión idealizada de la acción a realizar.

Kaye (1980), por otro lado, centrándose en la interacción adulto-niño, señala la existencia de cuatro periodos en la misma:

- ritmos y regulaciones compartidas; los padres dirigen las interacciones a través de un proceso
-

de apariencia de diálogo y esto se produce desde el nacimiento del niño hasta que tiene aproximadamente tres meses.

–intenciones compartidas; el adulto intenta adivinar las intenciones que subyacen a la actividad infantil, es decir, los adultos dotan de intencionalidad a la conducta del bebé.

A partir de los 8 meses la interacción es ya bidireccional y existen intenciones de coparticipación, es decir, se intenta mutuamente adivinar el significado de las acciones que realizan.

–memoria compartida; el niño empieza a comprender el significado de los acontecimientos, los padres repiten sucesivamente su presentación y el niño lo almacena.

–lenguaje compartido; el niño participa del discurso social y produce discurso interno.

Tanto Bruner como Vygotsky coinciden en que el niño es un aprendiz del sistema social, es decir, su comportamiento depende del comportamiento adulto preadaptado, de los patrones universales de la interacción y de las actitudes cognitivas intrínsecas al niño.

El comportamiento del adulto en un formato varía dependiendo de diferentes variables como son la presencia de terceras personas, realización de más de una tarea a la vez, limitaciones por parte de la sociedad, diferencias entre culturas, situación personal (estrés, cansancio...), nivel económico... La variable nivel económico ha sido el centro de estudio de diferentes investigaciones como consecuencia de la gran influencia que tiene el sentimiento de impotencia, presente en un gran número de adultos, unido a un nivel económico bajo, en el desarrollo infantil. Entre los factores presentes en los adultos, afectados por esta variable y que influyen en el desarrollo del niño, se encuentran la búsqueda de metas y resolución de problemas, el lenguaje, y la reciprocidad social.

Búsqueda de metas y resolución de problemas. El desarrollo cognitivo en los primeros años de la formación de un niño viene determinado por dos factores: las metas que le fijan las personas más allegadas al niño (la madre), y los medios de que dispone para conseguirlas. Las diferencias existentes en la forma de educación de los niños por parte de madres de diferentes niveles económicos influyen sobre el rendimiento intelectual del niño. Diferentes investigaciones han señalado que la inteligencia se favorece por el afecto, apoyo, abundancia de oportunidades, recompensas, rendimiento, autonomía, elevada motivación de logro y figuras parentales de ambos sexos activas, cariñosas, con elevadas aspiraciones y que sirvan de ejemplo para establecer roles adecuados. Todas estas características suelen aparecer más frecuentemente en las clases medias.

Reciprocidad social. Diferentes investigaciones han señalado que las madres de clase media recompensan más a menudo a sus hijos ante el esfuerzo, y que las madres de clase baja castigan o ridiculizan a sus hijos ante el fracaso más frecuentemente que otras clases. Por otra parte, los niños de clase media piden ayuda a los adultos cuando éstos están presentes, y manifiestan duda en presencia de los mismos con mayor frecuencia que los niños de clases bajas.

Lenguaje. Helen Bee y otros (1969) realizaron una investigación con niños de 4-5 años en interacción con sus madres, en la Universidad de Washington, llegando a la conclusión de que las madres de clase media utilizaban un lenguaje analítico y con un abundante vocabulario, además de realizar frecuentes preguntas a sus hijos con el fin de ayudarle, de manera que esta conducta proporcionaba al niño un mayor número de disposiciones (estrategias) de aprendizaje que eran genera-

lizadas en situaciones posteriores en las que el niño tenía que resolver un problema. Por otro lado, las madres de clase baja utilizaban, con mayor frecuencia, al interactuar con sus hijos órdenes, súplicas o quejas, reacciones verbales que apenas tenían valor reforzante.

Grace De Laguna (1927) considera que la evolución del lenguaje se caracteriza por una progresiva desvinculación del habla de la dependencia de las condiciones percibidas bajo las que se emite y se recibe, y de la conducta que le acompaña. Según este autor los niños de clase baja pueden operar igual que los niños de clase media, pero los primeros son menos capaces de descentrarse de la situación, de analizar los sucesos desde una perspectiva distinta de la suya personal o local.

Diferentes autores han realizado clasificaciones centradas en la forma de interactuar de la madre con su hijo/a, es decir, clasificaciones de los estilos maternos. McDonnald y Pien (1982) realizaron una de las primeras clasificaciones de los estilos maternos diferenciando entre:

–estilo directivo, en el que el propósito de la madre en la interacción es dirigir o controlar la conducta del niño y para ello utiliza frecuentemente imperativos, reguladores de la atención y monólogos;

–estilo conversacional, en el que la madre pretende estimular la participación del niño en la conversación y para ello hace preguntas y sus turnos son muy breves.

En la actualidad no se acepta la clasificación de estilos maternos realizada por McDonnald y Pien (1982) porque se cree que las madres utilizan diferentes estilos dependiendo del contexto y de los objetivos de la interacción con el niño.

Por otro lado, Nelson (1973) propuso otra clasificación de los estilos maternos utilizados en las interacciones con niños, basándose en el desarrollo lingüístico infantil:

–lenguaje expresivo, caracterizado por su función pragmática y social, y la utilización frecuente de pronombres y frases estereotipadas;

–lenguaje referencial, caracterizado por la frecuente utilización de sustantivos con fines analíticos.

Los primeros formatos de interacción adultos-niños se caracterizan por ser asimétricos ya que en ellos se inicia el proceso de comprensión lingüística (9-10 meses), por lo que el adulto simplifica su lenguaje intentando adaptarse al nivel del niño. A este lenguaje simplificado y redundante, que facilita la adquisición del lenguaje al niño porque le proporciona un modelo lingüístico que entra dentro de su competencia semántica y sintáctica, se le denomina *baby talk o motherese*. Este lenguaje se caracteriza por:

–la sencillez y simplificación, el léxico es concreto con referencias personales y se utilizan pocos verbos auxiliares: solicitan respuestas dicotómicas (sí/no);

–el lenguaje es muy marcado prosaicamente, con tono elevado en las palabras que se desean destacar, largas pautas, hablar lento y se produce con mucha frecuencia: exigen emisiones más complejas y declarativas;

–el lenguaje es fonéticamente correcto, los términos propios de la jerga infantil se corrigen ya que exigen una información conocida por el interrogador, sirven para mantener la conversación, pueden enseñar a los niños rutinas de preguntas-respuestas, son muy frecuentes y se producen en formatos de atención conjunta;

–el lenguaje se ajusta morfosintácticamente, es un lenguaje pragmáticamente regulador con un gran número de preguntas, órdenes, palabras deícticas, mecanismos de atención, interrogativas (cerradas, abiertas, falsas preguntas y preguntas genuinas) que solicitan una información descono-

cida por el interrogador y potencian una información más espontánea;

–se habla sobre temas concretos, del aquí y el ahora, utilizando verbos en presente, sin despegue temporal (característica denominada distancia referencial).

El adulto en función del desarrollo lingüístico del niño produce un lenguaje cada vez más complejo, decreciendo las emisiones directas e incrementándose los enunciados declarativos.

1.1. Clasificación de los enunciados

Los enunciados verbales de los registros de formatos de atención conjunta se clasifican en:

–declarativos: aportan información.

–reguladores: intentan restablecer el ritmo de la conversación, atraer la atención hacia la situación.

–preguntas falsas: son preguntas que realiza la madre, no con el propósito de conocer la respuesta, ya que es obvia para el adulto, pero sí con la finalidad de fomentar, desarrollar el lenguaje de su hijo.

–preguntas verdaderas.

–imitativos, clasificados en:

a. Imitaciones reducidas, repeticiones en las que se reducen elementos a nivel fonético, morfosintáctico y semántico.

b. Imitaciones expandidas, repeticiones en las que se añaden elementos a nivel morfosintáctico, fonético o semántico.

c. Imitaciones constantes, repeticiones de los mismos elementos.

El registro de un formato de acción conjunta se clasifica en las siguientes categorías:

TIPO C. A. (conducta de acción)

1. *Manipular la atención*, o conducta encaminada a dirigir la atención del otro hacia la tarea.

2. *Organización general de la tarea*, o conducta de preparar, colocar o reorganizar para el otro el material.

3. *Manipular la accesibilidad*, conducta de alejar o acercar al otro el objeto buscado.

4. *Modelado*, o demostración física, por parte de uno de los participantes al otro, de lo que hay que hacer para resolver la tarea.

5. *Intromisión-Ayuda*, si uno de los participantes apoya físicamente la acción de otro.

6. *Indicación visual*, uno de los participantes trata de que el otro se dé cuenta de algún aspecto concreto de la tarea, deslizando, empujando o señalando alguna pieza.

TIPO C. V. (conducta verbal)

7. *Feedback negativo*, o dar razones de desaprobación tras una acción errónea del otro.

8. *Petición de información*, cuando se hace al otro una pregunta, una sugerencia o una petición verbal, poniendo a prueba su acción futura.

9. *Instrucción*, uno de los participantes hace al otro sugerencias verbales o le ordena qué debe hacer.

10. *Aprobación*, expresar verbalmente el acuerdo hacia lo que el otro hace.

2. PROCEDIMIENTO

El niño observado, y a continuación analizado en su interacción con su madre, nos muestra un ejemplo de un análisis de formato de atención conjunta y de un formato de acción conjunta.

Este niño es un varón de 4 años de edad, el pequeño de tres hermanos en una familia de clase social media-alta. La madre posee estudios universitarios y ha acudido al psicólogo ante un problema de fluidez verbal que presenta su hijo. El psicólogo, como método de diagnóstico, analiza las tareas/formatos de acción y atención conjunta, que constituyen marcos de interacción entre un adulto (madre) y un niño partiendo de un objeto o situación que les interese a ambos. Este tipo de formatos o tareas también se utilizan como marcos de intervención en el problema del niño con los padres.

El análisis de un formato de interacción se realiza a través de la elección y posterior análisis de un intervalo de dicho formato, tomando como criterio de selección el tiempo, es decir, se selecciona un determinado fragmento del formato con una duración determinada y prefijada.

El formato de atención conjunta se centra en la tarea, realizada por el niño y su madre, basada en mirar un cuento. Concretamente y a lo largo de la tarea la madre intenta centrar la atención del niño sobre la acción de los personajes del cuento. Esta situación permite que se dé una mayor interacción lingüística entre el niño y su madre, excluyendo prácticamente la actividad física.

El formato de acción conjunta, por su parte, se centra en la construcción de un cochecito siguiendo un modelo previamente dado y que tanto el niño como la madre pueden observar y manipular. En este tipo de formatos de acción conjunta se produce mucha actividad física, mucha acción (manipular con las manos) y menor uso del lenguaje, teniendo siempre presente la meta de la tarea, es decir, el objetivo es realizar la construcción (en este caso realizar un coche igual al modelo dado).

Como ejemplo del análisis o clasificación de los enunciados emitidos tanto por la madre como por el niño tomaremos un fragmento representativo del formato de atención conjunta constituido por la tarea de mirar un cuento. La primera columna está formada por los enunciados emitidos por la madre, la segunda por los enunciados del niño y la tercera recoge el contexto significativo en el que tanto la madre (M.) como el niño (N.) han emitido sus enunciados. Estos enunciados se numeran siguiendo el orden en el que aparecen en la interacción, teniendo en cuenta que tanto la madre como el niño intervienen en turnos sucesivos siguiendo el patrón de interacción adulta-niño.

FRAGMENTO DEL PROTOCOLO ANALIZADO (formato de atención conjunta)

MADRE	NIÑO	ACCIÓN/CONTEXTO
(1) Mira.		
(2) Claro, el bañador.		
(3) ¿Tú en la playa a cómo te duchas?		
	(4) Co-con bañador.	
(5) ¿Para qué?		
	(6) Pa-ra el agua.	
(7) Claro, ¡qué bien!		
	(8) ¡Ah!	N. señala.
(9) ¡Uy! ¿Qué se le ven a ésa?		
	(10) Las tetas.	
(11) ¡Vaya!		M. se ríe y N. también.
	(12) Y no-no le va.	N. niega con la cabeza.
(13) No le va ese bañador,		
(14) le va pequeño, mira.		
	(15) Es de bebé, es de bebé.	M. y N. se ríen.
(16) Es de bebé,		
(17) no le va.		
(18) ¡Vaya!		

TIPO DE ENUNCIADO:

- (1) «Mira»: enunciado regulador.
- (2) «Claro, el bañador»: imitación constante.
- (3) «¿Tú en la playa cómo te duchas?»: interrogativa.
- (4) «Co-con bañador»: enunciado declarativo.
- (5) «¿Para qué?»: interrogativo falso.
- (6) «Pa-ra el agua»: enunciado declarativo.
- (7) «Claro, ¡qué bien!»: enunciado regulador.
- (8) «¡Ah!»: enunciado con función expresiva.
- (9) «¡Uy! ¿Qué se le ven a ésa?»: interrogativo falso.
- (10) «Las tetas»: enunciado declarativo.
- (11) «¡Vaya!»: enunciado con función expresiva.
- (12) «Y no-no le va»: enunciado declarativo.
- (13) «No le va ese bañador»: imitación expandida a nivel semántico y morfosintáctico, también declarativa.
- (14) «Le va pequeño, mira»: enunciado declarativo.
- (15) «Es de bebé, es de bebé»: enunciado declarativo.
- (16) «Es de bebé»: imitación constante.
- (17) «no le va»: imitación constante del enunciado 11.
- (18) «¡Vaya!»: enunciado con función expresiva.

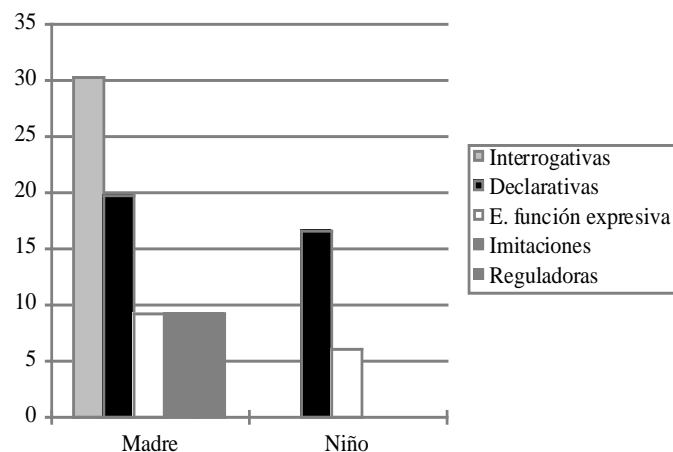
En todo el fragmento seleccionado la madre y su hijo interactúan centrándose en los dibujos del cuento que comparten en ese mismo instante, salvo en los enunciados 3 y 4 en los que se produce una descentración ya que la madre le pregunta al niño sobre algo no presente, perteneciente a su memoria compartida, pero que para responder el niño tiene que recordar.

3. ANÁLISIS DEL PROTOCOLO

La interacción entre la madre y su hijo dentro de los formatos de atención y acción conjunta fue registrada mediante una cámara de vídeo y posteriormente se transcribió al papel el intervalo seleccionado. Los enunciados fueron clasificados siguiendo el procedimiento que acabamos de aplicar al ejemplo anterior, y recogimos la frecuencia de aparición de cada una de las categorías posibles para poder llevar a cabo su posterior análisis.

FRECUENCIA DE APARICIÓN (EN %) DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ENUNCIADOS EN EL DESARROLLO DEL FRAGMENTO DEL FORMATO DE ATENCIÓN CONJUNTA

	MADRE	NINO	TOTAL
(1) Reguladoras	9,09 %	0	9,09 %
(2) Declarativas	19,7 %	16,66 %	36,36 %
(3) Interrogativas	30,3 %	0	30,3 %
(4) Imitaciones	9,09 %	0	9,09 %
(5) Enunciados con función expresiva	9,09 %	6,06 %	15,15 %
TOTAL	77,27 %	22,73 %	

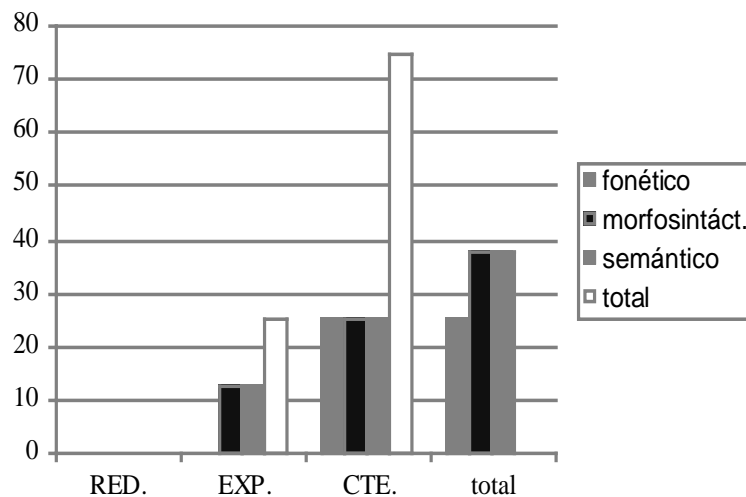


La tarea de atención conjunta realizada mirando un cuento presenta un mayor número de enunciados declarativos, seguidos por la frecuencia de aparición de enunciados interrogativos falsos (24,3 % de los enunciados emitidos), los enunciados con función expresiva, imitaciones y enunciados reguladores. A partir de estas frecuencias se podría decir que durante esta tarea se ha producido una interacción entre madre e hijo en la que ha predominado el aporte de información seguido con diferencia por las continuas interrogativas de la madre hacia el niño.

Analizando la frecuencia de aparición de cada categoría de enunciados, por un lado en la madre, y por otro lado en el niño, se puede observar que la madre realiza con más frecuencia preguntas falsas, seguidas de enunciados declarativos, y la poca presencia de reguladores, imitaciones y enunciados con función expresiva. Por el contrario, el niño únicamente realiza enunciados declarativos y determinados enunciados cuya función es expresiva.

FRECUENCIA DE APARICIÓN (EN %) DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ENUNCIADOS IMITATIVOS EN PORCENTAJES RESPECTO AL NÚMERO DE IMITACIONES TOTALES

IMITACIONES	REDUCIDAS	EXPANDIDAS	CONSTANTES	TOTAL
Fonético	0	0	25 %	25 %
Morfosintáctico	0	12,5 %	25 %	37,5 %
Semántico	0	12,5 %	25 %	37,5 %
TOTAL	0	25 %	75 %	
n° de enunciados en los que están presentes	0	2	4	6

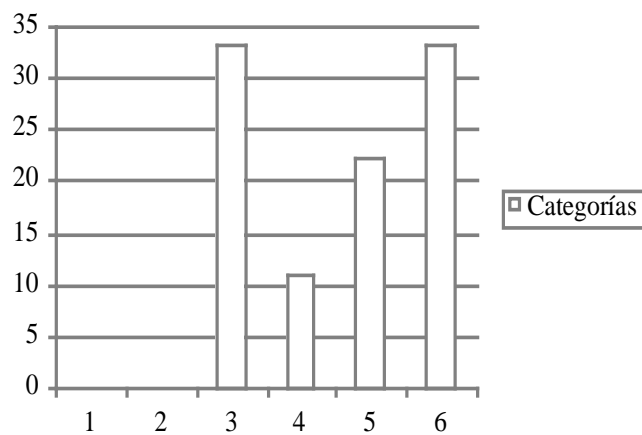


Las imitaciones en esta interacción madre-hijo son escasas, concretamente sólo se realizan imitaciones en seis enunciados. Esto es debido a que el niño tiene 4 años por lo que su edad y su desarrollo lingüístico le permite interactuar con enunciados completos y correctos. Los enunciados imitados son en su totalidad declarativos realizados por la madre. Las imitaciones son en su mayoría constantes, es decir, se repite un enunciado anterior, o expandidas a nivel morfosintáctico y semántico de forma que la madre corrige o aclara la declarativa de su hijo.

FRECUENCIA DE APARICIÓN (EN %) DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ENUNCIADOS EN EL DESARROLLO DEL FRAGMENTO DEL FORMATO DE ACCIÓN CONJUNTA SELECCIONADO

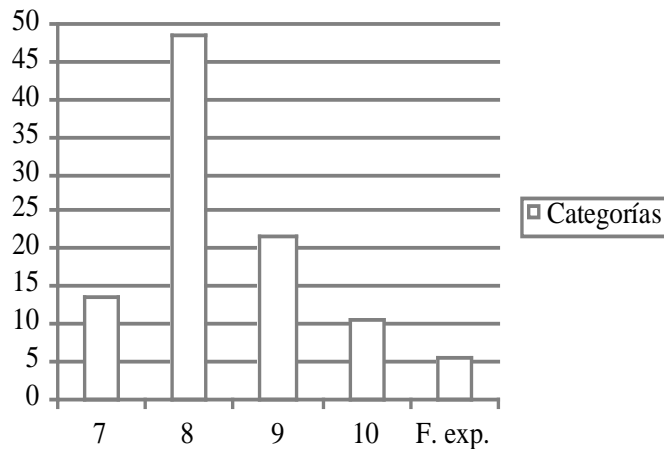
CONDUCTA DE ACCIÓN

CATEGORIAS	%
(1) Manipular la atención	0
(2) Organización general de la tarea	0
(3) Manipular la accesibilidad	33,3%
(4) Modelado	11,1%
(5) Intromisión-Ayuda	22,2%
(6) Indicación visual	33,3%



CONDUCTA VERBAL

CATEGORIAS	%
(7) <i>Feedback</i> negativo	13,5 %
(8) Petición de información	48,65 %
(9) Instrucción	21,6 %
(10) Aprobación	10,8 %
Función expresiva	5,4 %



La madre en esta tarea realiza escasas conductas de acción, en concreto el 19,6% de las conductas totales, estando presentes, únicamente, «manipular la accesibilidad», «indicación visual» (con una frecuencia de 33,3% de las conductas de acción, cada una), «intromisión-ayuda» y «modelado» que aparece sólo en el 11,1% de los enunciados de acción.

Por otra parte, en la interacción con su hijo, la madre le pide o le sugiere continuamente información (en el 48,65% de las ocasiones, la mitad de los enunciados verbales que realiza), le da frecuentes instrucciones (el 21,6% de los enunciados verbales) y escasamente realiza *feedback* negativos o aprobaciones (13,5% y 10,8%).

4. CONCLUSIONES

El marco en el que se inscriben los formatos de atención y acción conjunta, analizados anteriormente, es la educación informal, es decir, se han dado dos situaciones, que podrían ser perfectamente cotidianas, en las que se han generado procesos de enseñanza-aprendizaje entre la madre y el

niño. Este tipo de educación, como se ha dicho ya en la introducción, se caracteriza principalmente por poseer una gran carga afectiva (la madre trata a su hijo, a lo largo de las tareas, de forma cariñosa, como lo demuestra su tono de voz y la utilización de la palabra «cariño» en varias ocasiones) uniendo lo cognitivo y afectivo, es implícita (las acciones e intervenciones de la madre son espontáneas) e intuitiva (se adapta a los pasos del niño).

Los formatos analizados en realidad no constituyen formatos de acción y atención conjunta puros ya que tanto en uno como en el otro se producen, aunque con diferentes frecuencias, conductas de acción y conductas verbales, por lo que se les podría denominar formatos mixtos. De todas formas, los dos tipos de formatos representativos presentados recogen las características implícitas en su definición:

- son asimétricos, la madre en los dos formatos realiza muchos más enunciados o episodios que el niño y lleva las pautas de interacción ya que le pregunta continuamente (31,3% de sus enunciados y realiza el 77,2 % de los enunciados totales) en la tarea de atención conjunta, y en la tarea de acción conjunta realiza en el 48,6 % de sus episodios peticiones de información;

- proporcionan al niño el espacio para que ejerza interacciones comunicativas, es decir, realizan un gran número de peticiones de información para que el niño responda actuando en la tarea de acción conjunta, y un gran número de preguntas en la tarea de atención conjunta;

- recursividad, que se puede observar en la aparición de imitaciones realizadas por la madre en la tarea de atención conjunta;

- dinamicidad, la madre a través de sus intervenciones breves y frecuentes a lo largo de los formatos dinamiza la realización de la tarea.

En los dos tipos de formato el adulto controla unilateralmente la situación para hacerla más accesible al niño, es decir, se produce andamiaje. El niño en las dos tareas es el mismo y tiene cuatro años, por lo que es capaz de interactuar verbalmente con la madre (22,7% de los enunciados totales en la tarea de atención conjunta).

El proceso de andamiaje se puede observar en el formato de atención conjunta al comprobar que la mayoría de las preguntas son falsas (la madre realiza preguntas de las que ya conoce su respuesta, únicamente para que el niño ejercite su memoria o realice otro tipo de operaciones cognitivas, y comprobar, por otro lado, si es capaz de seguir la tarea que realizan), y que estas preguntas siguen o van seguidas por enunciados declarativos (contestaciones de la madre ante sus propias preguntas e interrogaciones realizadas para indagar más en la declarativa de la niña), todas con el fin de interactuar con el cuento. La madre sigue en este formato de atención conjunta un patrón universal (Ninio y Bruner, 1978) a través del cual el formato de lectura de un cuento se estructura en secuencias que se organizan en series de vocativo de atención («mira»), pregunta («¿y ése?»), etiquetamiento («ése se nos caerá de cabeza») y *feedback* («¡Uy, qué chuli!»).

El proceso de andamiaje en el formato de acción conjunta se realiza de forma diferente. La madre centra su conducta en manipular la accesibilidad, es decir, aleja o acerca al niño los objetos sin decir nada, únicamente para que entren en su campo visual. También realiza frecuentes indicaciones visuales señalando con el dedo la característica que pretende que el niño tenga en cuenta.

Respecto a las variables que afectan al comportamiento de la madre con el niño se debe señalar la cultura de la madre, la situación personal del niño (género –varón–, orden de nacimiento...), y el nivel económico de la familia.

La cultura de la madre (estudios universitarios) así como su nivel económico alto influyen en tres aspectos de la interacción con su hijo:

1. Búsqueda de metas y resolución de problemas:

–la madre orienta sus acciones de forma continua hacia unas submetas que tienen un objetivo final, en la tarea de atención conjunta basado en mantener el seguimiento y comprensión del cuento, y en la tarea de acción conjunta, construir un coche igual al del modelo.

–no se inmiscuye directamente en el proceso de resolución de problemas del niño.

–estructura la tarea a base de preguntas que facilitan la búsqueda de medios para llegar a un objetivo.

–hay bastante interacción verbal entre la madre y el niño.

Teniendo en cuenta las características de interacción de esta madre (afecto, apoyo, oportunidades de respuesta...) puede verse favorecida la inteligencia de su hijo.

2. Lenguaje. La madre en este caso realiza un gran número de preguntas por lo que, según los estudios de Helen Bee y otros. (1969), esta conducta le proporciona al niño las disposiciones, estrategias, de aprendizaje que se generalizarán en futuras situaciones en las que tenga que resolver algún problema. Por otro lado, dado que esta adulta pertenece a una clase social alta utiliza un mayor número de declarativas, prácticamente ninguna imperativa, con mayor y mejor vocabulario, sin llegar a utilizar abundantes palabras o estructuras del *motherese*, utilizando un lenguaje sencillo pero claro y fonéticamente correcto.

3 Reciprocidad social. La madre recompensa a su hijo ante el esfuerzo con palabras como «claro», «muy bien»... y le informa cuando su acción ha sido errónea: «no, y eso, ¿cómo es?» o «no, ¿qué es lo que hemos hecho mal?». De esta forma, a través de la aprobación y desaprobación, la madre transmite pautas de clase referentes a la búsqueda de metas, resolución de problemas, control atencional, etc.

La madre observada en este caso, según la clasificación de estilos maternos utilizados en las interacciones con los niños de McDonnald y Pien (1982), utilizaría un estilo conversacional ya que realiza, en la tarea de atención conjunta, un gran número de preguntas, con turnos muy breves, pretendiendo estimular la participación del niño en la conversación. En cambio, siguiendo la clasificación de Nelson (1973) de los estilos maternos basándose en el desarrollo lingüístico infantil, la madre utilizaría un lenguaje referencial ya que aparecen frecuentemente sustantivos con fines analíticos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BEE, H. L. y otros (1969): «Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns», *Development Psychology*, 1(6), 726-734.
- BRUNER, J. S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- CODES, S. y A. GONZÁLEZ (1991): «Bases interactivas asimétricas del desarrollo comunicativo posterior», *Desarrollo Socioemocional: Perspectivas evolutivas y preventivas*, Valencia, Promolibro.
- DE LAGUNA, G. A. (1927): *Speech: Its function and development*, Bloomington, Indiana Univer. Press.
- GARVEY, C. (1974): «Some properties of social play», *Merril-Palmer Quarterly*, 20, 164-180.
- KAYE, K. (1980): «Why don't talk "baby talk" to babies», *Journal of Child Languages*, 6, 489-507.
- MCDONNALD, L. y D. PIEN (1982): «Mother conversational behavior as a function of interactional intent», *Journal of Child Language*, 9, 337-358.
- NELSON, K. (1973): «Structure and strategy in learning to talk», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48, 149.
- NIMIO, A. y J. BRUNER (1978): «The achievement and antecedents of labelling», *Journal of child Language*, 5, 1-15.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WOOD, D. y otros (1976): «The role of tutoring in problem-solving», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.