

Razonamiento pragmático en niños institucionalizados y no institucionalizados del oriente antioqueño

Daniela Cifuentes Ramírez

Laura Fernanda Giraldo Alzate

Yamile Ríos López

Asesor

Renato Zambrano Cruz

Psicólogo - Mg. en lingüística

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Departamento de Psicología

El Carmen de Viboral

2018

Contenido

	Pág.
Resumen	2
Abstract	3
Introducción	4
1. Planteamiento y justificación del problema	5
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Justificación	8
2. Objetivos	11
2.1 Objetivo general	11
2.2 Objetivos específicos	11
3. Antecedentes de investigación	12
4. Método	16
4.1 Diseño	16
4.2 Participantes	16
4.3 Instrumentos	16
4.4 Procedimiento	17
4.5 Consideraciones éticas	18
5. Resultados	19
6. Discusión	20
7. Conclusionesg	25
Referencias	27

Resumen

La presente investigación analiza el razonamiento pragmático en niños institucionalizados y no institucionalizados del oriente antioqueño, basados en la teoría de que el desarrollo evolutivo permite en el niño el surgimiento de la interacción comunicativa desde temprana edad. La investigación se desarrolla en instituciones educativas y casa hogares del oriente antioqueño, Colombia. La muestra se compone en total de 94 participantes, niños entre 6 y 7 años de edad, comparando el desempeño entre ambos grupos a través del Test de comprensión de metáforas: El cuello años, el cual evalúa la comprensión de significados no literales. El estudio evidencia que el desempeño de los niños con respecto a la comprensión del razonamiento pragmático no posee diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de niños institucionalizados y el grupo de niños que no lo están; sin embargo, los resultados muestran un mejor desempeño en los niños que pertenecen a instituciones que los que no. Lo anterior, se puede sustentar por la hipótesis de la influencia del lenguaje sobre la cultura y no viceversa, pues se resalta el hecho de que los seres humanos posean lenguaje facilita la interacción social, más que la cultura determina la aparición del lenguaje, señalando entonces, que el contexto es más un moderador que un determinante del mismo.

Palabras claves: Implicaturas, significados no literales, institucionalización, pragmática y lenguaje.

Abstract

This research paper analyzes the pragmatic reasoning in children who live in foster care homes and children who live with their parents. In the east of Antioquia, Colombia. It was based on the evolutionary development theory which allows the communicative intentions appear in children at an early age. This investigation is realized in schools and foster care homes, the sample is composed by 94 participants, children between 6 and 7 years old, comparing the performance in both groups, through the test of metaphor comprehension: El Cuelloaños, this test assesses the comprehension of not literal meanings. The results show that children achievement of comprehension of linguistics abstractions, don't have significant differences between both groups; nevertheless, the results are better for the children which are in foster care homes than the ones which are not. The previous, support the hypothesis of the influence of language and not vice versa; so it is emphasized that the language in human beings facilitates social interactions more than the idea that culture determines the appearance of language. Pointing out, that the context is more a moderator than a determining of this.

Key words

Foster care home, pragmatics, psycholinguistics, language, implicatures and abstract meanings.

Introducción

La presente investigación fue desarrollada bajo la modalidad de Trabajo de grado, exigida por la Universidad de Antioquia para finalizar el programa de pregrado en psicología, el cual hace parte de la Facultad de Ciencias Sociales y humanas de la Universidad.

El presente trabajo investigativo analiza el razonamiento pragmático en niños institucionalizados y no institucionalizados del Oriente Antioqueño. La investigación se realiza comparando el desempeño entre ambos grupos, el desarrollo infantil y su relación en la adquisición de habilidades cognitivas a través del Test de comprensión de metáforas: El cuello años; estudiando la posible correlación de los contextos con las funciones psicológicas de los niños.

Actualmente, el interés se ha centrado en establecer las diferencias sobre la base de los procesos psicológicos de comprensión y expresión pragmática, incluyendo no sólo el conocimiento de reglas lingüísticas, sino también cognitivas y sociales. Para el interés de esta investigación, el trabajo estará enfocado en la comprensión de implicaturas conversacionales dentro de un contexto comunicativo; por lo que dicha investigación se centra en estos fundamentos teórico-prácticos.

1. Planteamiento y justificación del problema

1.1 Planteamiento del problema

Para entender de forma adecuada el significado de los enunciados que se emiten en la comunicación se debe diferenciar entre significado literal e inferencial, puesto que cada uno tiene diferentes implicaciones en la comprensión del enunciado. Un contenido inferencial sería lo que se conoce como metáfora. Lakoff (1987, 1993) la define como una proyección o conjunto de correspondencias entre dos dominios conceptuales, en la que uno de los dominios, el fuente, nos ayuda a comprender y razonar sobre el otro, dominio meta. Por su parte, Grice (1975) hace la distinción entre lo que se dice, el contenido textual de lo que se emite (pragmática primaria); y lo que se comunica, información que el emisor pretende transmitir con su enunciado que no se remite a las palabras mencionadas (pragmática secundaria). Por lo tanto, lo que el autor plantea, es que las implicaturas son la comprensión de una porción de lo que el emisor expresa. Es decir, las implicaturas conversacionales se generan combinando tres clases de elementos: la información contenida en el enunciado; los factores presentes en el contexto y la situación de remisión; y los principios conversacionales, donde la implicatura se convierte así, en el camino necesario para reconstruir el auténtico contenido que se ha tratado de comunicar (Escandell, 1993; Noveck y Sperber, 2004).

Los estudios de las implicaturas conversacionales en edades tempranas, establecen que es importante observar el niño en tareas naturales y cotidianas, que den cuenta de la manera en que usa el lenguaje de forma general, cómo éste le sirve para desenvolverse en su entorno y desempeñarse en tareas específicas donde en ocasiones se requiere un nivel más elevado, siendo

más fácil de observar a través de una tarea a esperar que aparezca de manera espontánea. En las investigaciones experimentales (Abraham, 2014; Buiza, Rodríguez y Adrián, 2015), se ha hecho uso de baterías, cuestionarios, tareas prácticas, entrevista con los cuidadores de los niños y el análisis del contexto de los mismos, para obtener información sobre el uso de las habilidades comunicativas contextuales.

Actualmente, el interés se ha centrado en establecer las diferencias sobre la base de los procesos psicológicos de comprensión y expresión pragmática, incluyendo no sólo el conocimiento de reglas lingüísticas, sino también cognitivas y sociales (González, 2003). Recart y Mathiesen (2011) hacen una revisión de algunos antecedentes de fracaso escolar, sosteniendo que el menor éxito en el aprendizaje de los niños, se debe a diferencias en la interacción familiar y en la calidad de la comunicación lingüística al interior del hogar. Es así, que aquellos sujetos que presentan retraso en el componente lingüístico, también tienen dificultades en cuanto a la cognición social, es decir, comprender abstracciones, chistes, ironía, entre otros (Roqueta, 2012). Autores como Chéliz y Buisán (2015), retoman experimentos de Noveck (2001), con el fin de establecer si la adquisición de la competencia pragmática es posterior a la semántica y si la metapragmática es discreta o progresiva; concluyendo que la adquisición de esta última, es gradual. Dichos estudios experimentales, profundizan en el tipo de implicaturas que usan los niños y su generación en un contexto conversacional determinado, encontrando que los niños menores de 7 años generan implicaturas particulares respecto a otros niños mayores.

Según Seguel et al. (2012) numerosas investigaciones en psicología, educación, neurociencias y economía, han resaltado los beneficios de una estimulación temprana en el desarrollo y adquisición del aprendizaje en los niños, su futuro éxito escolar y posterior desempeño en la adolescencia y adultez. De igual forma, estos autores mencionan que es

probable que el hogar sea el lugar más natural para estimular tempranamente a un niño y ofrecerle los estímulos que necesita para explorar y descubrir el ambiente. No obstante, cada vez son más las familias que entregan el cuidado de sus hijos a centros que garanticen las condiciones necesarias para un desarrollo adecuado.

De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2012) la cantidad de niños ingresados a instituciones de protección y cuidado en el año 2010 en Colombia, fue de 13.608 y egresados 5.494, siendo uno de los países que realiza mayor número de ingresos y egresos en América Latina. La UNICEF (2012) hace énfasis en la institucionalización como uso desmedido de protección, debido a condiciones sociales de pobreza donde los organismos de control deben entrar a regular las condiciones que se les ofrece a los niños, puesto que el problema que se puede presentar en esta modalidad de institucionalización, radica principalmente en el desconocimiento de los efectos que tiene alejar a los niños de sus hogares, los cuales no son muy claros debido a una falta de seguimiento en los procesos internos y condiciones de las instituciones (UNICEF, 2012). Por su parte, García (2008), al evaluar la competencia lingüística en niños institucionalizados, destaca las áreas en las que se presentan mayor dificultad, tales como: retrasos en el lenguaje, vocabulario pobre y escaso, con problemas fundamentalmente en el componente pragmático. La falta de estimulación verbal anudada a privaciones afectivas y vinculación del niño con las personas de su entorno, puede provocar alteraciones en el desarrollo del lenguaje.

1.2 Justificación

Desde el punto de vista pragmático, el desarrollo del lenguaje del niño se describe como un proceso en el que se manifiestan actividades especialmente sociales y comunicativas en las que se organizan y modifican los pensamientos. En este proceso, se desarrolla el lenguaje como un medio de comunicación complejo, pero a la vez concreto, que permite lograr objetivos eficaces a través de la interacción; esto indica que las capacidades sociales subyacentes emergen precozmente y abren la posibilidad de considerar teóricamente la comunicación pre-lingüística como un precursor crucial del desarrollo del lenguaje (Acuña y Sentis, 2004). Así pues, el niño percibe, desde muy temprano, que el entorno humano que lo rodea está conformado por seres sociales, es decir, sujetos cognitivos con intenciones, en cuanto agentes autónomos en la determinación de sus propias conductas. Es por esta razón, que toma relevancia el estudio del lenguaje desde una perspectiva del desarrollo, ya que se describen elementos que influyen en la aparición del mismo y la manera en que se van dando paulatinamente desde las diferentes edades (Cekaite, 2013).

Los hallazgos de las investigaciones sobre el desarrollo infantil en los últimos veinte años (Puche, 2009), resaltan que el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños es un proceso no lineal, continuo e integral, producto de las experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas que obtienen al interactuar con el mundo que los rodea. El desarrollo infantil no inicia en un punto cero, ni tiene su fin en una etapa última; razón por la cual, resulta necesaria una nueva formulación del concepto de desarrollo, que tenga en cuenta la variabilidad del desempeño de un mismo niño a través del tiempo y los cambios que presentan las producciones de los niños de la misma edad. Es así, como el ambiente social y familiar en el proceso de crecimiento del niño es de gran importancia, en especial en la primera infancia (0 a 7

años de edad), por una parte, porque el niño es un ser totalmente dependiente de sus cuidadores y por la otra, porque el entorno influye en el desarrollo físico (crecimiento) y cognitivo (desarrollo) del niño. Por esta razón, los entornos: educativos, familiares y sociales son indispensables en la primera etapa de vida (Puche, 2009; Seguel, 2012).

Bralic, Haeussler y Lira (1978); Bronferbrenner (1979); Recart y Mathiesen (2011) coinciden en afirmar la importancia del rol de los padres o cuidadores en los primeros aprendizajes de sus hijos y, algunos sostienen que este rol puede aprenderse y perfeccionarse de manera más efectiva para lograr un mejor desarrollo en los niños, especialmente en los primeros años de vida.

Acosta y Moreno (1999) manifiestan que la interacción que se organiza en cada individuo es de un gran interés para poder predecir su evolución y límites. En caso de presentar alguna dificultad poder actuar en el momento oportuno con unos objetivos específicos, no simplemente con una mejor y más abundante estimulación general. Además, teniendo en cuenta que la educación infantil no sólo facilita los aprendizajes posteriores, sino también el hecho de poder producir beneficios socioeconómicos considerables, principalmente para los niños y niñas desfavorecidos se podrá contribuir al diseño e implementación de nuevas estrategias de intervención (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, EACEA, 2009).

Dado los dos escenarios presentados, niños institucionalizados y niños no institucionalizados, y su relación con el desarrollo infantil en la adquisición de habilidades cognitivas; estudiar la posible correlación de los contextos con las funciones psicológicas de los niños, se convierte en una tarea relevante. Para el interés de esta investigación, el trabajo estará

enfocado en la comprensión de las implicaturas conversacionales dentro de un contexto comunicativo.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Comparar el desarrollo del razonamiento pragmático en niños institucionalizados y no institucionalizados del Oriente Antioqueño.

2.2 Objetivos específicos

- Describir el desempeño de los niños institucionalizados en la tarea de comprensión metafórica (Cuello años).
- Describir el desempeño de los niños no institucionalizados en la tarea de comprensión metafórica (Cuello años).
- Establecer relaciones o diferencias respecto el desempeño de los niños institucionalizados y no institucionalizados en la tarea de comprensión metafórica (Cuellos años).

3. Antecedentes de investigación

Shum y Conde (1993) a través de un estudio longitudinal de un caso evaluaron el desarrollo del lenguaje en un niño que recibió malos tratos y privación afectiva por un período de los 2 hasta los 6 años de edad. Analizaron su producción desde diversos planos lingüísticos: sintáctico, semántico y pragmático y se comparó la producción del lenguaje con otro niño cuyo desarrollo era adecuado. La evaluación se realizó a través de observaciones naturales e interacción de la evaluadora por medio de cuentos, juegos e historias. Como resultado se encontró un retraso notable del lenguaje en la referenciación los objetos ausentes, lo que evidenció un déficit en el desarrollo y la adquisición de las categorías pragmáticas (Shum y Conde, 1993).

Flórez, Torrado y Mesa (2006), en su estudio sobre la emergencia de las capacidades metalingüística compararon tres grupos de sujetos: típicos, institucionalizados y con deficiencia intelectual de la ciudad de Bogotá, Colombia; con el fin de comparar los desempeños entre ellos e identificar los indicios del surgimiento de las habilidades metalingüísticas. En la investigación, participaron 36 niños y niñas con edad lingüística similar (tres a cuatro años), evaluados por medio de una situación comunicativa semiestructurada y una estrategia conversacional orientada por un guión previamente establecido, analizado por medio de videgrabaciones. En sus hallazgos, encontraron que los niños y las niñas provenientes de instituciones de protección mostraron menos habilidades que los sujetos típicos, pero tienen un mejor desempeño metalingüístico frente a los sujetos con deficiencia intelectual (Flórez et al., 2006).

Moreno, Rabazo y García (2006) en su estudio sobre competencia lingüística y estilo cognitivo en niños institucionalizados en varios centros de acogida en la comunidad Autónoma

de Extremadura (España), pretendieron establecer si el componente pragmático es el más afectado en los menores en situación de desprotección, encontrando dificultades de los niños para reclamar la atención, realizar demandas de información específicas (como el uso de adverbios interrogativos de lugar), también se encontró dificultad para dar respuesta cuando el enunciado es demasiado largo, no logran mantener la atención y comprensión durante todo el tiempo y les falta recursos para responder a determinadas situaciones, saltan de un tema a otro y tienen dificultad para solicitar clarificación de la información. Lo que permite concluir según estos autores, que la escasa o inadecuada estimulación recibida por los niños, limita el desarrollo cognitivo y lingüístico. Por lo que sugieren centrar la intervención pragmática en actividades relacionadas con ambientes reales concretos en el que el niño aprenda a utilizar los diferentes tipos de enunciados en determinados contextos.

Posteriormente, Moreno et al. (2010) en otra de sus investigaciones acerca de la competencia pragmática en niños sujetos a medidas de protección, encontraron evidencia sobre afectaciones del nivel de dominio pragmático de los niños, puesto que tienen dificultad para ponerse en el lugar del interlocutor, especialmente si se trata de un adulto; para hacer un ruego o petición; para mantener una continuidad en el discurso. La interpretación que ellos hacen como oyentes está marcada por las experiencias vividas. De ahí que tengan dificultades en realizar una atribución correcta de la intención del mensaje. Su conocimiento del mundo y de lo que pueden esperar de los demás limita su capacidad de interacción. A esto se unen las dificultades lingüísticas que afectan su capacidad para organizar y dar cohesión al discurso. Esto a su vez tiene consecuencias sobre la adaptación a la vida social.

Windsor, Glaze y Koga (2007) buscaron exponer información detallada de las habilidades del lenguaje en niños nativos, que fueron o habían sido institucionalizados. Realizaron una

comparación acerca del lenguaje de 10 niños de 30 meses de orfanatos rumanos, contrastados con pares de su misma edad que fueron movidos recientemente de instituciones de cuidado a casas hogar; niños que llevaban al menos un año en la casa hogar y niños criados con sus familias biológicas. Se encontró, que los primeros mostraron retrasos considerables en el lenguaje, evidenciando poca producción de palabras claras; los segundos, evidenciaron menores habilidades expresivas gramaticales y los institucionalizados mostraron mejor expresión del lenguaje, aunque producían formas menos complejas de lenguaje que los que vivían con sus familias biológicas.

Por otro lado, continuando con sus investigaciones, Windsor et al. (2011) por medio del “Bucharest Early Intervention Project” (BEIP), examinaron 174 resultados de niños pequeños en el aprendizaje del lenguaje rumano en tres grupos diferentes: niños de atención de crianza temporal, atención institucional continua y niños de edad típica que vivían con sus familias biológicas. El análisis se realizó con base en evaluaciones del lenguaje iniciales, a los 30 meses y a los 42 meses de edad. Se encontró, que si bien, no habían diferencias significativas en el lenguaje en ambos grupos, los niños que ingresaron después de 24 meses a las casas de acogida tuvieron los mismos retrasos severos del lenguaje tanto expresivo como receptivo que los niños en cuidado institucional continuo.

En una investigación posterior, Windsor et al. (2013) realizaron un reporte donde se observaron los resultados del lenguaje en niños de 8 años que hacían parte del BEIP. Ciento cinco niños fueron asignados a hogares de paso o instituciones de cuidado a edades tempranas de manera aleatoria, permaneciendo en dichas instituciones. Se administraron cuatro tareas expresivas del lenguaje: sin repetición de palabras, con repetición de palabras, identificación de palabra escrita y una palabra espontánea dicha; los ítems fueron calificados por el evaluador y un

evaluador externo. Los resultados arrojaron efectos adversos en el desarrollo del lenguaje ante la institucionalización temprana y, por tanto, la necesidad de que los niños fuesen ubicados en ambientes más óptimos.

Graham et al. (2014), realizaron en Rumania un estudio a través de sesiones de juego espontáneas y evaluaron los enunciados producidos por niños pertenecientes a orfanatos rumanos de 4 años de edad, en comparación con niños no institucionalizados, con el fin de observar el funcionamiento del lenguaje pragmático y los efectos de la privación. Analizaron la calidad de la comunicación durante las interacciones con las madres adoptantes en un contexto situacional específico, y encontraron que las características de los niños pueden influir en los comportamientos comunicativos de los cuidadores. Los resultados sugieren que los niños de condiciones adversas adoptados en entornos más saludables no muestran diferencias a largo plazo en el uso del lenguaje pragmático o social en comparación con el grupo control.

Resumiendo, se puede decir que en la mayoría de los resultados se encuentran efectos adversos en el desarrollo del lenguaje ante la institucionalización temprana (Shum y Conde, 1993; Windsor et al., 2007, 2011 y 2013) y por tanto, la necesidad de que los niños sean ubicados en ambientes más óptimos desde sus primeros meses de vida (Windsor et al., 2013), pues espacios que brindan mayor estabilidad emocional y mejores condiciones ambientales garantizan un mejor desempeño de habilidades cognitivas, emocionales y sociales durante la vida del niño.

4. Método

4.1 Diseño

El estudio tiene un alcance descriptivo transversal.

4.2 Participantes

Se tomaron 94 participantes en total, niños entre 6 y 7 años de edad, los cuales pertenecen a dos grupos: niños que están en instituciones de cuidado infantil y niños que crecen con sus familias biológicas. Se evaluaron 11 niños institucionalizados en hogares infantiles y 83 no institucionalizados. No se realizó discriminación por género y el único criterio de selección fue la edad; los niños con condiciones médicas no fueron incluidos en ningún grupo [*]. En el momento de la recolección de los datos, los niños residían en los municipios del oriente antioqueño, Colombia.

4.3 Instrumentos

Test de comprensión de metáforas: El cuello años. Se construyó el instrumento a partir de la teoría de Grice (1975), quien postula el concepto de las implicaturas conversacionales que surgen según las interacciones sociales propias de un contexto. También se tuvo en cuenta los postulados de Lakoff y Johnson (1998) quienes señalan diferentes tipos de metáforas: ontológicas, orientacionales y estructurales. Con base a lo anterior, se utilizaron implicaturas de diferentes tipos para la realización de la prueba, teniendo en cuenta sus niveles de dificultad.

* **Niños en instituciones de cuidado infantil;** niños que, debido a diversas razones familiares, sean de capacidad de manutención o por poco deseo de los padres de tenerlos son llevado a instituciones que se hacen cargo de los cuidados básicos de los mismos, buscando subsanar necesidades económicas o afectivas que sus hogares no les pueden brindar.

Niños con sus familias biológicas; niños que se mantienen en sus hogares y sus padres o cuidadores, proveen las necesidades básicas a sus hijos durante su crecimiento.

La prueba evalúa la comprensión de significados no literales, a través de metáforas. El test se estructura en un cuento de animales en el que se celebra el cumpleaños de una jirafa, al interior de la historia se encuentran 12 metáforas, las cuales se reparten en cada una de las escenas del cuento. En total son: 5 metáforas ontológicas, 3 estructurales y 4 orientacionales.

4.4 Procedimiento

La recolección de la muestra de niños no institucionalizados se hizo a través de la institución pública Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla e Institución Educativa La Paz de La Ceja, en las que se invitó a los estudiantes de grado 1° y 2° con edades de 6 y 7 años, a participar en el experimento, para lo cual sólo aquellos que tuvieran el consentimiento informado de los padres podría realizar el ejercicio práctico.

En cuanto al acercamiento de los niños institucionalizados, se realiza a través de los hogares infantiles: Ángeles custodios y Casa Margarita. En los cuales se evaluó a los niños con la edad estipulada y el consentimiento informado por parte de las encargadas de las instituciones.

Se utilizó el Test de comprensión de metáforas (EL CUELLO AÑOS), para evaluar la comprensión de implicaturas. Se realizó la aplicación durante una única sesión, de manera personalizada, con una duración aproximada de 20 minutos por niño.

La aplicación tenía un acercamiento preliminar a la tarea, en la que el evaluador preguntaba al niño por una serie de metáforas de animales, comunes en su entorno y su posible significado, se hacía retroalimentación en los diferentes ítems para clarificar el objetivo del ejercicio. Luego, se dio paso a la lectura del cuento (Test de comprensión de metáforas) y a indagar por el significado de las implicaturas al interior del cuento.

4.5 Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta la responsabilidad y el compromiso que se debe asumir al desarrollar una investigación con seres humanos, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas que regulan el desarrollo y manejo de la información.

- *Voluntariedad:* Se dejó claro a los participantes que su colaboración en el estudio es completamente voluntaria y que no recibirán ningún tipo de remuneración por hacer parte del mismo.
- *Consentimiento informado:* se presentó a las instituciones participantes un documento que contenía los aspectos generales del estudio en lo referente a la identificación del grupo o institución que realiza la investigación, objetivos del mismo, la descripción de las estrategias de recolección de datos y la explicación de los riesgos y beneficios que pueden afectar a los participantes. En este caso, al trabajar con niños menores se contó con el consentimiento de los padres o representante legal de los mismos.
- *Respeto a los participantes:* Implica el permitir que el sujeto cambie de opinión respecto a su participación en la investigación y a retirarse sin sanción de ningún tipo. En reconocimiento a la contribución de los sujetos, se planearán actividades para la devolución de los resultados.
- *Derecho al anonimato:* La identidad personal de los participantes será protegida durante el transcurso del estudio y que en todo caso se usarán seudónimos para emplear la información suministrada.

5. Resultados

Se realizó la prueba de parametricidad de Kolmogorov-Smirnov y se determinó que los datos no poseen características de homogeneidad ($K-S=0.108$, $sig = 0.009$), esto indica que los datos deben analizarse con pruebas no paramétricas.

Se encontró que el desempeño de los niños con respecto a la comprensión de los significados abstractos (implicaturas) no posee diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de niños institucionalizados y el grupo de niños que no lo están ($U=322.000$, $sig = 0.112$).

Sin embargo, se encontró que existe una mayor puntuación en los niños en instituciones, si bien no es una diferencia amplia ni estadísticamente significativa, permite evidenciar un mejor razonamiento pragmático en los niños institucionalizados (ver tabla 1).

Tabla 1. *Comparación de medias del razonamiento pragmático.*

<i>Institucionalizado</i>	<i>Media</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviación</i>
No	8.47	83	4.382
Si	10.64	11	4.249
Total	8.72	94	4.400

6. Discusión

Nuestros hallazgos mostraron que no existen diferencias del razonamiento pragmático entre los niños institucionalizados y los que no, este resultado es similar al de Croft et al. (2007) al encontrar que no hay relación entre los resultados en el desarrollo del lenguaje en niños en edad escolar y la duración de la atención institucional más allá de los 6 meses. En esta misma línea, autores como Graham et al. (2014) no encontraron diferencias consistentes en el uso del lenguaje pragmático de los niños que crecieron en su familia biológica y niños que fueron adoptados, sugiriendo que, si las habilidades tempranas se vieron afectadas por la privación, el tiempo de los niños en hogares adoptivos ayudó a mitigar cualquier tipo de efectos. Estos autores, establecieron que la adopción de niños en hogares a una edad promedio de 15.6 meses demostró ser lo suficientemente temprana para favorecer el desarrollo comunicativo de los niños y evitar déficits severos, o que, durante su tiempo en el orfanato o institución permanente, los niños fueron expuestos a un ambiente comunicativo suficientemente rico, hipótesis que podría apoyar los presentes hallazgos.

Para Windsor et al. (2013), el efecto graduado de la edad de ingreso en los hogares de cuidado o instituciones permanentes en los resultados del lenguaje es paralelo al hallazgo de las habilidades cognitivas de los niños. Según este autor, la fuerte correlación entre el lenguaje y las medidas cognitivas sugiere que las habilidades del lenguaje de los niños se alinean con su desarrollo cognitivo más amplio.

Flórez et al. (2006) encontraron también que no existen diferencias significativas de aspectos lingüísticos entre niños típicos y niños institucionalizados, mostrando que son mejores que las de los niños con deficiencia intelectual, no obstante, el estudio se hizo con conocimiento

metalingüístico y no razonamiento pragmático. Las autoras aportan a la confirmación empírica de la hipótesis que sostiene que el conocimiento metalingüístico está íntimamente relacionado con el dominio cognitivo (Van Kleeck, Wallach, & Butler, 1994), y de la tesis que sostiene que desde edades muy tempranas empiezan a emerger habilidades metalingüísticas (van Kleeck et al., 1994; Karmiloff-Smith y Karmiloff, 2001).

Estas relaciones lenguaje-cognición encuentran sustento en Lakoff y Johnson (1987) quienes sostienen que nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. Los conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos vemos en el mundo y la manera en la que nos relacionamos con otras personas. La metáfora no es solamente una cuestión de palabras, por el contrario, los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos y ninguna metáfora puede entenderse o siquiera representarse adecuadamente de modo independiente de su base experiencial.

Lakoff y Jhonson (2003) señalan que la forma en que los seres humanos estructuran su experiencia es a partir de la categorización de sus vivencias, las cuales emergen de forma natural a través de su interacción con el mundo, que surge a partir de la relación de lo que se es y cómo se relaciona con el mundo externo. Es decir, que los seres humanos clasifican sus experiencias con el fin de comprender, y en ese sentido saber qué hacer en situaciones específicas. Bedia y Castillo (2010) dicen que los seres humanos son capaces de captar las relaciones espaciales ejecutando proyecciones de su cuerpo, es decir que usan la kinestesia de su cuerpo y sus habilidades sensoriales para identificar las relaciones presentes en el mundo.

Lakoff (1987) propone que las metáforas funcionan como modelos cognitivos idealizados (MCI), sitúa los MCI como un tipo de marco que establece relaciones entre predicado y

argumentos, añadiendo también la metáfora, la metonimia, y los esquemas de imágenes. Un MCI se constituye como una estructura conceptual no simbólica asentada en la experiencia, incidiendo en la forma en que comprendemos el mundo, sirviendo como un filtro de la información percibida, además de regular nuestra capacidad inferencial, se trata de una estructura dinámica en la medida en que está sujeta a las diferentes formas que los individuos tienen de percibir su entorno y comunicarse acerca de él.

Porter (2016), señala por su parte que desde “que el cerebro comienza a funcionar, adquiere cierto tipo de metáforas primarias por millares. Pues si se piensa que el cerebro es el resultado de una conquista evolutiva de millones de años de adaptación al medio, se puede pensar que al nacer se heredan genéticamente una dotación de metáforas” (p. 27). Los conceptos emergentes y las metáforas nacen entonces de la constante interacción de los ambientes físicos y culturales; es decir, que sólo es necesario estar en un ambiente con estímulos para poder acceder al uso de las mismas.

Asimismo, los resultados encontrados en la investigación pueden estar relacionados con lo que Chomsky señala como gramática generativa, donde señala que el lenguaje está relacionado con características biológicas más estables y que ante la exposición de ciertos estímulos se podrá desarrollar el lenguaje (Birchenall, 2014).

Según de Mendoza Ibáñez (2004) la Teoría Neural del lenguaje utiliza algunas de las herramientas analíticas más significativas de la lingüística cognitiva, como la metáfora conceptual (Lakoff, 1987, 1993) por medio del estudio de la dimensión neurológica y biológica de este concepto, poniendo en evidencia que la caracterización más exacta de los conceptos de la mente no es simbólica o representacional, sino que se produce sobre la base de los sistemas

sensoriomotores del cerebro. Así, estudios más recientes sobre el tema (Pulvermüller, 2001) apuntan hacia la consideración del significado de las palabras en función de la activación de circuitos neuronales motores y perceptuales. Esto supone que, por ejemplo, la comprensión de una palabra que denota una entidad concreta depende de cómo nos relacionamos en términos sensoriomotores con dicha entidad; en el caso de entidades abstractas tendemos al uso de la metáfora, pues nos permite razonar sobre la entidad abstracta como si fuera concreta.

Sperber y Wilson (2004), desde la hipótesis del entorno cognoscitivo compartido sostienen que la información pragmática es de naturaleza subjetiva, según la cual, interlocutores comparten un conjunto de hechos cuya representación mental dan como verdadera por ser directamente perceptible o inferible. De allí, el conjunto de conocimientos y creencias de los interlocutores desempeñan un papel fundamental al momento de establecer la comunicación y funcionan como principio regulador de la conducta porque tanto la propia información pragmática como la teoría que se tenga sobre el otro determinan y condicionan el contenido y la forma del enunciado.

En concordancia con lo hallado en la investigación, retomando la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (2004), la relación lenguaje-cognición apunta a que lo que guía la interpretación de una implicación contextual, es un proceso cognitivo más amplio que no depende del contexto únicamente, se deriva más bien, de un módulo mental específico, puesto que toda comunicación está convocada a procesar un estímulo independientemente del ambiente. Es así, que una información resulta relevante en un contexto si da lugar a efectos contextuales, tornándose un estímulo relevante cuando entra en contacto con información previa, y su procesamiento en el contexto produce un efecto cognitivo específico, es decir, la caracterización

sobre lo que es relevante o no se deriva de la relación de un supuesto que nos viene dado y un contexto, esto se da por medio del desarrollo mismo y la experiencia.

Por otra parte, se encuentran efectos adversos en el desarrollo del lenguaje ante la institucionalización temprana (Shum y Conde, 1993; Moreno-Manso, Rabazo y García, 2006; Moreno-Manso et al., 2010; Windsor et al., 2007, 2011 y 2013), siendo un momento crítico la edad en la que los niños ingresan a una institución de cuidado permanente (Windsor et al., 2013).

La hipótesis de Moreno-Manso, Rabazo y García (2006) y Moreno-Manso et al. (2010) acerca de la competencia pragmática en niños bajo protección infantil asume que la escasa o inadecuada estimulación recibida por los niños, limita el desarrollo cognitivo y lingüístico. Sin embargo, existen limitaciones, por un lado, la ausencia de un grupo control en sus estudios, impide determinar si es el ambiente el que influye en la competencia pragmática y, por otra parte, si tenemos en cuenta que los actos de comunicación intencional son consecuencia de un proceso transaccional que puede ser influido tanto por el niño como por el cuidador, tanto las dificultades pragmáticas evidenciadas como los problemas de adaptación psicosocial podrían ser resultado de la experiencia de desprotección o de alteraciones neurofisiológicas en el propio niño. Además, sus investigaciones no se centraron en explorar el componente pragmático a profundidad.

7. Conclusiones

A pesar de que los resultados no evidencian una diferencia significativa entre el desempeño de los participantes, los niños que pertenecen a hogares tienen un mejor desempeño que los que viven con sus padres biológicos. Lo anterior, se puede sustentar por la hipótesis de la influencia del lenguaje sobre la cultura y no viceversa, pues se resalta el hecho de que los seres humanos posean lenguaje facilita la interacción social, más que la cultura determina la aparición del lenguaje, señalando entonces, que el contexto es más un moderador que un determinante del mismo.

Se debe tener en cuenta las variables que no se controlaron a la hora de realizar la investigación como la motivación, la capacidad para mantenerse en la tarea, entre otros; que pudieran incidir en el desempeño de la prueba. Así como las dinámicas al interior de las instituciones, en las que entran en juego múltiples factores como la familia biológica, el niño, la calidad del centro de protección y los profesionales que intervienen.

Los hogares de los cuales se tomaron las muestras del CUELLO AÑOS fueron instituciones que albergaban aproximadamente de 20 a 40 niños lo que sugiere un acompañamiento más cercano y personalizado en comparación con aquellas instituciones que tienen mayor cantidad de menores.

A continuación, señalamos algunas limitaciones en nuestra investigación. La dificultad para acceder a los niños que se encuentran institucionalizados, puesto que algunos centros de acogida se mostraron reticentes para permitir el acceso a los niños y ser evaluados. De igual manera, fue difícil encontrar los niños en instituciones que cumplieran con la edad de inclusión.

A pesar de que se controló la mayor cantidad de variables externas en el espacio físico, durante algunas evaluaciones surgían situaciones azarosas que podían alterar el desempeño de los evaluados en la tarea. Es importante tener en cuenta que la pericia de los evaluadores y la empatía que se estableciera con los niños, sería fundamental para la comprensión y el desarrollo de la evaluación. Consideramos pertinente tener en cuenta el control de las variables anteriormente mencionadas para el desarrollo de futuras investigaciones, de tal forma que éstas se acerquen en mayor medida a los objetivos que se pretendan.

Referencias

- Abraham, M. D. V., & Brenca, R. M. (2014). Análisis psicométrico de la evaluación del aspecto pragmático del lenguaje infantil: Batería ICRA-A. *Interdisciplinaria*, 31(1), 139-161.
- Acosta, V., y Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona, Masso.
- Acuña, X., & Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*. 2(10), 33-56. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755002.pdf>
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, EACEA. (2009). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. España. Recuperado de <http://www.educacion.es/cide/eurydice>
- Anderson, M. L. (2007). Chapter Five How to Study the Mind: An Introduction to Embodied Cognition Michael L. Anderson. *Brain development in learning environments: Embodied and perceptual advancements*, 65.
- Bedia, M. G., & Castillo Ossa, L. F. (2010). Hacia una teoría de la mente corporizada: La influencia de los mecanismos sensomotores en el desarrollo de la cognición. *Ánfora*, 17(28).
- Birchenall, L. F. B., Müller, O., y Labos, E. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Buiza, J. J., Rodríguez-Parra, M. J., & Adrián, J. A. (2015). Trastorno Específico del Lenguaje: marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles. *Anales de psicología*, 31(3), 879-889.
- Bralic, S., Haeussler, I., Lira, M. I., Montenegro, H., & Rodríguez, S. (1978). *Estimulación temprana*. Santiago: UNICEF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Chéliz, M. D. C. H., & Buisán, L. I. (2015). Pragmática y metapragmática en lengua materna ¿Qué nos dicen los datos experimentales sobre su adquisición? *Pragmalingüística*, (23), 102-121.

- González, M. D. C. C. (2003). *Dificultades lingüísticas en los trastornos del lenguaje frente a la desventaja medioambiental* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Croft, C., Beckett, C., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., et al. (2007). Early adolescent outcomes of institutionally deprived and non-deprived adoptees. II: Language as a protective factor and a vulnerable outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 31–44.
- De Mendoza Ibáñez, F. J. R. (2004). Principios cognitivos y pragmáticos del procesamiento y la comprensión. *Arbor*, 177(697), 1-28.
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Florez-Romero, R., Torrado-Pacheco, M. C., & Magnolia Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 457-475.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. 2012. *Informe Anual*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/index_69639.html
- García-Baamonde Sánchez, M. E. (2008). *Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Graham, S. A., Nilsen, E., Mah, J. W., Morison, S., MacLean, K., Fisher, L., & Ames, E. (2014). An examination of communicative interactions of children from Romanian orphanages and their adoptive mothers. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(1), 9.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and Semantics*, 3, 2000-2001.
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A., & Karmiloff, K. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. England: Cambridge University Press, (2), 202-251.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1987). The metaphorical logic of rape. *Metaphor and Symbol*, 2(1), 73-79.
- Lakoff, G. y Jhonson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: CÁTEDRA.
- Lakoff, G., y Jhonson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Londres: The university of Chicago press.

- Cekaite, A. (2013). Child pragmatic development. *The encyclopedia of applied linguistics*.
- Manso, J. M., Méndez, M. R., & García-Baamonde, M. E. (2006). Competencia lingüística y estilo cognitivo en niños institucionalizados. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(2), 115-125.
- Moreno-Manso, J.M, García-Baamonde Sánchez, M.E, Guerrero-Barona, E, & Blázquez-Alonso, M. (2010). Competencia pragmática y adaptación psicosocial en niños sujetos a medidas de protección infantil. *Salud mental*, 33(4), 333-340.
- Noveck, I. A. (2001). When children are more logical than adults: Experimental investigations of scalar implicature. *Cognition*, 78(2), 165-188. Doi:10.1016/S0010-0277(00)00114-1
- Noveck, I. A., & Sperber, D. (Eds.). (2004). *Experimental pragmatics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Porter, L. (2016). La palabra corporizada. *Pro-Posições*, 21(2), 19-36. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643340>
- Puche, R. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Documento No. 10. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/.../articles-178053_archivo_PDF_libro_desar...
- Pulvermüller, F. (2001). Brain reflections of words and their meaning. *Trends in cognitive sciences*, 5(12), 517-524.
- Recart, M. I., & Mathiesen, M. E. (2011). Calidad educativa del ambiente familiar y su relación con el desarrollo de funciones cognitivas en el preescolar. *Psykhe*, 12(2), 143-151.
- Roqueta, C. A., & Estevan, R. A. C. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22(4), 677-683.
- Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A. & Sánchez, A. (2012). ¿Qué efecto tiene asistir a sala cuna y Jardín infantil desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad?: Estudio longitudinal en la Junta nacional de Jardines infantiles. *Psykhe*, 21(2), 87-104.
- Shum, G., & Conde, A. (1993). El desarrollo del lenguaje en un caso de carencias afectivas graves en la primera infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 16(64), 95-109.
- Van Kleeck, A., Wallach, G. P., & Butler, K. G. (1994). Metalinguistic development. *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: Some principles and applications*, 53-98.

Wilson, D., & Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de investigación lingüística*, 7, 233-283.

Windsor, J., Benigno, J. P., Wing, C. A., Carroll, P. J., Koga, S. F., Nelson, C. A., ... y Zeanah, C. H. (2011). Effect of foster care on young children's language learning. *Child development*, 82(4), 1040-1046.

Windsor, J; Moreau, A; Nelson, Ch; Fox, N y Zeanah, Ch (2013). Effect of foster care on language learning at eight years: Findings from the Bucharest Early Intervention Project. *Journal of Child Language*, 40, P. 605-627 Doi: 10.1017/S0305000912000177

Windsorf, J., Glaze, L., & Koga, S. (2007). Language acquisition with limited input: Romanian Institution and Foster Care. *Journal of speech, language, and hearing research*, 1365-1382.