

# Habilidades Lingüísticas y Diferencias de Género: Análisis de Vocabulario

*Linguistics abilities and gender differences: analysis of vocabulary*

ELDA ALICIA ALVA CANTO,<sup>1</sup> EDUARDO HERNÁNDEZ-PADILLA, ROBERTO CARRIÓN BALDERAS<sup>2</sup>

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

**Resumen:** Sin un consenso claro sobre si existen o no diferencias debidas al género en habilidades lingüísticas, dicho problema puede entenderse como la falta de análisis sobre sesgos ocasionados por las tareas que pueden favorecer a uno u otro género. Por lo anterior se evaluaron las habilidades lingüísticas de 1343 niños mexicanos en situaciones libres de tareas estructuradas. Se estimaron las diferencias en algunas categorías de vocabulario y de comunicación social debidas al género, nivel socioeconómico y escolar de los niños. Los resultados indican que la influencia cultural favoreció más a los niños que a las niñas (exhibieron una mayor competencia lingüística, mayor amplitud y uso del vocabulario; en mayor cantidad de turnos del habla). Empero, dicha influencia es atenuada a través de la clase social (niñas de clase socioeconómica alta exhibieron mayor vocabulario que niños de clase baja). Se discuten los alcances de las unidades de análisis aquí empleadas.

**Palabras clave:** Género, Habilidades lingüísticas, Vocabulario

**Abstract:** With not clear consensus as to whether or not there exist differences in linguistic ability due to gender, this problem may also be explained by the lack of analysis of biases favoring one or other gender which are inherent in assigned tasks. For this reason, we evaluated the linguistic abilities of 1343 Mexican children in situations with no structured tasks. Differences in certain vocabulary categories (Type, Token and Interventions) and in social communication due to gender, socio-economic and school level were estimated. The results indicate that cultural influences favor boys over girls (the former showed greater linguistic competence, greater and more varied vocabulary and larger number of conversational interventions). These cultural influences were attenuated somehow at by social class (girls of higher social class exhibited a greater vocabulary than boys of lower social classes). The implications of analysis employed in the study are discussed.

**Key words:** Gender, Linguistic Abilities, and Vocabulary

Un tema que ha sido de gran interés para la investigación y en particular en la psicología ha sido las diferencias de género, donde diversos procesos de cognición como las habilidades motoras y espaciales, las aptitudes matemática, percepción y lenguaje ya han sido ampliamente abordados (Kimura, 1999).

Siendo la etiología de dichas diferencias el principal interés, gran parte del trabajo se ha

dedicado a analizar y dilucidar dicho problema. Feingold (1996) señala que, de esta situación, ha surgido una postura bipolar donde las diferencias en las habilidades cognoscitivas han sido atribuidas a factores como la natura o la nurtura, mientras que unos autores enfatizan un factor sociocultural otros atribuyen uno biológico. Un solo factor no podría ser determinante en las diferencias entre los géneros; en realidad aqué-

<sup>1</sup> Correspondencia: Elda Alicia Alva Canto, Av. Universidad #3004 Col. Copilco-Universidad C.P.04210 Deleg. Coyoacán. México D.F. Tel. 01(55) 56222287, correo electrónico: alva@servidor.unam.mx

<sup>2</sup> Los datos utilizados en este trabajo pertenecen al proyecto "Desarrollo del Lenguaje e Interacciones Verbales" financiado por Conacyt con el registro número 4512-H, también se recibió apoyo de Becas de la Secretaría General y de Fundación UNAM, correo electrónico: alva@servidor.unam.mx, eduhpa@prodigy.net.mx y rocaba@servidor.unam.mx

llas pueden ser multifactoriales y actuantes sobre los individuos en distintos momentos y formas.

De dichos factores, la familia por su proximidad y orden primario de contacto tiene una particular influencia en el proceso de desarrollo del ser humano: su organización posee características variables según la cultura en que se halla inmersa. En México, la familia tradicionalmente crea una atmósfera sociocultural no favorable alrededor de la imagen de la mujer, a través de ella la infraestructura social se muestra predominantemente como un mundo de hombres (Bedolla, 1989; Santiago, 1977).

Sin embargo, dichos factores socioculturales, influyen en forma distinta a lo largo de la vida del individuo, teniendo como consecuencia que las diferencias explícitas entre los mismos géneros varíen de acuerdo a la edad. Entendiendo de esta forma, los estudiosos del tema han abordado a través de distintas tareas una amplia variedad de edades y condiciones del desarrollo de los géneros; sin embargo, los resultados obtenidos no parecen ser consistentes no sólo con la edad sino incluso con el factor principal considerado, el género.

Además, al caracterizar las diferencias entre géneros no sólo se encuentran dificultades sobre su origen sino también sobre lo extenso de las habilidades en las cuales ocurren. No obstante, en el caso del lenguaje que ha recibido especial atención por parte de los investigadores, se ha establecido un cierto consenso en el que las mujeres son superiores a los hombres en habilidades verbales. Esta aseveración, la cual ha cobrado gran importancia en la psicología donde ha tomado el cariz de algo determinado y firmemente establecido, ha dado pauta a que gran parte de la literatura y de los estudios sobre diferencias entre géneros se haya dedicado a delinejar dichas diferencias. Aunque muchos estudios demuestran la ya establecida superioridad de las mujeres en habilidades relacionadas con el lenguaje (Kimura, 1999), aún se hallan resultados no confirmatorios, más aún, parece ser que el problema de los estudios realizados con resultados ambiguos son las unidades de análisis que se emplean para evaluar las habilidades del lenguaje. Este es un problema que se retomará más adelante.

Dentro del grupo de estudios encaminados a establecer las diferencias entre géneros hay una variedad tan amplia que permitiría caracterizar

la superioridad femenina a lo largo de la vida. Es así como algunos autores han hallado que algunas habilidades intrínsecas a la dotación genética de los seres humanos parecen favorecer a las mujeres a lo largo de la vida (Hindmash; O'Callaghan; Mohay & Rogers, 2000), resultando en una mejor destreza de las mujeres como comunicadoras sociales. Por su parte, en la adquisición de la lengua, esta dotación propicia que las niñas produzcan el lenguaje más temprano que los niños, por ejemplo, la aparición de la primera palabra favorece a aquellas (Harris, 1977). Extrapolando los resultados hacia la comprensión, las niñas podrían entender antes el lenguaje que los niños (Fein & Clarke-Stewart, 1973), aunque en algunos casos no se encontraron diferencias de género consistentes en el desarrollo temprano del lenguaje (Maccoby, 1966).

Es en el periodo preescolar donde las diferencias entre los géneros dejan de ser atribuibles a la pre-especificación biológica; y en su lugar el entorno social a través de padres y educadores cobra relevancia. Muchas de estas diferencias se pueden asignar a variaciones en las circunstancias sociales del niño y las interacciones sociales y verbales que mantiene (Garton & Pratt, 1991).

Pero en el entorno social próximo al niño, aquél no es sólo un organismo que reacciona al ambiente y a sus constituyentes, también él mismo es un estímulo ante el que los constituyentes del entorno reaccionan (Kantor, 1977). Los ajustes que los cuidadores realizan al contenido de sus discursos los hacen como una reacción al interlocutor. Considerado así por los investigadores, se ha generado un campo de investigación donde las diferencias entre los tipos de interacción y los contenidos de las mismas por parte de niños y sus interlocutores han sido estudiados (Bijou; Chao & Ghezzi, 1986). Todo este tipo de investigación ha demostrado que los mismos cuidadores muestran una propensión a reaccionar de forma distinta ante los niños, dependiendo del género al que pertenecen los últimos.

El progenitor, tanto la madre como el padre, reacciona y emplea estilos de conversación que son influenciados por el género del niño, donde ante las niñas reaccionan con un estilo narrativo rico en detalles donde se incorporan eventos en un contexto de experiencias más amplio, muy distinto al realizado con niños, el cual es focalizado y breve (Eisenmann, 2000).

Por su parte, Fivush; Brotman; Buckner y Goodman (2000) encontraron diferencias en las narraciones sobre eventos pasados en las interacciones diádicas de padres e hijos, de un mismo género y mixtas. Estas diferencias fueron atribuibles al género del niño, en donde ambos padres emplearon más palabras de connotaciones emocionales y resaltaron más los aspectos emotivos de los eventos ante las niñas de lo que lo hicieron con los niños, aunque las madres lo hicieron más marcadamente que los padres. Sin duda, esto se reflejó en las emisiones mismas de los niños, donde las niñas hablaron más de los aspectos emocionales del evento que los niños y emplearon más las palabras de connotaciones emocionales.

Este tipo de moldeamiento ocurrido durante la infancia exhibe sus repercusiones a lo largo de la vida del niño: en la edad escolar, la preadolescencia e incluso en la etapa adulta, las diferencias entre los géneros parecen seguir favoreciendo a las mujeres. Múltiples hallazgos en distintos estudios y campos sugieren esta superioridad, como se demuestra en aquellos que han evaluado contenido y forma del discurso (von Klitzing; Kelsay; Emde; Robinson & Schmitz, 2000); manifestación de estados emocionales relevantes al individuo (Goldsmith & Weller, 2000); creatividad y habilidades de escritura; nominación de colores, objetos, letras, números y animales (Denckla & Rudel, 1974); formas (Kimura; Saucier & Matuk, 1996); y velocidad de la nominación (Stroop, 1935 citado en Kimura 1999); ortografía, puntuación, elocuencia, comprensión de textos y entendimiento de relaciones lógicas; gramática y pronunciación (Hyde & Linn, 1988); producción con restricciones (palabras con cierto tipo de letras) y fluidez (Kimura, 1999); listas de objetos con una característica visual –color– común (Kimura, 1994); y recuerdo de palabras (McGuiness; Olson & Chapman, 1990); son sólo algunas de las diferencias que favorecen a las mujeres. Esto ha conducido a algunos autores a afirmar que esta superioridad es universal, la cual a través del empleo del lenguaje puede ser empleada en la consecución de distintos fines –como los encaminados a la mejora en el estatus social (Trudgill & Bauer, 1998).

En oposición a todos los hallazgos mencionados, también se han observado diferencias relacionadas al género en las habilidades verbales las

cuales son pequeñas o inexistentes en las escalas estandarizadas, como en la administración del SAT, donde las mujeres puntúan más bajo que los hombres en: la proporción verbal (Feingold, 1988); en las escalas verbales del WAIS y el WISC (Kimura, 1999); en listas de objetos que comparten alguna característica física (Harshman; Hampson & Berenbaum, 1983). Por otro lado, también se muestran estudios en los que las diferencias son nulas como el caso de lectura rápida (Ponton, 1987) y en la expresión de números y letras (Kimura, 1999).

Así, la pretendida superioridad lingüística femenina no parece ser del todo cierta. A este hallazgo se suman algunos autores (véase Harris, 1977), y algunos detractores (Maccauley, 1978).

Pese a que las diferencias en situaciones estructuradas (como las pruebas) son en apariencia inexistentes, la superioridad femenina en el lenguaje es mejor entendida fuera de la aproximación psicométrica, donde las diferencias son vistas cuantitativamente indicando distintos grados de habilidad. Investigaciones que mantienen esta perspectiva han encontrado que aún se exhibe dicha superioridad en la producción (Nelson, citado en Tanz, 1987), en emisiones, en la media de la longitud de las emisiones (MLU) (Schachter; Shore; Hodapp & Bundy, 1978), y en el progreso de empleo del vocabulario, uso sintáctico más avanzado de ciertas categorías (Ramer, 1976).

Aparentemente, el problema no radica en las diferencias atribuibles al género *per se*, sino en las unidades de análisis con las que se evalúan las mencionadas diferencias. Así, una gran variedad de fenómenos del lenguaje ha sido investigada con respecto a esta cuestión: la claridad en la articulación, la edad en la que se produce la primera palabra, el nivel de expresión de la voz, el entendimiento de varias construcciones sintácticas, la tasa de crecimiento del vocabulario, la incidencia en la repetición de algo en particular, la habilidad en la formación de analogías verbales y el habla normal, (Maccoby, 1966), son sólo una muestra de lo estudiado, donde las similitudes a determinadas edades son más notorias que las diferencias.

Kimura (1999) realiza una síntesis de tales resultados no conclusivos. Dicha autora después de analizar las diferentes posturas, señala que en un contexto más amplio, como sería una compa-

ración del ser humano con otras especies, existen más semejanzas que diferencias entre hombres y mujeres. Asimismo, la autora señala que las diferencias no pueden ser explicadas únicamente sobre la base de factores genéticos o ambientales, porque ello implicaría una visión muy simplista del fenómeno de estudio, sino que las mismas dependen directamente de la estructura y forma de medición de las tareas asignadas en cada estudio así como la situación de medición. Por ejemplo, las mujeres obtienen puntuaciones superiores en tareas que implican nombrar colores, rapidez o fluencia verbal, pero cuando se trata de tareas como repetir cadenas de letras, los hombres obtienen mayores puntuaciones (Kimura, 1999).

Sin embargo, cabe preguntarse qué es lo que pasa con las diferencias, cuando los niños se enfrentan a situaciones no estructuradas, es decir "naturales". En un estudio donde se registraron las conversaciones sostenidas por 192 sujetos en grupos de 6 niños durante 10 minutos, Sosa (1999) encontró que la interacción verbal y el vocabulario entre niños y niñas difieren según la proporción de uno u otro género en la composición del grupo de interacción. Así, en grupos mixtos equivalentes (3 niños y 3 niñas) ocurrieron menos verbalizaciones que en grupos asimétricos (que van de sólo 6 niños a sólo 6 niñas). Al ser ésta una situación en la cual los niños no tienen una tarea específica, como dar respuesta a un test o clasificar objetos o historias, podría representar el antecedente inmediato al presente estudio en cuanto a las situaciones en las que se evaluará la producción verbal de los sujetos.

Finalmente, debe de considerarse la trascendencia del problema. Aunque las diferencias entre géneros pueden ser pequeñas, las consecuencias para la vida profesional son significativas. Dichas diferencias pueden ser determinantes en la elección y desempeño de la vida profesional desde edades muy tempranas (Benbow; Lubinski; Shea & Eftekhari-Sanjani, 2000; Cano, 2000), y en el aprovechamiento académico durante la vida escolar (Ai, 2000), de ahí su importancia de analizarlas con detalle y minuciosidad.

### Escolaridad y vocabulario

Los ambientes escolares son escenarios donde los seres humanos interactúan entre iguales con

muchas frecuencias, ya que son un espacio que comparten durante horas, desde los 4 o 5 años hasta la educación superior. Es aquí donde las influencias que cada niño lleva consigo desde su hogar como el tamaño de la familia, estructura de la misma, educación de los padres, etc., se manifiestan. Tradicionalmente, en México existen diferencias notables entre la educación primaria y preescolar; en la primera de ellas los grupos se conforman por conjuntos grandes de estudiantes, donde el orden y disciplina son característicos. Por su parte, en la educación preescolar el aprendizaje incidental alrededor del juego y el ejercicio de habilidades motoras finas son las principales propiedades. Por esta razón un estudio en niños preescolares y escolares debería separar los distintos tipos de factores influyentes a cada nivel.

Alva y Arboleda (1990); Alva y Carrión (1990), Arboleda y Enríquez (1985) y Alcázar; Huerta y Ramos (1980) desarrollaron una metodología para estimar el lenguaje infantil, de preescolares y escolares, en situaciones semi-estructuradas de interacción lingüística espontánea. Así, Alcázar et al. (1980) analizaron la frecuencia de ocurrencia de 9 categorías gramaticales con niños de 1 a 6 años. Sus resultados muestran que las categorías gramaticales más utilizadas fueron los pronombres, los sustantivos y los verbos. Por su parte, Arboleda y Enríquez (1985) trabajaron con 184 niños de 5.5 a 6.0 años, clasificándolos en clase alta y baja, basados en los criterios de Díaz-Guerrero y Holtzman, (1975). Al comparar las palabras de la clase alta con las de clase baja, quienes no diferían significativamente en su amplitud de vocabulario, encontraron que las diferencias de vocabulario entre las dos poblaciones estaban basadas en palabras que son más significativas para los niños de acuerdo a sus vivencias.

El trabajo de Alva y Carrión (1990) también muestra diferencias significativas asociadas a la clase social. Los autores, quienes registraron las emisiones de niños mexicanos de 4.5 a 7 años de edad, a diferencia del trabajo anterior, encontraron que el desarrollo del vocabulario y las interacciones verbales son diferentes entre la clase alta y la clase baja (si la escolaridad paterna es la variable relevante para diferenciar entre una y otra clase). Los resultados de esta investigación reportaron que los niños de clase alta

incrementaron su vocabulario y sus interacciones verbales con la edad; por su parte, en clase baja no hubo incrementos en las variables evaluadas.

Asimismo, los resultados muestran que los niños de primer grado de primaria produjeron una menor cantidad de vocabulario en comparación con los niños de preescolar, lo cual indica que puede existir una distinta forma de intervenir en las interacciones entre niños de un nivel escolar y otro. Así mismo, se encontró que sólo 60% de los niños tienen el acceso a la educación preescolar y poseen un vocabulario limitado. Por lo tanto si la educación impartida no propicia el desarrollo del vocabulario o más aún no hay una educación preescolar (porque no asisten los niños), los efectos repercuten no sólo en el desarrollo del lenguaje, sino también en otras áreas del desarrollo del niño (Carrión 1991).

Finalmente, Alva y Castro (1996<sup>a</sup>; 1996b), quienes estudiaron niños mexicanos de 5.0 a 12 años de edad, encontraron que los niños de padres con escolaridad alta emitieron un vocabulario más amplio y de manera más recurrente de lo que lo hicieron sus contrapartes de clase baja. Cabe mencionar que un importante resultado fue la existencia de una asociación significativa entre el vocabulario de los niños y la escolaridad de los padres, misma que no fue obtenida con la escolaridad de las madres.

Debe resaltarse que en todos los trabajos arriba citados, las producciones verbales de los niños fueron extraídas en situaciones "naturales", carentes de alguna tarea a realizarse. Las diferencias que existen entre situaciones estructuradas (con tareas preestablecidas que fomentan la producción de un cierto tipo de vocabulario); y las condiciones naturales (donde el niño habla de manera espontánea con otros niños de su edad y la intervención del observador es reducida al mínimo) parecen favorecer este tipo de trabajos como el método a través del cual puede observarse una actuación real del niño.

Es por esto que, aunque no es puesto en entredicho el valor de las situaciones en tareas estructuradas, dichas condiciones no proporcionan información directa de la eficiencia lingüística de los hablantes en situaciones reales de interacción (Watkins & Yairi, 1999). Asimismo, la susceptibilidad de las emisiones espontáneas permite discriminar diferencias entre grupos

como consecuencia de factores biológicos (Dunn & Flax, 1996); o bien, obtener resultados totalmente opuestos a los que se obtendrían en tareas estructuradas y que sugieren una revisión teórica de donde surgen dichos experimentos (Brent & Siskind, 2001).

Si en los procesos grupales intervienen las características y rasgos peculiares de cada uno de los individuos, donde la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto, sería precisamente a través de dichas experiencias que los niños aprenden a ser y se desarrollan como individuos. Es por esto que se desea conocer los patrones de producción verbal (la amplitud o repertorio léxico conocido como *Type*; y la frecuencia en el uso del mismo o *Token*) que son producidos en grupos en donde participan niños y niñas, provenientes de dos ambientes escolares distintos, preescolar y escolar.

Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue evaluar las habilidades lingüísticas de niños y niñas en una situación de intercambio social libre de influencias debidas a tareas estructuradas. De la misma forma se evaluaron los efectos culturales del grupo social en el que se hallaban inmersos los sujetos de estudio, para esto se analizaron los efectos del nivel socioeconómico y del ambiente escolar del niño (el cual incluye o conlleva los efectos de la edad de los mismos).

## Método

### Participantes

Se seleccionaron aleatoriamente 1343 niños (660 niños y 683 niñas), procedentes de escuelas públicas y privadas ubicadas en la ciudad de México. Los intervalos de edad para ambos grupos fueron de 5.0 a 6.11 años y de 7.0 a 12 años, respectivamente. Debido a estos intervalos y a la conformación de los grupos de conversación, en el presente estudio participaron 383 niños quienes se encontraban cursando la educación preescolar mientras que 960 lo hacían al nivel escolar primaria. A través de la aplicación de un cuestionario sociodemográfico se obtuvo información sobre características de los niños relevantes al presente estudio (se excluyeron aquellos niños que tuvieran algún tipo de afección oral o

auditiva; todos tuvieron como primera lengua el español; no hubo casos de niños reprobados en algún grado escolar). Dicho cuestionario consta de un total de 60 reactivos los cuales son agrupados en 3 rubros: *datos del niño*, *datos de la madre* y *datos del padre*. Cada sección estima diversos atributos personales (edad, género, escolaridad, empleo, idioma, etc.) así como datos de la composición y estructura familiar (número de hijos y gesta del niño, etc.).

### Definición de Variables

**Género:** El sexo biológicamente determinado al cual pertenecen los niños.

**Clase Social:** El estrato socioeconómico en el que se halla el niño, el cual se determinó con base en los años de estudios de los padres y el tipo de escuela a la que asistían. Como anteriormente se mencionó, la escolaridad de los padres ha demostrado ser un índice confiable para establecer el nivel socioeconómico de una familia (cf. Alva, 2004; Alva, Hernández & Carrión, 2000; Alva & Hernández, 2001 y Díaz-Guerrero & Holtzman, 1975). En el presente estudio solamente se consideraron dos intervalos de escolaridad paterna para formar los grupos de clase social; los niños cuyos padres no se ubicaban en alguno de dichos intervalos no participaron en este estudio.

- a) Clase Social Alta: Niños cuyos padres tenían 16 ó más años de estudio.
- b) Clase Social Baja. Niños cuyos padres tenían 9 ó menos años de estudio.

**Escenario Escolar.** Se refiere al sistema escolar en el que los niños se encontraban adscritos cuando se realizaron las recopilaciones de los datos. Se dividieron en *preescolares* y *escolares*.

**Vocabulario** (Número de palabras): Se evaluaron las categorías de vocabulario *Type* (referida a la amplitud del vocabulario o a la diversidad léxica –número de palabras diferentes) y *Token* (el número total de palabras que fueron producidas, el uso que se hace del repertorio léxico).

**Longitud Promedio de la Emisión** (LPE). El promedio de unidades léxicas que el niño exhibe por emisión que realiza. A diferencia de los procedimientos ya empleados y comprobados sobre un índice de desarrollo del lenguaje, como el

índice MLU (Brown, 1973), en el presente trabajo se empleó como dicho estimador el promedio de palabras que cada niño empleó en sus turnos de habla.

**Emisiones.** Las participaciones verbales, también entendidas como los turnos de habla, que tiene el niño cuando interactúa con iguales. No se contabilizaron las vocalizaciones sin valor lexical de los niños (por ejemplo, gritos o emisión de sonidos).

### Escenario

Los escenarios físicos de grabación fueron las aulas de las escuelas a las que asistían los niños. Se requirió que aquellas reunieran las características necesarias para evitar injerencias o variables extrañas a la grabación (tal es el caso de falta de iluminación, personas ajenas a la grabación, ruidos y cualquier fuente de distracción potencial).

### Materiales

Se empleó una audioregadora portátil tipo reportero; asimismo el ya mencionado cuestionario sociodemográfico que permite la agrupación de los niños de acuerdo a la edad (para más referencia véase Hernández-Padilla, 1997). Igualmente se empleó una videoregadora formato VHS, audioregadoras tipo reportero y registros de las intervenciones de los niños.

### Procedimiento

El estudio se realizó en dos fases, en la primera de ellas se recolectaron los datos pertinentes para identificar la muestra a estudiar; la segunda fase consistió en la obtención de los datos. En la primera fase se contactaron las escuelas en las que se realizaría el estudio, aplicándose los cuestionarios sociodemográficos.

Los niños participantes fueron clasificados en algunos de los diferentes intervalos de edad (cada uno con una amplitud de 12 meses; por ejemplo, 7.0 a 7.11 años); y asignados de manera azarosa a alguno de los grupos de conversación, que se conformaron por 6 integrantes cada uno. Debe

señalarse que debido a esta formación aleatoria de los grupos la representación de los géneros podía ser equivalente o asimétrica, es decir los grupos podían conformarse por igual número de niños y niñas, o bien por alguno de los géneros teniendo un mayor número de miembros.

Durante la segunda fase se llevaron a cabo las sesiones de grabación donde cada uno de los grupos conformados fue registrado en situación semiestructurada de interacción espontánea. Las sesiones de grabación, en las que los niños fueron distribuidos en un semicírculo enfrente a los instrumentos de registro y los observadores, tuvieron una duración de 8 minutos cada una (inicialmente se habían contemplado 10 minutos de registro, sin embargo, se redujeron los tiempos de a fin de homogeneizar su duración). Al inicio de cada sesión se brindaban instrucciones a los niños a fin de evitar distracciones e intervenciones externas, recalándose que podían hablar libremente del tema de su elección. "Vamos a platicar un ratito de lo que ustedes quieran, para grabar sus voces y después oír lo que platican entre ustedes, pero es necesario que no hagan ruido con los pies, golpeen la mesa o toquen la grabadora, y deben hablar uno por uno ¡de acuerdo!"

## Resultados

Se obtuvieron las emisiones verbales de 1343 niños preescolares y escolares (660 niños y 683 niñas). Las emisiones fueron registradas de manera individual y clasificadas de acuerdo a los grupos de vocabulario propuestos, esto es *Type*, *Token*, *LPE*; asimismo, se analizaron las frecuencias de las emisiones verbales de cada niño.

La siguiente tabla muestra el promedio de cada una de las categorías del lenguaje revisadas, de acuerdo a los grupos de Género. En ella puede apreciarse que el promedio de las emisiones verbales de los niños, en las categorías estudiadas, es más grande que el de las niñas, aunque, el promedio de los valores de *LPE* no muestra diferencias significativas. Para evaluar si las diferencias entre las medias de los grupos de Género son estadísticamente significativas, se realizó un análisis estadístico empleando la prueba *t*.

Los resultados obtenidos muestran que los efectos de esta variable son estadísticamente sig-

nificativos tanto para *Type* ( $t = 13.38$   $p < .0001$ ) y *Token* ( $t = 4.35$   $p < .0001$ ). No se observaron diferencias significativas para la categoría *LPE*.

**Tabla. Medias de PLE, Type y Token producidas por los niños y niñas**

	Type	Token	PLE
Niños	63.76	114.73	6.993
Niñas	52.91	93.59	6.721

La figura 1 muestra las diferencias entre las medias de ambas categorías emitidas por los niños. Como puede apreciarse en la anterior figura, las diferencias en ambas categorías de vocabulario (*Type* y *Token*) son debidas a que los niños las emitieron, en promedio, en mayor número de lo que hicieron las niñas. Asimismo, obsérvese que la diferencia de las medias de *Token* es mayor que la de *Type* para ambos grupos. Por el análisis de la prueba *t* se sabe que dichas diferencias son estadísticamente significativas. También se aprecia que las diferencias en *LPE* son inexistentes.

En el análisis inicial de los resultados se comparó la producción verbal de los niños y niñas de acuerdo a su edad cronológica. Sin embargo, en esta comparación no se observaron diferencias significativas en la interacción de ambos factores ( $F_{(6, 1329)} = 1.829$   $p > .05$ ), por lo que se agruparon los niños considerando algún elemento o característica en común, es decir el escenario escolar (ver figura 2).

Asimismo, se observó que las variables Escenario Escolar y Clase Social, mostraron efectos significativos como principales factores de influencia en las categorías de *Type* ( $F_{(1, 1341)} = 59.007$   $p < .0001$  y  $F_{(1, 1341)} = 68.943$   $p < .0001$ , respectivamente) y *Token* ( $F_{(1, 1341)} = 44.361$   $p < .0001$  y  $F_{(1, 1341)} = 53.451$   $p < .0001$ , respectivamente), no así en *LPE*.

De las interacciones entre las variables principales, se aprecia que la única interacción significativa para las categorías del vocabulario, exceptuando *LPE*, fue Escenario Escolar y Clase Social; por su parte, Género no resultó significativa en la interacción con las otras variables (no obstante, cuando se aislan los efectos de esta variable en la edad escolar sí hubieron diferen-

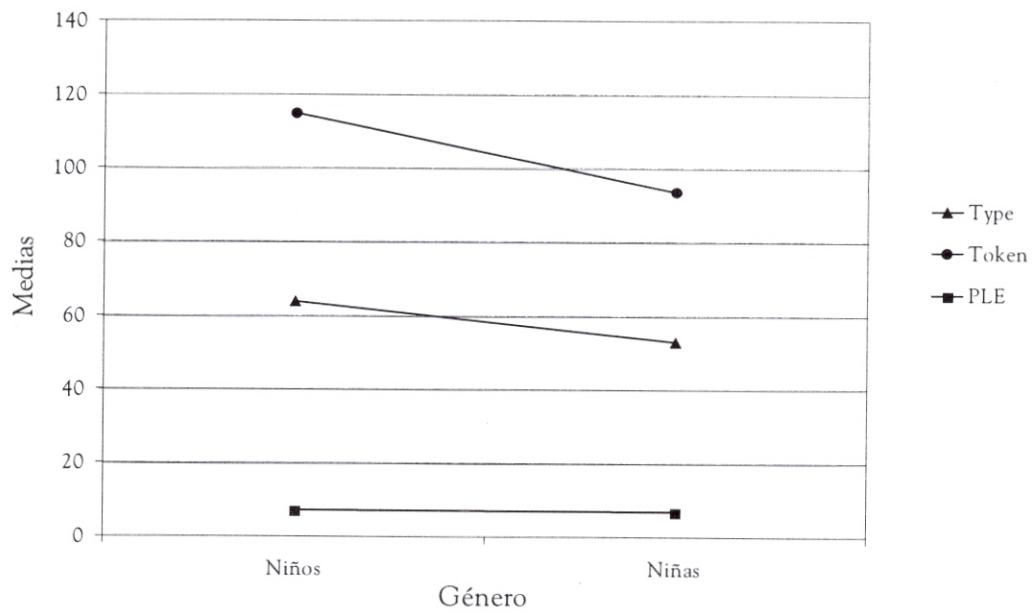


Figura 1. Diferencias de *Type*, *Token* y *LPE* de acuerdo al género.

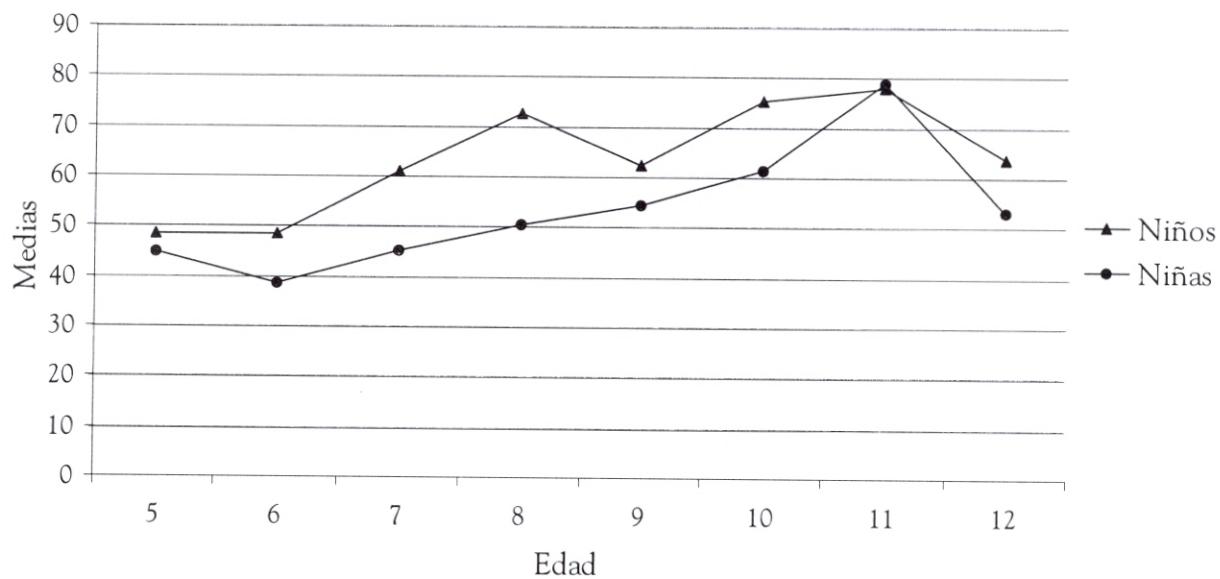


Figura 2. Medias de *Type* de acuerdo a edad cronológica.

Tabla 2. Medias de la interacción entre Escenario Escolar y Clase Social

	Preescolar		Escolar	
	Type	Token	Type	Token
Clase Social Alta	57.750	105.453	71.173	127.823
Clase Social Baja	31.911	51.691	55.988	100.279
Medias	44.82	78.57	63.57	114.04

Type:  $F_{(3, 1339)} = 5.049$  p < .05

Token:  $F_{(3, 1339)} = 6.352$  p < .05

cias significativas; más adelante se presentan los resultados de este análisis). La tabla 2 muestra las diferencias entre las medias de la interacción entre *Escenario Escolar* y *Clase Social*.

Obsérvese que, en general, los niños en edad escolar emitieron un mayor vocabulario, tanto más amplio como total, de lo que lo hicieron sus contrapartes preescolares. Sin embargo, y aunque esta diferencia se mantiene en las dos clases, los niños de clase alta poseen promedios más grandes que los de clase baja, incluso los preescolares de clase alta mostraron más vocabulario que los escolares de clase baja (pero esta diferencia no es estadísticamente significativa). La interacción de todos los factores no resultó significativa para las categorías estudiadas.

Los efectos de la interacción de la variable Género y de Escenario Escolar sobre las categorías del vocabulario demuestran no ser significativo de forma general para Token ( $F_{(4, 1339)} = .527$  p = .468); Type ( $F_{(4, 1339)} = .334$  p = .546) y LPE ( $F_{(4, 1339)} = .790$  p = .374).

Sin embargo, la figura 3 muestra las medias para cada una de las interacciones de las variables ya mencionadas.

Como puede observarse, las diferencias más notables entre medias son las pertenecientes a la interacción de los valores de Género con el segundo valor de la variable Escolaridad, dicho valor es el correspondiente a niños en edad escolar. Esto sugiere que las no diferencias en la edad preescolar son las que neutralizan los datos en la mues-

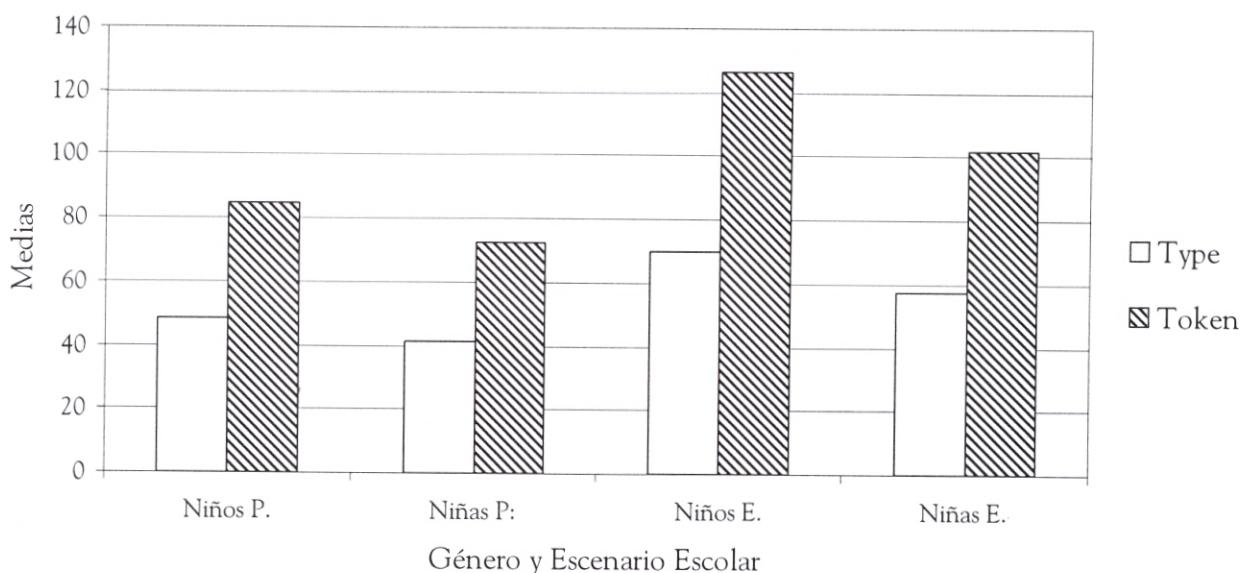


Figura 3. Medias de interacción entre género y escenario escolar.

tra total, de ahí la no significatividad en la interacción entre estas variables. Aislándolos, seleccionando solamente los provenientes de edad escolar se realizó un análisis de varianza aplicado exclusivamente a esta interacción. Dicho análisis demostró que las diferencias entre los géneros en niños mayores (escolares) son estadísticamente significativas para las categorías *Token* ( $F_{(1, 958)} = 16.845$   $p < .001$ ) y *Type* ( $F_{(1, 958)} = 20.042$   $p < .001$ ).

Dado que los componentes principales del *PLE* son *Emisiones* y vocabulario total, y ya que en este último si hubo diferencias significativas en las distintas variables principales, se esperaba que dicho índice mostrara la disimilitud entre los grupos. Puesto que no hubo tales en la muestra (pero particularmente en los valores de Género), se realizó un análisis de varianza entre las variables Género y *Emisiones*, para estimar aisladamente los componentes que conforman el *LPE*. La figura 4 muestra las medias de *Emisiones* para cada grupo de Género.

Como puede observarse, entre ambos grupos hay una pequeña diferencia en el promedio de emisiones producidas. Aún, siendo esta diferencia relativamente pequeña, sí es estadísticamente significativa ( $F_{(3, 1339)} = 3.748$   $p < .05$ ). Este resultado, aunado al de vocabulario general, sugiere que las diferencias entre uno y otro género no son apreciables empleando como unidad de análisis el *LPE*, aunque los valores de cada variable influyente que la conforman (*Emisiones* y *Token*) resulten significativos de forma independiente.

Puesto que los niños emitieron mayor vocabulario, tanto en *Type*, *Token* y número de emisiones, que las niñas, era relevante investigar si la clase social tenía un efecto de apoyo a éstas, dentro de la cultura general que influye en todos los niños, pero favorablemente en los de género masculino. Siendo así, se realizaron comparaciones del vocabulario de las niñas de la clase social alta versus el de los niños de clase social baja. La siguiente tabla muestra las diferencias entre las medias de esta comparación.

La tabla 3 muestra que las comparaciones de categorías estudiadas, favorecen a las niñas de clase socioeconómica alta que a los niños de clase socioeconómica baja. Estas diferencias solamente son en vocabulario emitido (en *Type* y *Token*) y no en el número de participaciones dentro de las interacciones con los iguales.

**Tabla 3. Efectos del Género y Clase Social: Comparación entre niñas/alta *versus* niños/baja**

	Type <sup>1</sup>	Token <sup>2</sup>	Emisiones <sup>3</sup>
Niños/Baja	53.143	93.801	18.779
Niñas/Alta	60.774	108.232	17.702

<sup>1</sup>  $t = 2.392$   $p < .05$

<sup>2</sup>  $t = 2.066$   $p < .05$

<sup>3</sup> No significativa

## Discusión

En el presente trabajo se evaluó la habilidad lingüística de preescolares y escolares mexicanos influenciada por el género de los mismos. Contrario a los resultados reportados por la literatura sobre este fenómeno (cf. Von Klitzing et al., 2000); en el presente trabajo se obtuvieron hallazgos que contradicen aquellas conclusiones.

Los resultados sobre la influencia del género en vocabulario mostraron diferencias significativas, mismas que indican que los niños del presente estudio emitieron más repertorio léxico que, asimismo, fue más amplio de lo que lo hicieron las niñas (figura 1).

Por la naturaleza tanto de las unidades de análisis, así como de las situaciones de observación, el presente trabajo contribuye a establecer las diferencias existentes entre los géneros en situaciones sociales de interacción lingüística espontánea. Dichas situaciones no favorecen a alguno de los dos géneros, como ocurre en situaciones estructuradas donde hay restricciones en la tarea. Si se conoce la naturaleza de la tarea y las variables que la influyen se puede determinar la dirección de la facilitación.

Cabe señalar que es posible que las diferencias que la literatura reporta (cf. Maccoby, 1966) sobre las habilidades lingüísticas de niñas y niños, y que en ocasiones son contradictorias, sean debidas a la naturaleza misma de la tarea, y no a una mejor habilidad lingüística general de alguno de los géneros. Habilidades como nominalización, clasificación de categorías vía el vocabulario, etc., pueden ser ejemplos de dominios específicos del más general que es el lenguaje; en aquellos uno u otro género se desempeña mejor. De esta forma se plantea la pregunta de si a un nivel general,

en el dominio del lenguaje, realmente hay diferencias entre uno y otro género; qué tipo de diferencias se hallen en el mismo parece tratarse de una tarea estrictamente empírica.

De acuerdo con los resultados encontrados, características del lenguaje como cantidad, calidad y frecuencia de oportunidad de uso o turnos del habla (*Token*, *Type* y *Emisiones*, respectivamente), reflejan un incremento debido a los efectos de un ambiente enriquecido no sólo por el sistema escolar (*Escenario Escolar*) sino también al familiar (*Clase Social*). Estos resultados son consistentes con los hallados en otros estudios, mismos que confirman que los niños de una condición socioeconómica más favorable poseen una muy amplia diversidad léxica que emplean de manera recurrente, en oposición al disminuido vocabulario de sus contrapartes de condición socioeconómica baja (Alva & Castro, 1996a). *Escenario Escolar* representa, además del desarrollo implícito en las diferencias de edades entre grados académicos escolares, la influencia que un cambiante escenario social importante para el niño (en el que pasa gran parte de su tiempo) tiene en su repertorio léxico (escolares produjeron con más frecuencia una mayor diversidad de palabras de lo que lo hicieron los preescolares).

Al interactuar ambos factores, los patrones de comportamiento (la producción de vocabulario) se conservan para las distintas clases sociales demostrando que, aunque siendo la enseñanza académica un promotor de las habilidades lingüísticas, su influencia está limitada como consecuencia de la intervención del medio sociocultural. Esto es, los escolares de clase alta se hallan por encima de los de clase baja en el vocabulario producido, mientras los preescolares de clase baja emitieron un menor vocabulario en comparación a sus contrapartes de clase alta y a todos los grupos, en general.

Pero aunque las influencias de los contextos sociales como el medio socioeconómico y el académico estén presentes para ambos grupos genéricos, puede asumirse que aún los niños, a diferencia de las niñas, son receptores de mejores oportunidades dentro de su medio para desarrollar habilidades lingüísticas: los efectos combinados de las variables Género y Escenario Escolar, señalan un paulatino incremento de las diferencias lingüísticas entre los géneros, las cuau-

les son más amplias en edades mayores que en preescolares. A diferencia de las edades preescolares (en donde es probable que las variables socioculturales tengan un impacto o bien restringido o bien limitado, y se privilegian los efectos del desarrollo en general), en las edades escolares, y posteriores, la influencia social de los estereotipos genéricos es más notoria en las oportunidades de aprendizaje, manifestándose en las habilidades que como comunicador social tiene el ser humano, y haciéndose extensivo a campos donde las habilidades lingüísticas son relevantes.

Pese a la situación desfavorable en la que las niñas pueden encontrarse, los efectos particulares que provienen de la clase socioeconómica, siendo muy específicos respecto a las oportunidades de estimulación, brindan un apoyo en la construcción y empleo del repertorio léxico. Los resultados del presente estudio muestran que la diversidad léxica de las niñas de nivel socioeconómico alto fue en promedio mayor que la de los niños de nivel socioeconómico bajo. De esto se puede inferir que el efecto de la cultura general, más el efecto de la clase social, afecta las habilidades lingüísticas de las niñas de clase baja, puesto que además de pertenecer a una cultura pro-masculina, no poseen las oportunidades que brinda el nivel socioeconómico alto como ocurre con las niñas de clase alta.

Cabe señalar que el promedio de extensión de cada emisión, o *LPE*, no resultó ser una adecuada unidad de análisis sensible para estimar las diferencias en el vocabulario de niños preescolares y mayores. Aparentemente, esta unidad no es sensible ni demuestra los efectos en la complejidad del vocabulario mostrando las debilidades del índice en el cual se basa, o *MLU*, del cual Jackson (1999) ha señalado que es una medida de complejidad en el desarrollo del lenguaje apropiada para niños que no han ingresado a un periodo gramatical, esto es antes de los 3 años de edad. Aunque debe mencionarse que el tipo de medida aquí obtenido difiere de los propuestos en otros trabajos (véase Brown, 1973); y aunque no se haya encontrado sensibilidad para discriminar los efectos de los factores estudiados, esto no indica que no pueda ser un índice para discriminarlos previas modificaciones al tipo de cálculo de la misma (véase Johnston, 2001).

## Referencias bibliográficas

- Ai, X. (2000). Gender differences in growth in mathematics achievement: Three-level longitudinal and multilevel analyses of individual, home, and school influences. *Dissertation Abstracts International. A (Humanities and Social Sciences)*. 60(8-A) 2840.
- Alcázar, L.; Huerta, M & Ramos, T. (1980). *Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alva, E. A. (2004). *Modelos de desarrollo del lenguaje espontáneo en infantes y escolares: análisis de muestras masivas*. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alva, E. A. & Arboleda, R. D. (1990). *Desarrollo de las interacciones verbales en niños de dos niveles socioeconómicos*. Trabajo presentado en el IV Congreso Mexicano de Psicología, Ciudad de México, México.
- Alva, E. A. & Carrión, B. R. (1990). *Desarrollo del vocabulario en niños en dos niveles socioeconómicos*. Trabajo presentado en el VI Congreso Mexicano de Psicología, México.
- Alva, E. A.; Carrión, B. R. & Hernández-Padilla, E. (2000). *Habilidades lingüísticas y diferencias de género: Análisis de vocabulario*. Trabajo presentado en la V Reunión Nacional y IV nacional de Pensamiento y Lenguaje. Guanajuato, México.
- Alva, E. A. & Castro, L. (1996a). *The effect of Social Class and Age on Children's Verbal Interactions*. Trabajo presentado en el XXVI International Congress of Psychology. A.P.A. Montreal, Canada.
- Alva, E. A. & Castro, L. (1996b). *Differential effects of parental level of education on verbal interactions among school children*. Trabajo presentado en el XXVI Congreso Internacional de Psicología. Montreal, Canadá.
- Alva, E. A. & Hernández-Padilla, E. (2001). *La producción del lenguaje de niños mexicanos. Un estudio transversal de niños de 5 a 12 años*. México: UNAM.
- Alva, E. A.; Hernández-Padilla, E. & Carrión, R. B. (2000). Influencia de factores generacionales en el vocabulario emitido por preescolares mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(1), 19-27.
- Alva, E. A.; Hernández-Padilla, E. & Carrión, R. B. (2001). Efectos del orden de nacimiento y del número de hermanos en el vocabulario de niños escolares. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3) 301-311.
- Arboleda, R. D. & Enriquez, V. C. (1985). *Estudio descriptivo del lenguaje espontáneo en dos muestras de niños preescolares*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bedolla, M. P.(Ed.) (1989). *Estudios de Género y Feminismo I*. México: Distribuciones Fontamara S.A. unAM.
- Benbow, C. P.; Lubinski, D.; Shea, D. L. & Eftekhari-Sanjani, H. (2000). Sex differences in mathematical reasoning ability at age 13: Their status 20 years later. *Psychological Science*, 11(6), 474-480.
- Bijou, S., Chao, Ch. & Ghezzi, P. (1986). Psychological linguistics: a natural science approach to the study of language interactions. *The Analysis of Verbal Behavior*, 4, 23-29.
- Brent, M. R. & Siskind, J. M. (2001). The role of exposure to isolated words in early vocabulary development. *Cognition*, 81, B33-B44.
- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cano, F. G. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Carrión, B. R. (1991). *Desarrollo del vocabulario en niños en dos niveles socioeconómicos*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. (1974). Rapid "automatized" naming of pictured objets, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex*, 10, 186-202.
- Díaz-Guerrero, R. & Holtzman, W. H. (1975). *Personality development in two cultures : A cross-cultural longitudinal study of school children in Mexico and the United States*. Austin: University of Texas Press.
- Dunn, M. & Flax, J. (1996). The use of spontaneous language measures as criteria for identifying children with specific language impairment: an attempt to reconcile clinical

- and research incongruence. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(3), 643-655.
- Eisenmann, B. (2000). Gender differences in early mother-child interactions: Talking about an imminent event. *Discourse Processes*, 24 (2-3), 309-335.
- Fein, G. G. & Clarke-Stewart, A. (1973). *Day care in context*. Nueva York : Wiley.
- Feingold, A. (1996). Cognitive gender differences: Where are they, and why are they there? *Learning & Individual Differences*, 8 (1), 25-32.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.
- Fivush, R.; Brotman, M. A; Buckner, J. P. & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3-4), 233-253.
- Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y Proceso de Alfabetización*. Temas de educación. México: Paidós.
- Goldshmidt, O. T. & Weller, L. (2000). «Talking emotions»: Gender differences in a variety of conversational contexts. *Symbolic Interaction*, 23(2), 117-134.
- Harris, L. J. (1977). Sex differences in the growth and use of language. en Donelson, E. & Fullarhorn, J. (Eds.). *Toward an anthropology of women*. Nueva York: Wiley.
- Harshman, R.; Hampson, F. & Berenbaum, S. (1983). Individual differences in cognitive abilities and brain organization, Part I: Sex and handedness differences in ability. *Canadian Journal of Psychology*, 37, 144-192.
- Hindmarsh, G. J.; O'Callaghan, M. J.; Mohay, H. A. & Rogers, Y. M. (2000). Gender differences in cognitive abilities at 2 years in ELBW infants. *Early Human Development*, 60(2), 115-122.
- Hernández-Padilla, E. (1997). La autorreferencialidad como un índice de desarrollo en las interacciones lingüísticas en niños en edad escolar. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hyde, J. S. & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Johnston, J. R. (2001). An alternate MLU calculation: magnitude and variability of effects. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1(44), 156-164.
- Kantor, J. R. (1977). *Psychological Linguistics*. Chicago: Principia Press.
- Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. Massachusetts: MIT Press.
- Kimura, D. (1994). Body asymmetry and intellectual pattern. *Personality & Individual differences*, 17, 53-60.
- Kimura, D.; Saucier, D. M. & Matuk, R. (1996). Women name both colors and forms faster than men. *Society for Neuroscience Abstracts*, 22, 1860 (Abstract).
- Von Klitzing, K.; Kelsay, K.; Emde, R. N; Robinson, J. & Schmitz, S. (2000). Gender-specific characteristics of 5-year-olds' play narratives and associations with behavior ratings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39 (8), 1017-1023.
- Maccauley, R. (1978). The myth of female superiority in language. *Journal Of Child Language*, 5, 353-363.
- Maccoby, E. E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- McGuinness, D.; Olson, A. & Chapman, J. (1990). Sex differences in incidental recall for words and pictures. *Learning & Individual Differences*, 2, 263-285.
- Ponton, C. W. (1987). Enhanced articulatory speed in ambidexters. *Neuropsychologia*, 25, 305-311.
- Ramer, A. L. (1976). Syntactic styles in emerging language. *Journal of Child Language*, 3, 49-62.
- Santiago, R. (1977). *El mexicano, psicología de sus motivaciones*. México: Grijalbo.
- Schachter, F. R.; Shore, S.; Hodapp, S. & Bundy, C. (1978). Do girls talk earlier? Mean Length of Utterance in toddlers. *Developmental Psychology*, 14, 388-392.
- Sosa, V. E. (1999). *Interacciones verbales según la proporción de niños y niñas en dos niveles socioeconómicos de 5 a 7 años*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Strough, J. L. & Diriwaechter, R. (2000). Dyad gender differences in preadolescents' creative stories. *Sex Roles*, 43(1-2), 43-60.

- Tanz, C. (1987). Gender difference in the language of children: Introduction. En Phillips, S.V., and Tanz, C. (Eds.) *Language, Gender and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trudgill, P. & Bauer, E. (1998). *Language Myths*. London: Penguin Books.
- Watkins, R. V. & Yairi, E. (1999). Early childhood stuttering III: initial status of expressive language abilities. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 42(5) 1125-1136.