

Asistencia a jardín maternal, educación materna y habilidades lingüísticas tempranas en niños y niñas argentinos

Mariela Resches¹, Maira Querejeta², Ana Laguens³, Camila Aquino⁴,
Ana Kohan-Cortada⁵ y María Carolina De Grandis⁶

^{1,5,6} *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
CONICET, Argentina*

^{2,3} *Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil, CIC-PBA, Argentina*

⁴ *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

Se analiza el impacto de la asistencia a jardín maternal sobre las primeras habilidades lingüísticas de 725 niños y niñas de 16 a 30 meses residentes en Buenos Aires y su periferia. Los padres y/o madres cubrieron la adaptación regional del Inventario del Desarrollo Comunicativo Mac Arthur-Bates y un cuestionario sociodemográfico ad hoc. Los resultados señalaron diferencias significativas en favor de los niños que asistían al jardín maternal, aunque solo después de los dos años de edad. La asistencia al jardín maternal tuvo un efecto compensador para los hijos de madres con menor nivel educativo. Estos datos hablan en favor de la necesidad de impulsar políticas públicas que garanticen el acceso a servicios educativos de calidad para la primera infancia.

Palabras clave: desarrollo del lenguaje, educación temprana, educación materna, primera infancia; informe parental

Early Child Care attendance, maternal education and early language skills in Argentine boys and girls

The impact of Early Child Care attendance on the first language skills of 725 boys and girls from 16 to 30 months living in Buenos Aires and its periphery is analyzed. The fathers and/or mothers filled in the regional adaptation of the Mac Arthur-Bates Communicative

Mariela Resches  <https://orcid.org/0000-0001-5785-2341>

Maira Querejeta  <https://orcid.org/0000-0002-0049-3541>

Ana Laguens  <https://orcid.org/0000-0001-7626-959X>

Camila Aquino  <https://orcid.org/0000-0002-9283-3055>

Ana Kohan-Cortada  <https://orcid.org/0000-0003-3544-1650>

María Carolina De Grandis  <https://orcid.org/0000-0003-3666-8427>

Toda correspondencia acerca de este artículo debe ser dirigido a la Dra. Mariela Resches. Tte. Gral. Juan Domingo Perón 2158, Buenos Aires. E-mail: mariela.resches@conicet.gov.ar.

Development Inventory and an ad hoc sociodemographic questionnaire. Results indicated significant differences in favor of the children who attended Early Child Care centers, although only after two years old. Early Child Care attendance had a compensating effect for children of mothers with a lower educational level. These data speak in favor of the need to promote public policies that guarantee access to quality educational services for early childhood.

Keywords: language development, early child care education, maternal education, infancy, parental report

Frequência ao Jardim de Infância, educação materna e habilidades linguísticas em meninos e meninas argentinos

Analisa-se o impacto da frequência ao jardim de infância nas primeiras habilidades linguísticas de 725 meninos e meninas de 16 a 30 meses residentes em Buenos Aires e periferia. Os pais e/ou mães preencheram a adaptação regional do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo Mac Arthur-Bates e um questionário sociodemográfico ad hoc. Os resultados indicaram diferenças significativas a favor das crianças que frequentavam o Jardim de Infância, embora apenas a partir dos dois anos de idade. A frequência do Jardim-de-Infância teve um efeito compensador para os filhos de mães com menor escolaridade. Esses dados falam a favor da necessidade de promover políticas públicas que garantam o acesso a serviços educacionais de qualidade para a primeira infância.

Palavras-chave: desenvolvimento da linguagem; educação precoce; escolaridade materna; primeira infância; relatório parental

Fréquentation d'un jardin d'enfants, éducation maternelle et compétences linguistiques chez les garçons et les filles argentins

Cette analyse mesure l'impact sur les compétences précoces en langue maternelle de la fréquentation d'un jardin d'enfants par 725 garçons et filles de 16 à 30 mois vivant à Buenos Aires ou sa périphérie. Les pères et/ou mères ont rempli une adaptation régionale du Mac Arthur-Bates Communicative Development Inventory ainsi qu'un questionnaire sociodémographique ad hoc. Les résultats ont montré des différences significatives en faveur des enfants fréquentant un jardin d'enfants mais uniquement à partir de l'âge de deux ans. La fréquentation d'un jardin d'enfants permet notamment une compensation pour les enfants dont la mère possède un faible niveau scolaire. Ces données plaident en faveur de la nécessité de promouvoir des politiques publiques garantissant l'accès à des services éducatifs de qualité pour la petite enfance.

Mots-clés: développement du langage; éducation precoce; éducation maternelle; petite enfance; rapport parental

La investigación acerca del desarrollo lingüístico temprano mediante informe parental ha arrojado unas tendencias comunes en la mayoría de las lenguas occidentales (Frank et al., 2021). Por una parte, las amplias variaciones individuales en el tamaño del vocabulario junto a las estrechas correlaciones entre desarrollo léxico y morfosintáctico parecen ser una característica normativa del primer lenguaje (Braginsky et al., 2015). Por otra parte, el orden de aparición de diferentes clases de palabras, desde aquellas más estrechamente ligadas al contexto hasta la emergencia de las palabras de clase cerrada (Caselli et al., 1999), dan cuenta de una tendencia hacia una diversificación de las funciones pragmáticas, desde aquellas que responden a las necesidades del aquí y ahora (e.g. petición) hasta usos del lenguaje cada vez más descontextualizados, como por ejemplo los primeros intercambios conversacionales sobre eventos pasados y futuros (Pan & Snow, 1999).

Uno de los factores que mejor describe las diferencias individuales en este proceso es la cantidad y calidad de input lingüístico al que los niños y niñas están expuestos en los diferentes contextos de interacción en los que participan (Rosemberg et al., 2022; Weisleder & Fernald, 2013; Zauche et al., 2016). Atendiendo a los principios básicos del modelo bioecológico del desarrollo, dichos contextos se encuentran jerárquicamente organizados en una red de sistemas interrelacionados (Bornstein & Leventhal, 2015). Las interacciones entre el niño y sus cuidadores en el marco del hogar, junto a aquellas que se suceden en el ámbito del jardín maternal u otros entornos de cuidado extrafamiliar, constituyen microsistemas privilegiados del desarrollo durante la primera infancia. Cada uno de ellos posee una serie de patrones de actividad, roles y relaciones interpersonales que reciben la influencia de ciertos aspectos que forman parte del macrosistema: nivel socioeconómico y estructura familiar, nivel educativo materno, lugar de residencia, pertenencia étnica, conocimientos sobre el desarrollo, objetivos

y creencias acerca de la educación, etc. Dichos elementos aportan los recursos materiales y simbólicos (saberes y prácticas) que dan forma a las experiencias de aprendizaje que se despliegan en cada microsistema.

Este estudio tiene como propósito central determinar si la asistencia a Jardín Maternal [JM] influye en las habilidades lingüísticas de niños argentinos de entre 16 y 30 meses de edad. A su vez, nos proponemos analizar si dicha influencia es diferente según la edad, el nivel educativo materno y el número de horas semanales en JM. Comenzaremos, en primer lugar, haciendo un breve repaso acerca de las relaciones entre nivel educativo materno y desarrollo del lenguaje temprano. En segundo lugar, destacaremos algunos resultados de las investigaciones acerca de los efectos de la asistencia a JM sobre el desarrollo del primer lenguaje, e indagaremos acerca de su posible efecto compensador en niños de madres con bajo nivel educativo. Concluimos este apartado señalando la posible relevancia de este trabajo a la luz de la situación actual de la educación inicial en Argentina y el estado de la investigación local sobre el impacto de la asistencia a JM en el desarrollo infantil.

Habilidades lingüísticas tempranas y su relación con el nivel educativo materno

Dentro del ámbito de estudio del desarrollo infantil se ha considerado que, en comparación con otras dimensiones del nivel socioeconómico, la educación materna es el factor que más claramente se asocia a las variaciones en el desarrollo lingüístico (Fernald et al., 2013; Hoff, 2003; Huttenlocher et al., 2010). Desde el trabajo seminal de Hart y Risley (1995), han sido numerosos los estudios que han encontrado que los hijos de madres con mayor nivel educativo presentan mayor desarrollo en sus habilidades léxicas (Fernald et al., 2013; Hart & Risley, 1995), sintácticas (Huttenlocher et al., 2010; Vasilyeva et al., 2008) y pragmáticas (Rowe, 2008). No obstante, existe cierto debate sobre a partir de cuándo se registran estas diferencias y cuáles serían sus posibles causas.

En un estudio longitudinal reciente, Justice et al. (2020) evaluaron 192 díadas madre-bebé pertenecientes a familias de bajos ingresos entre los 9 y los 36 meses de edad. Los resultados evidenciaron que, aún perteneciendo a familias de bajos ingresos, los hijos de madres que poseían alguna formación universitaria tenían habilidades lingüísticas significativamente mejores que aquellos cuyas madres nunca habían asistido a la universidad. Estas diferencias se manifestaron entre el primero y segundo año de vida y persistieron a lo largo del periodo estudiado.

Los estudios realizados a partir de las diversas adaptaciones de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates [CDI], han encontrado resultados dispares. Mientras que algunos hallaron relaciones directas y significativas entre tamaño del vocabulario, complejidad morfosintáctica y nivel educativo materno (Arriaga et al., 1998; Resches et al., 2021a; Urm & Tulviste, 2016), otros reportaron asociaciones inversas, sobre todo en edades tempranas y en la comprensión (Fenson et al., 2007; Jackson-Maldonado et al., 2003, 2012). Finalmente, un tercer grupo de estudios no encontró relaciones significativas (Berglund et al., 2005; Gendler-Shalev & Dromi, 2022; Kuvač-Kraljević et al., 2021). Esta disparidad de resultados podría obedecer al menos a tres razones: primero, gran parte de las muestras normativas del CDI se caracterizan por estar sesgadas hacia niveles educativos altos, mayormente madres de clase media con estudios superiores (Fenson et al., 2007; Frank et al., 2021; Law & Roy, 2008). Segundo, aquellos estudios que han procurado mejorar la representatividad de las muestras encuentran sesgos de sobrerreporte entre los padres de bajo nivel educativo, por lo que resulta necesario adaptar los procedimientos de administración y ser cautos a la hora aplicar el CDI en estas poblaciones (Jackson-Maldonado et al., 2012, 2022). Tercero, la influencia del nivel educativo materno no es la misma en relación con las habilidades lingüísticas evaluadas ni con la edad (Jackson-Maldonado et al., 2022). Numerosos estudios que utilizan informe parental dan cuenta de que la brecha entre los resultados lingüísticos a favor de los niños de madres con alto nivel educativo aumenta con la edad, particularmente a partir de los 20-24 meses (Fenson et al., 2021). Estas diferencias se

vuelven aún más evidentes en el desarrollo morfosintáctico y más allá de los 30 meses, tal como atestiguan algunos resultados con el CDI III (Jackson-Maldonado et al., 2022).

Las diferencias observadas en función del nivel educativo materno se han atribuido a la colaboración de múltiples factores. En primer lugar, podrían resultar de la forma en que las madres con más años de educación interactúan con sus hijos, ofreciéndoles actividades y mediadores de diversa índole (Hart & Risley, 1995; Pace et al., 2017; Schochet et al., 2019). Este primer aspecto podría tener que ver con el conocimiento que los padres poseen sobre las normas, los hitos y los procesos de desarrollo (Rowe, 2008). En segundo lugar, el aumento de la educación podría favorecer los ingresos económicos de las familias y, por lo tanto, los recursos del hogar, que estimulan y promueven las habilidades cognitivas y socioemocionales.

En línea con estas consideraciones, en un estudio reciente Rao et al. (2021) analizaron datos sobre el desarrollo y las condiciones de vida de más de 200 000 niños de entre tres y cuatro años provenientes de 28 países de medianos y bajos ingresos. Como era de esperar, los resultados indicaron asociaciones significativas entre la educación materna, la riqueza del hogar y el nivel de desarrollo de los niños. Sin embargo, un dato de particular relevancia fue que el hecho de enviar a los niños a algún tipo de programa de educación inicial cumplía un rol mediador central en estas relaciones: las madres más ricas y más educadas tenían más probabilidades de enviar a sus hijos a un programa de educación temprana, lo que a su vez se asoció con un puntaje más alto en el Índice de Desarrollo Infantil [ECDI]. Incluso la asistencia a dichos programas tuvo un efecto mayor en esta puntuación que el nivel educativo materno. En definitiva, los resultados de este estudio sugieren que la educación y la riqueza, es decir lo que tienen los padres, impacta sobre el desarrollo infantil en la medida en que influye sobre lo que éstos hacen con sus hijos, y en este sentido el hecho de enviarlos al JM, por ejemplo, parece adquirir una importancia capital.

Habilidades lingüísticas tempranas y asistencia a JM: el rol de la educación materna

Han sido varios los estudios que han abordado los efectos que sobre el desarrollo lingüístico, cognitivo y socioemocional supone el tipo, calidad y cantidad de cuidado extra materno que reciben los niños antes de los tres años (Davies et al., 2021; Felfe & Lalive, 2014; Geofroy et al., 2010; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD], 2000). Resulta lógico conjeturar que la experiencia de cuidado fuera del hogar, y especialmente en el JM, expone a los niños pequeños a un entorno más complejo en estímulos lingüísticos. Numerosos estudios demuestran que el contexto discursivo del aula, especialmente el discurso de los maestros, por su diversidad léxica y su complejidad estructural y funcional tiende a potenciar el desarrollo del vocabulario, la gramática y los diferentes usos del lenguaje en los niños (Girolametto et al., 2003; Justice et al., 2018). Justice et al. (2018) enfatizan que, más allá de sus características formales, la dimensión discursiva más fuertemente asociada con las trayectorias lingüísticas de los niños son las estrategias que utilizan los docentes para facilitar la participación de aquéllos en las conversaciones, como la reformulación o expansión de sus emisiones.

Sin embargo, no resulta claro si estas características están presentes en igual medida en todos los entornos de JM, o si las mismas producen idéntico impacto sobre las habilidades lingüísticas de todos los niños. La principal dificultad metodológica de esta clase de estudios viene dada por la necesidad de considerar la influencia simultánea de otras variables. Entre ellas, el nivel socioeconómico de la familia, y en particular la educación materna, ocupa un lugar central, ya que incide tanto sobre la elección de la modalidad de cuidado como sobre la calidad de la oferta educativa a la que se tiene acceso.

Las primeras investigaciones sobre este tema provienen del contexto norteamericano y han dado lugar a dos hipótesis complementarias. Por una parte, la hipótesis de la compensación sostiene que el cuidado fuera del hogar, y especialmente la asistencia a JM, tendría un mayor efecto

para los niños que provienen de contextos sociales desfavorecidos, ya que les ofrece oportunidades de interacción y recursos de aprendizaje de los que habitualmente carecen en el ámbito del hogar (Caughy et al., 1994). En contraste, la hipótesis de la pérdida de recursos sostiene que para los niños de nivel socioeconómico medio y medio alto el entorno del JM podría no aportar grandes beneficios, e incluso podría suponer una desventaja respecto de la calidad de la interacción que reciben en el hogar (Desai et al., 1989).

En las últimas dos décadas, las evidencias en favor de una u otra hipótesis han sido dispares. Uno de los trabajos pioneros sobre esta cuestión es el realizado en los Estados Unidos por la Early Child Care Research Network (NICHD, 2000). Se trata de un amplio estudio longitudinal en el que se analizó el impacto del tipo, cantidad y calidad del cuidado que reciben los niños menores de tres años sobre su desarrollo lingüístico y cognitivo posterior. Sus resultados indicaron que el factor que más influyó sobre dicho desarrollo fue la frecuencia y calidad de la estimulación lingüística, más allá de los ingresos familiares, la educación materna o el tipo de cuidado (exclusivamente parental o no parental). Aunque este estudio no ofrece evidencias en favor de la hipótesis de la compensación, algunos de sus datos sugieren que, en condiciones de similar calidad, la asistencia a centros educativos aunque no el número de horas, podría ofrecer ciertas ventajas por sobre el cuidado exclusivo en el hogar.

Algunas investigaciones realizadas en el contexto europeo han arrojado resultados contradictorios. Algunos estudios no encontraron ventajas ni de la asistencia a JM ni del nivel socioeconómico sobre el desarrollo del lenguaje, al menos hasta los dos años de edad (Berglund et al., 2005; Stolarova et al., 2016). En cambio, otros trabajos que incluyeron niños mayores de 24 meses han encontrado o bien únicamente efectos del nivel educativo materno (Cadime et al., 2018), o bien una relación directa entre la cantidad de horas semanales en JM y los resultados lingüísticos de los niños, más allá del nivel educativo materno (Luijk et al., 2015). Junto a estos resultados, un estudio realizado en Estonia por Urm y Tulviste (2016) sugiere que la excesiva per-

manencia en JM (> 40 horas semanales) podría resultar en un menor tamaño del vocabulario para los hijos de padres con bajos niveles educativos. Teniendo en cuenta algunos indicadores proporcionados por las propias autoras (como una ratio promedio de un educador cada 14 niños en los JM de Estonia) no podría descartarse que estas diferencias se asocien con la calidad de los centros educativos, y no solo con la cantidad de horas de asistencia.

En efecto, en aquellos países en donde la oferta educativa estatal se encuentra altamente regulada en términos de calidad y alcanza a amplios sectores de la población, son numerosas las evidencias en favor de la hipótesis de la compensación (Davies et al., 2021; Felfe & Lalive, 2014; Geoffroy et al., 2010; Melhuish et al., 2015). Es esperable que el JM, cuando proporciona un entorno de alta calidad para todos los niños, suponga mayores beneficios, incluso a largo plazo, para los hijos de madres con menor nivel educativo. De ello dan cuenta, entre otros, estudios como los Havnes y Mogstad (2015) en Noruega, Felfe y Lalive (2014) en Alemania o Geoffroy y colaboradores (2010) en Canadá. En esta línea, un estudio reciente realizado en el Reino Unido ha demostrado que los efectos compensadores de la asistencia a JM se mantuvieron aún durante los períodos de confinamiento a raíz de la pandemia por COVID-19 (Davies et al., 2021). Aquellos niños que entre marzo y junio de 2020 tuvieron oportunidad de asistir a JM al menos una vez por semana (i.e. hijos de trabajadores esenciales y niños considerados “vulnerables”) seis meses después mostraron un crecimiento significativamente mayor del vocabulario en comparación con aquellos que no asistieron. Este incremento fue especialmente fuerte para los niños provenientes de hogares con menor nivel educativo.

En suma, si bien la evidencia a favor del efecto beneficioso de la asistencia a JM parece ser mayoritaria, sobre todo en los países del norte de Europa, estos resultados están lejos de ser extrapolables a todos los contextos. Una vez más, la abundancia de estudios provenientes de los países del mundo anglosajón contrasta con la escasez de investigaciones provenientes del hemisferio sur.

La Educación Inicial en Argentina

De acuerdo con la legislación argentina (Ley de Educación Nacional 26.206/2006 y su modificatoria 27.045/2014) el jardín maternal, dirigido a niños desde los 45 días hasta los tres años, corresponde al primer ciclo de la Educación Inicial, que en total se extiende desde los 45 días hasta los cinco años. Esta misma normativa establece la escolarización obligatoria a partir de los cuatro años, por lo que la oferta educativa antes de esa edad presenta un panorama heterogéneo, marcado por fuertes desigualdades sociales y territoriales (Cardini et al., 2021). En particular, en el Área Metropolitana de Buenos Aires [AMBA] las modalidades de cuidado y atención educativa para la población menor de cuatro años son diversas, siendo el nivel educativo con mayor participación del sector privado (Cardini et al., 2021). Este último dato da cuenta de las profundas inequidades existentes en el acceso al primer ciclo de educación inicial: según la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC, 2016, como se citó en Cardini et al., 2021) mientras que un 32% de los niños de dos años pertenecientes a los sectores de mayores ingresos acude a JM, solo lo hace un 7% de aquellos que provienen de los sectores más pobres. Esta deuda con los grupos sociales más desfavorecidos se refleja incluso a nivel de la oferta estatal, ya que el 95% de las escuelas de nivel inicial emplazadas en las zonas de mayor vulnerabilidad no ofrece servicios educativos para niños de tres años o menos (Cardini et al., 2021).

En Argentina, la evidencia empírica acerca del impacto de la Educación Inicial sobre el desarrollo cognitivo y socioemocional infantil es escasa (Aubone et al., 2016; Berlinski et al., 2009; Montenegro & Gago Galvagno, 2020; Querejeta et al., 2003). Hasta lo que sabemos, solo un estudio reciente comparó las primeras habilidades comunicativas de niños menores de dos años de acuerdo a la asistencia a JM y al nivel socioeconómico de las familias. Gago Galvagno et al. (2022) codificaron los comportamientos comunicativos de 70 niños y niñas de entre 18 y 24 meses residentes en el área metropolitana de Buenos Aires. Según su nivel de vulnerabilidad social, sus familias fueron cla-

sificadas como con necesidades básicas insatisfechas [NBI] o necesidades básicas satisfechas [NBS]. Aproximadamente la mitad de los niños asistía a JM públicos o privados entre 20 y 40 horas semanales. Los recursos comunicativos de los niños se evaluaron mediante sus respuestas a tres tareas de la Escala de Comunicación Social Temprana [ESCS] (Mudny et al., 2003). Los resultados indicaron que los niños procedentes de familias con NBI participaron menos en situaciones de atención conjunta, por lo que evidenciaron menores habilidades comunicativas. A su vez, aquellos niños que asistían a JM, independientemente de su nivel socioeconómico, presentaban un mayor número de respuestas comunicativas ante la demanda de atención por parte del adulto y un mayor número de vocalizaciones. Sin embargo, a pesar de que no se encontraron interacciones significativas entre nivel socioeconómico y asistencia a JM, las comparaciones post hoc sugirieron efectos potencialmente diferentes según el nivel socioeconómico: mientras que para los niños del grupo NBS el efecto de la asistencia a JM se reflejó en un mayor número de vocalizaciones (i.e. desarrollo léxico), entre los niños de entornos vulnerables (NBI) aquellos que asistían a JM tendieron a responder más ante las señales comunicativas del interlocutor (e.g. seguir la mirada o la indicación con el dedo del adulto/a). Aunque sin subsanar la brecha atribuible al nivel socioeconómico, la asistencia a JM podría tener efectos beneficiosos para niños de diversos entornos sociales, ya que llevaría a cada uno más allá de su zona de desarrollo potencial. Sin embargo, hay dos cuestiones importantes de este estudio que podrían ofrecer una explicación para sus resultados. Por una parte, la variable “nivel socioeconómico” se hace equivaler a “vulnerabilidad social”, por lo que en realidad se está comparando un grupo de “extrema pobreza” (NBI), con cuidadores/ as de menos de 7 años de escolaridad, con otro grupo (NBS) que se presume mucho más heterogéneo. Es probable que exista un “umbral de vulnerabilidad” por debajo del cual los efectos compensadores de la asistencia a JM no se hagan evidentes. Por otra parte, se trata de niños y niñas de menos de dos años de edad, por lo que podría ser pronto para observar efectos

significativos del contexto de JM sobre las habilidades lingüísticas en niños que provienen de entornos tan desfavorecidos.

Partiendo de estos resultados, es lícito preguntarse si los efectos de la asistencia a JM siguen siendo los mismos cuando se examinan habilidades lingüísticas más allá de los dos años, en una muestra más amplia, de menor nivel de vulnerabilidad social y a partir del informe parental.

El presente estudio

El objetivo general de este estudio fue determinar en qué medida la asistencia a JM por parte de niños y niñas argentinos de entre 16 y 30 meses contribuye a dar cuenta de las diferencias individuales en la amplitud del vocabulario, la complejidad morfosintáctica de sus primeras frases y el uso descontextualizado del lenguaje. En particular, nos proponemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿Existen diferencias significativas en las primeras habilidades lingüísticas de niños y niñas que asisten a JM frente a aquellos que no lo hacen? Estas diferencias ¿son independientes de la edad y del nivel educativo materno?

¿Cuál es el efecto de la asistencia a JM según el nivel educativo materno?, ¿Podría la asistencia a JM ofrecer un efecto compensador en niños de madres con bajo nivel educativo?

¿Existen diferencias en las habilidades lingüísticas de niños y niñas de acuerdo con el número de horas semanales que asisten a JM?, ¿Tiene la frecuencia de asistencia un impacto diferente según la educación materna?

Método

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 725 padres y madres de niños de entre 16 y 30 meses de edad, residentes en la región metropolitana de Buenos Aires y Gran La Plata, y que integran la muestra

normativa de la adaptación al español rioplatense del CDI II (Resches et al., 2021). Se utilizó un muestreo de tipo intencional, no probabilístico. Los padres fueron contactados a través de diversas fuentes: estudiantes de psicología de la Universidad del Salvador, los cuales colaboraron en el relevamiento de los datos en la Ciudad de Buenos Aires y alrededores; nueve jardines maternos dependientes de la Municipalidad de La Plata; un jardín maternal y una organización no gubernamental que atiende a familias de sectores urbano-marginales residentes en la región del Gran La Plata, y otros contactos particulares. La Tabla 1 presenta las principales características sociodemográficas de los niños y sus familias. Mientras se aprecia una distribución equitativa en relación al género ($X^2(4) = 6.112$, $p = .191$) y al orden de nacimiento ($X^2(4) = 4.572$, $p = .334$), aproximadamente un 70% de las madres tenía algún tipo de educación postsecundaria, proporción que no varió significativamente con la edad ($X^2(4) = 2.439$, $p = .656$). Este sesgo hacia niveles educativos altos es consistente con los niveles ocupacionales informados. Siguiendo la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones elaborada por la OIT (CIUO-08, INDEC, 2015) el 72,8 % de las familias se distribuyó entre los cuatro primeros grupos ocupacionales (directivos y gerentes: 3.3%; profesionales universitarios 11.7%; técnicos y profesionales de nivel medio, 27.1%; personal de apoyo administrativo, 30.7%). El 28% restante se repartió mayoritariamente entre trabajadores de servicios (11.3%), operarios de baja calificación (5.4%) y trabajadores informales (8.8%). A partir de estos datos, esta muestra puede considerarse predominantemente de nivel socioeconómico medio (Índice de Hollingshead: $M = 42.33$, $DT = 11.219$; Rango: 8-66) (Hollingshead, 2011; véase Pascual et al., 1993, para resultados de validación en población argentina).

Tabla 1*Características sociodemográficas de los participantes, por grupos de edad*

	Edad (meses)					Total
	16-18	19-21	22-24	25-27	28-30	
	n= 152	n= 121	n= 150	n= 124	n= 177	N= 727
Variables (f (%))						
Género (Varones)	63 (41.4)	63 (52.1)	73 (47.7)	64 (51.6)	96 (54.2)	359 (49.4)
Primogénitos	82 (53.9)	56 (46.3)	76 (51.0)	67 (54.9)	78 (45.1)	359 (50.1)
Ed. materna						
≤12 años	41 (27.5)	28 (24.1)	50 (32.9)	37 (30.6)	51 (29.8)	207 (29.2)
> 12 años	108 (72.5)	88 (75.9)	102 (67.1)	84 (69.4)	120 (70.2)	502 (70.8)
Asiste a JM	51 (33.8)	57 (47.1)	105 (68.6)	72 (58.5)	107 (61.8)	392 (54.4)
Horas semanales en JM (M (DT))						
< 20 horas	9 (19.6)	14 (25.0)	28 (28.0)	29 (39.7)	30 (28.0)	110 (28.8)
20 horas	9 (19.6)	22 (39.3)	32 (32.0)	27 (37.0)	52 (48.6)	142 (37.2)
> 20 horas	28 (60.9)	20 (35.7)	40 (40.0)	17 (23.3)	25 (23.4)	130 (34.0)

Finalmente, si bien el 54.4% del total de los participantes asistía a JM, esta distribución no fue homogénea para todos los grupos de edad ($X^2 (4) = 45.000$, $p = .000$): mientras que antes de los 18 meses los niños en JM fueron poco más de un 30%, a partir de los dos años este porcentaje rondó el 60%. No obstante, debe observarse que fueron los niños menores aquellos que, en una proporción significativamente mayor, asistían una mayor cantidad de horas semanales ($X^2 (8) = 30.598$, $p = .000$).

Instrumentos

Las madres o padres completaron el Inventario del Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates (CDI). Forma II: Palabras y Oraciones (adaptación al español rioplatense, Resches et al., 2021a). El CDI Mac Arthur-Bates es un cuestionario de informe parental dirigido a evaluar las primeras habilidades léxicas y morfosintácticas de niños y niñas de entre 16 y 30 meses (Fenson et al., 2007). La adaptación regional del CDI consta de dos partes. La primera, “El uso de las palabras” comprende dos subapartados: una lista 699 palabras divididas en 23 categorías semánticas y un apartado destinado a medir el uso y comprensión del lenguaje por medio de cinco preguntas. La segunda parte, “Oraciones y Gramática” indaga si los niños han comenzado a combinar palabras, en caso afirmativo, la longitud media de las tres oraciones más largas y el nivel de complejidad sintáctica de las primeras frases. El CDI rioplatense cuenta con excelentes índices de consistencia interna (Alpha de Cronbach de .99 para la lista de vocabulario, véase Resches et al., 2021a) y adecuados indicadores de validez concurrente con muestras de lenguaje espontáneo (r parcial (19) = .586 para Vocabulario, Resches et. al, 2021b). Para este estudio se han considerado tres medidas:

Vocabulario total: número de palabras producidas por el niño según el informe de los padres a partir de la lista de vocabulario (0-699).

LME-3: Longitud media de las tres emisiones más largas producidas por aquellos niños que han comenzado a combinar palabras. Aquellos que aún no lo hacen reciben una puntuación de 1.

Uso del lenguaje: Para construir esta medida se han considerado las preguntas del apartado “Cómo usa y comprende el lenguaje”. Dicho apartado evalúa la capacidad del niño para usar el lenguaje de un modo descontextualizado a través de cinco preguntas de dificultad creciente. De este modo, se pide a los padres que indiquen la frecuencia con la cual su hijo habla sobre el pasado, sobre el futuro, comprende cuando se le pregunta por un objeto ausente o evoca a alguien no presente a través de un indicio contextual. Cada pregunta se puntúa entre 0

(todavía no) y 2 puntos (frecuentemente) por lo cual, la escala total adquiere valores entre 0 y 10 puntos.

Junto con el CDI II los padres completaron un cuestionario socio-demográfico que recolectaba información acerca del niño (orden de nacimiento, prematuridad, peso al nacer, antecedentes perinatales, antecedentes familiares de dificultades del lenguaje, infecciones de oído, etc.) características de la familia (cantidad de niños en el hogar, lugar de residencia, con quién está el niño/a la mayor parte del día, etc.), características de los padres o cuidadores primarios (edad, lugar de procedencia, nivel educativo y ocupacional de ambos padres o cuidadores) y si el niño/a asistía a Jardín Maternal (JM), desde cuándo, cuántos días a la semana y cuántas horas al día.

Procedimiento

En primer lugar, los cuidadores cumplimentaron el CDI Mac Arthur-Bates, Forma II, Palabras y Oraciones. Atendiendo a la vasta experiencia con la administración del CDI en diversas lenguas y grupos sociales, se ha adoptado cierta flexibilidad en el procedimiento de aplicación. Dependiendo del nivel educativo del informante, el inventario fue autoadministrado [madres con más de 12 años de escolaridad], aplicado de manera asistida [madres con 8 a 12 años de escolaridad, es decir, con algún tipo de educación secundaria] o mediante entrevista [madres con educación primaria, es decir, 7 años o menos de escolaridad] (ver Resches et al., 2021a). A continuación, los padres cubrieron el cuestionario sociodemográfico, siguiendo el mismo procedimiento. En todos los casos y antes de la recolección de los datos los participantes firmaron un consentimiento informado conforme a las normativas y reglamentaciones bioéticas vigentes en Argentina (Ley Nacional 25.326).

Análisis de datos

Los datos fueron procesados mediante el paquete estadístico IBM-SPSS-22. En primer lugar, se examinó el cumplimiento de los supuestos

de normalidad y homocedasticidad para cada variable dependiente. Dado que las variables Vocabulario y LME-3 no cumplían dichos supuestos, se realizó una transformación cuadrática y logarítmica, sobre los puntajes de cada una de ellas, lo que permitió la aplicación de pruebas paramétricas. No obstante, para facilitar su interpretación, los datos descriptivos y los gráficos se presentan en puntuaciones no transformadas.

Para responder a la primera pregunta de investigación, en primer lugar se compararon las características sociodemográficas y las medias generales para las tres variables dependientes según asistencia a JM (Tabla 2). En segundo lugar, para cada medida lingüística se realizaron ANOVA de tres vías considerando edad (5 grupos: 16-18; 19-21; 22-24; 25-27 y 28-30 meses), nivel educativo materno (2 grupos: ≤ 12 años de escolaridad y > 12 años de escolaridad) y Asistencia a JM (sí/no) como factores inter-sujeto.

En función de los resultados precedentes, los análisis subsiguientes se efectuaron solo para los niños mayores de 24 meses divididos en dos grupos de educación materna. Con el objeto de comparar el impacto de la asistencia a JM en cada grupo, se realizaron ANCOVA para cada medida dependiente considerando la Asistencia a JM como factor fijo y la edad como covariable. Finalmente, para averiguar si existían diferencias en las habilidades lingüísticas en función del número de horas semanales en JM, se realizaron nuevos ANCOVA con el número de horas (3 grupos: < 20 horas; 20 horas; > 20 horas) como factor fijo, y la edad como covariable.

Resultados

Habilidades lingüísticas tempranas, asistencia a JM y educación materna

La Tabla 2 presenta una descripción de las variables sociodemográficas, así como las medias generales de Vocabulario, LME-3 y Uso del lenguaje según asistencia a JM.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos: variables sociodemográficas y lingüísticas según asistencia a JM

	Asistencia a JM		p
	Si (n= 392)	No (n= 329)	
Edad (meses)			
M (DT)	24.00 (4.129)	22.17 (4.608)	< .000
Género (varones)			
f (%)	188 (52.8)	168 (47.2)	.406
Ed. materna (f (%))			
≤ 12 años	97 (25.1)	108 (33.9)	< .010
> 12 años	290 (74.9)	211 (66.1)	
Vocabulario			
M (DT)	213.72 (179.563)	151.37 (147.137)	< .000
Min-Máx	3 - 695	0 - 692	
LME-3			
M (DT)	2.96 (2.182)	2.22 (1.576)	<.000
Min-Máx	1 - 13.00	1 - 9.66	
Uso del lenguaje			
M (DT)	5.95 (2.678)	4.81 (2.691)	< .000
Min-Máx	0 - 10	0 - 10	

Por una parte, y tal como era de esperar a partir de los datos de la Tabla 1, los niños que asistían a JM fueron, en promedio, ligeramente mayores que aquellos que no asistían. También se observó, entre los asistentes a JM, una proporción significativamente mayor de niños de madres con mayor nivel educativo, aunque no existieron diferencias significativas en términos del nivel socioeconómico de los hogares ($t(664) = .474$, $p = .635$). Respecto a las medias lingüísticas, en todos los casos se observaron diferencias significativas en favor de los niños/as que asistían a JM. Sin embargo, cuando además de la asistencia a JM se

consideró la influencia de la edad y de la educación materna, los resultados del ANOVA con el tamaño del vocabulario como medida dependiente señalaron efectos principales de la Edad ($F(4,683) = 58.506$, $p = .000$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .255$) y de la Educación Materna ($F(1,683) = 8.626$, $p = .003$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .012$), aunque no de la Asistencia a JM ($F(4,683) = 2.870$, $p = .091$). No obstante, se encontró una interacción significativa entre Edad y Asistencia a JM ($F(4,683) = 3.166$, $p = .014$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .018$). Estos resultados indican que mientras que los niños de madres con mayor nivel educativo presentaron una cantidad media de palabras ligera aunque significativamente mayor a lo largo de todo el período estudiado, los efectos de la asistencia a JM solo se hicieron evidentes después de los 2 años, tal como se observa en la Figura 1.

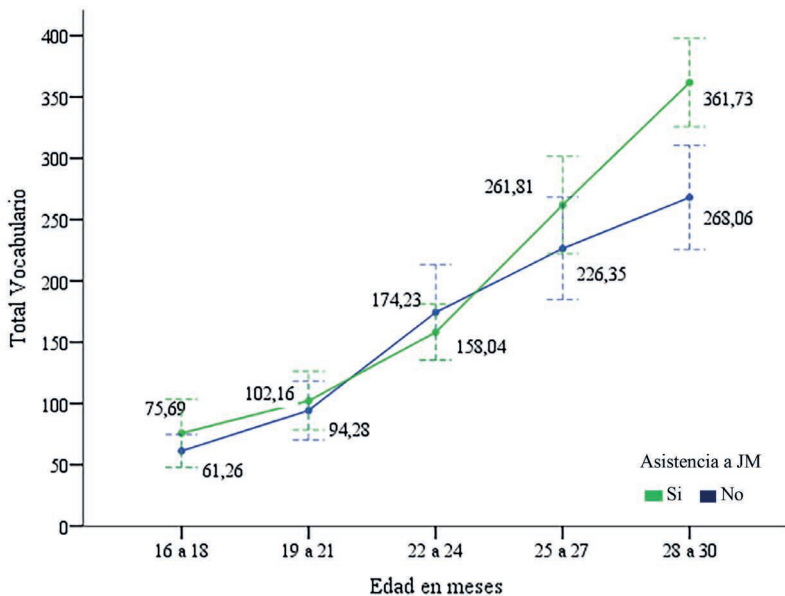


Figura 1. Tamaño medio del vocabulario expresivo según Edad y Asistencia a JM

Nota. Las barras de error representan IC al 95%

Con relación a la complejidad morfosintáctica (LME-3), el ANOVA arrojó resultados similares: además de un incremento significativo en relación con la edad ($F(4,682) = 34.184$, $p = .000$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .167$), se encontraron efectos principales, aunque de pequeña magnitud, de la Educación materna ($F(1,682) = 5.084$, $p = .024$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .007$) y de la Asistencia a JM ($F(4,682) = 6.711$, $p = .010$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .010$). Nuevamente, se encontró una interacción significativa entre Edad y Asistencia a JM ($F(4,682) = 3.006$, $p = .018$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .017$) (Figura 2).

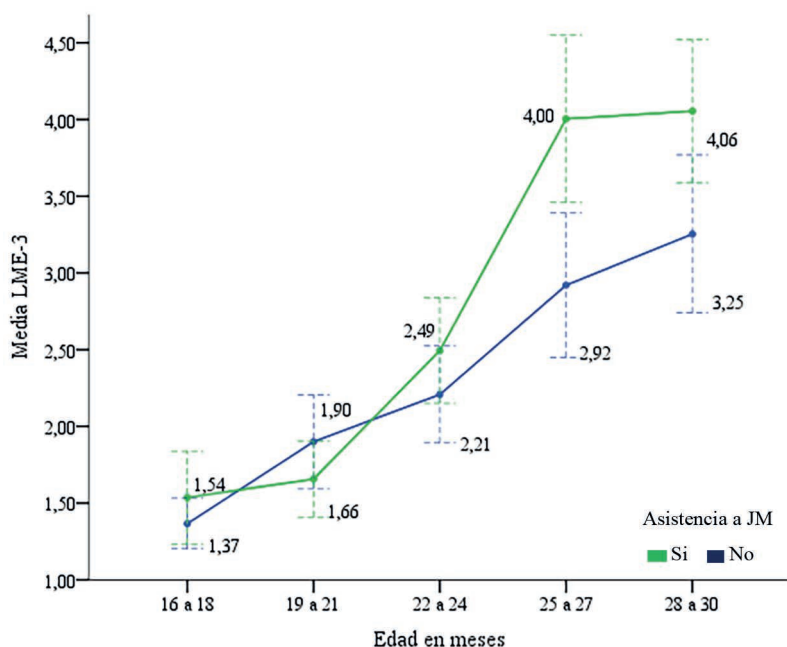


Figura 2. LME-3 según Edad y Asistencia a JM

Nota, Las barras de error representan IC al 95%

Finalmente, la puntuación en Uso del lenguaje arrojó efectos principales de la Edad ($F(4,683) = 29.032$, $p = .000$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .145$),

del nivel educativo materno ($F(1,683) = 22.482, p = .000, \eta^2_{\text{parcial}} = .032$) y de la asistencia a JM ($F(1,683) = 8.417, p = .004, \eta^2_{\text{parcial}} = .012$), aunque este último de menor magnitud. También se observó una interacción significativa, aunque de pequeña magnitud, entre Educación materna y Edad ($F(4,683) = 2.380, p = .050, \eta^2_{\text{parcial}} = .014$) y marginalmente significativa entre Asistencia a JM y Edad ($F(4,683) = 2.294, p = .058, \eta^2_{\text{parcial}} = .013$) (Figura 3).

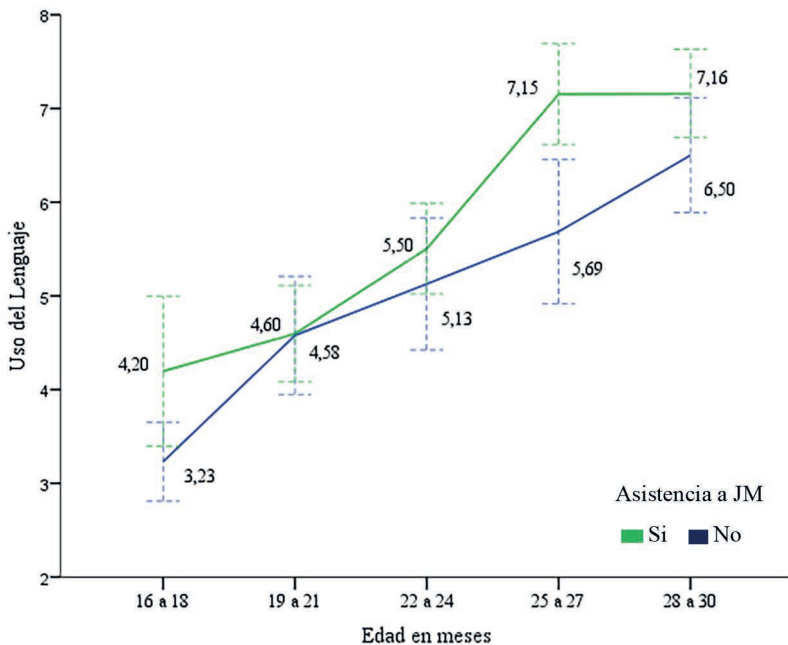


Figura 3. Uso del lenguaje (media) según Edad y Asistencia a JM

Nota. Las barras de error representan IC al 95%

Teniendo en cuenta que para las tres medidas lingüísticas consideradas el impacto de la asistencia a JM solo se hizo evidente después de los dos años de edad, para los análisis subsiguientes únicamente se tomaron en cuenta los niños/as mayores de 24 meses.

Habilidades lingüísticas en niños mayores de 24 meses: impacto de la asistencia a JM según el nivel educativo materno

Para comparar el efecto de la asistencia a JM entre los hijos/as de madres con mayor y menor nivel educativo, para cada subgrupo y para cada medida dependiente se realizaron ANCOVA con la asistencia a JM como factor fijo y la edad en meses como covariable.

Con relación a la amplitud del vocabulario, para los niños de madres con alto nivel educativo la asistencia a JM no arrojó efectos significativos más allá de la edad ($F(1,192) = 3.047$, $p = .082$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .016$). En el caso de hijos de madres con menor nivel educativo, se observó una tendencia, aunque marginalmente significativa, hacia un mayor número de palabras para aquellos que asistían a JM ($F(1,82) = 3.719$, $p = .057$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .043$), tal como puede apreciarse en la Figura 4.

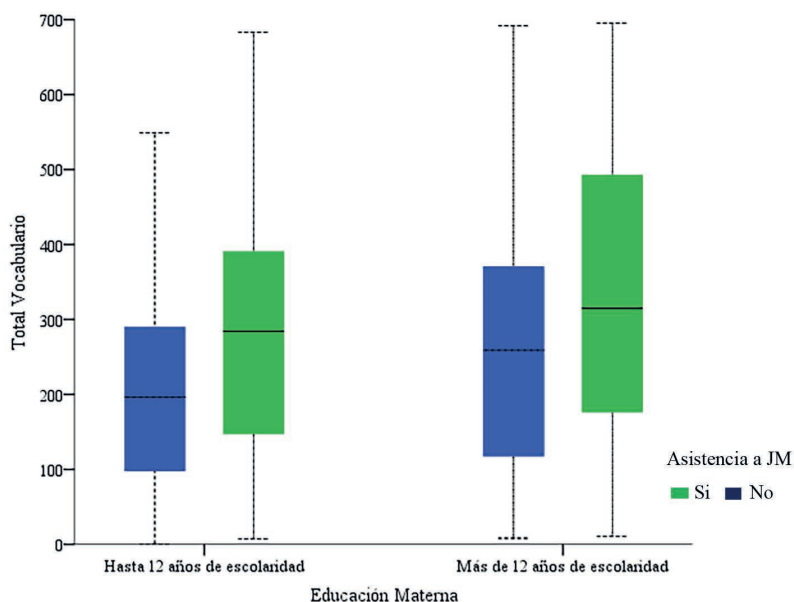


Figura 4. Tamaño del vocabulario en niños mayores de 24 meses, según asistencia a JM, por grupos de Educación materna

Nota. § $p = .057$

En el caso de la longitud media de las primeras frases (LME-3), el impacto de la asistencia a JM fue diferente de acuerdo al nivel educativo materno (Figura 5). Mientras que para los niños con madres con educación superior la asistencia a JM tuvo un efecto marginalmente significativo ($F(1,192) = 3.619, p = .059, \eta^2_{\text{parcial}} = .018$) los niños de madres con menor nivel de estudios y que asistían a JM tendieron a formar frases significativamente más largas que sus pares que no asistían a JM ($F(1,82) = 9.430, p = .003, \eta^2_{\text{parcial}} = .103$).

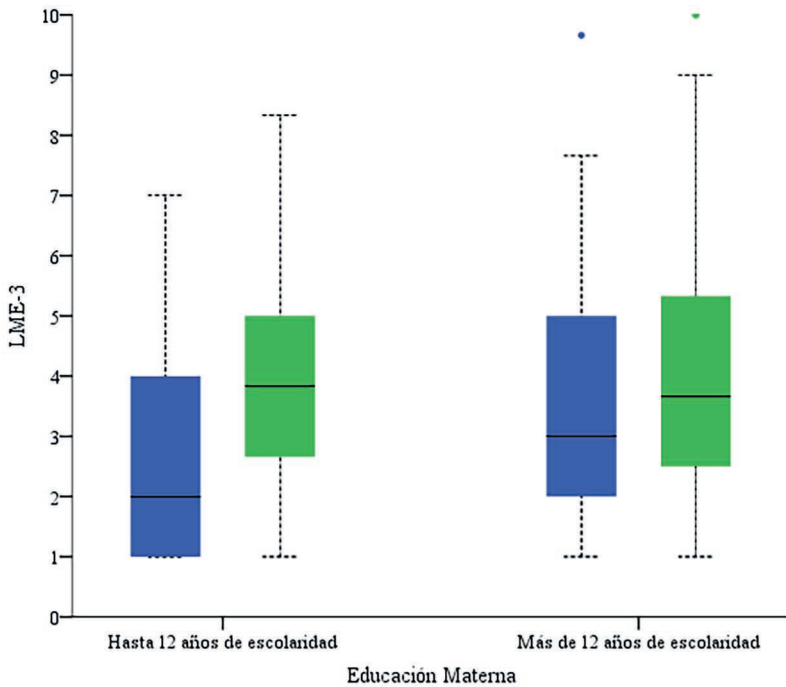


Figura 5. LME-3 en niños mayores de 24 meses, según asistencia a JM, por grupos de Educación materna

Nota. ** $p < .01$

Por último, para Uso del Lenguaje si bien la asistencia a JM mostró una tendencia a puntajes significativamente más altos en ambos grupos, el tamaño del efecto fue mayor para los niños de madres con menor nivel educativo (Ed. Mat > 12 años: $F(1,192) = 4.084$, $p = .045$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .021$; Ed. Mat. ≤ 12 años: $F(1, 82) = 4.947$, $p = .029$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .057$) (Figura 6).

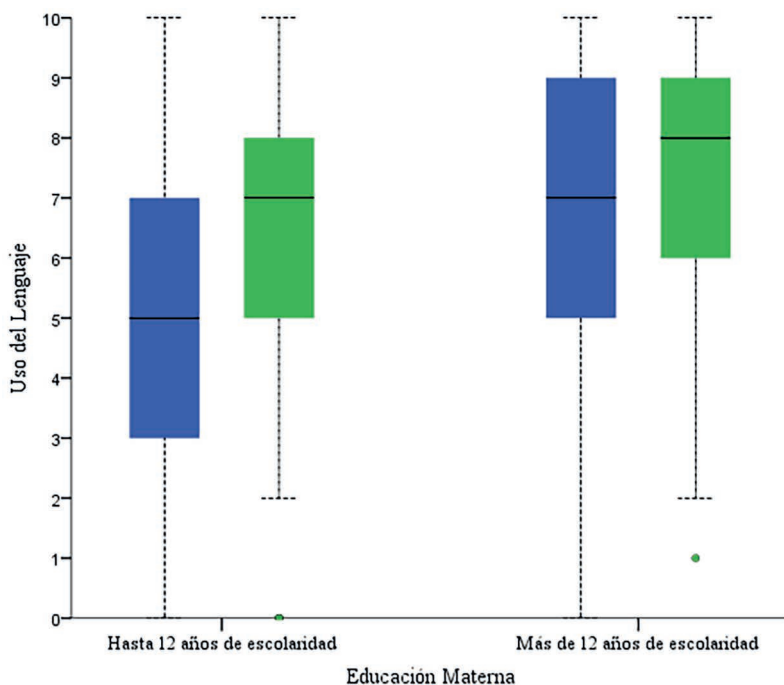


Figura 6. Uso del lenguaje en niños mayores de 24 meses, según asistencia a JM, por grupos de Educación materna

Nota. * $p < .05$

Habilidades lingüísticas en niños mayores de 24 meses: impacto del número de horas en JM según el nivel educativo materno

Finalmente, se indagó si el número de horas que los niños pasaban en JM podría influir en sus resultados lingüísticos, y si dicha influencia difirió de acuerdo al nivel educativo materno. El ANCOVA para Vocabulario arrojó diferencias significativas solo en el grupo de niños de madres con alto nivel educativo ($F(2, 123) = 6.143$, $p = .003$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .091$). Las comparaciones por pares (Sidak) arrojaron diferencias significativas ($p < .002$) únicamente en favor de los niños que asistían menos de 20 horas, frente aquellos que asistían 20 horas semanales (véase Tabla 3). Cabe señalar que no existieron diferencias significativas entre grupos con relación a la edad ($F(2, 124) = .821$, $p = .442$) y al nivel socioeconómico de las familias ($F(2, 125) = .176$, $p = .839$). Respecto a la LME-3 y al Uso del lenguaje, en ningún caso se encontraron diferencias entre las medias obtenidas por los niños de acuerdo al número de horas semanales en JM.

Tabla 3

Vocabulario (M (DT)) según horas semanales de asistencia a JM, por grupos de Educación materna

	Horas semanales en JM		
	< 20 horas	20 horas	> 20 horas
Educación materna			
≤ 12 años	256 (100,266) n=13	306,06 (215,75) n=17	255,46 (162,887) n= 13
> 12 años	382,83 (179,732) n= 48	274,94 (177,287) n= 53	360,19(209,041) n= 26

Discusión

El desarrollo del lenguaje constituye un ámbito especialmente sensible a la influencia del contexto social, cuya importancia es crítica para la trayectoria educativa posterior. El presente estudio es uno de los pocos en el contexto latinoamericano que analizó el impacto de la asistencia a JM sobre las habilidades lingüísticas tempranas en una muestra amplia de niños y niñas argentinos residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires [AMBA]. Sus resultados indicaron efectos heterogéneos en función de la edad, el nivel educativo materno y las habilidades lingüísticas evaluadas.

Con relación al vocabulario expresivo, los resultados de este estudio confirmaron asociaciones positivas y significativas con el nivel educativo materno. En efecto, a lo largo del período estudiado, los niños de madres con más de doce años de escolaridad produjeron, en promedio, un número mayor de palabras. Estos resultados se ubican en la misma línea de otros estudios realizados con el CDI (Arriaga et al., 1998; Frank et al., 2021; Urm & Tulviste, 2016) así como de otras investigaciones que con diversas metodologías señalan que los hijos de madres más educadas, probablemente vía la calidad del input, tienden a obtener mejores resultados lingüísticos incluso desde antes de los 18 meses (Fernald et al., 2013; Justice et al., 2020).

En cambio, si consideramos el impacto de la asistencia a JM sobre el desarrollo léxico, nuestros resultados señalan efectos significativos solamente después de los dos años, aunque diferentes según el nivel educativo materno. Mientras que para los niños provenientes de hogares con alto nivel educativo asistir o no a JM no contribuyó significativamente a explicar la variabilidad en la amplitud del vocabulario, entre los hijos de madres de menor nivel educativo, asistir a JM dio cuenta de una porción modesta, aunque significativa, de dicha variabilidad. Estos resultados hablarían en favor de la hipótesis de la compensación, al menos cuando se toma como punto de corte los doce años de escolaridad.

Estas mismas tendencias se replicaron, aunque de una manera más evidente, cuando se examinó el desarrollo morfosintáctico a través de la longitud de las primeras frases. En este caso, el efecto de interacción entre la edad y la asistencia JM, aunque de pequeña magnitud, fue mayor que el de la educación materna. En efecto, los niños mayores de dos años que asistían a JM produjeron frases más largas que aquellos que no lo hacían, aunque estas diferencias solo fueron significativas para los hijos de madres con menor nivel educativo, dando cuenta de un 10,3% de la variabilidad intragrupo, un tamaño del efecto sensiblemente mayor que para el caso del vocabulario. Estos resultados sugieren que el efecto compensador del contexto del JM se puso especialmente de manifiesto cuando se examinaron habilidades más desafiantes desde un punto de vista del desarrollo. Tal como se ha sugerido en estudios como los de Justice et al. (Justice et al., 2013, 2018) o Girolametto et al. (2003) la diversidad de interacciones y prácticas discursivas propias del JM expondría a los niños a modelos lingüísticos más complejos y les exigiría, a su vez, la producción de frases más largas y la diversificación de sus funciones pragmáticas. En este sentido, nuestros resultados mostraron que, para el conjunto de la muestra, tanto la asistencia a JM como la escolaridad materna contribuyeron a dar cuenta de una mayor capacidad para usar el lenguaje más allá de las necesidades del aquí y ahora: para evocar situaciones y objetos no presentes así como para hablar sobre el futuro. Aunque la influencia de la escolaridad materna sobre el desarrollo de estas capacidades se hizo evidente en todas las edades, nuestros resultados señalaron que más allá de los 24 meses la asistencia a JM tuvo un peso mayor para los hijos de madres con menor nivel educativo, sugiriendo una vez más un efecto compensador.

Finalmente, se indagó si el número de horas semanales que los niños pasaban en el JM podría influir sobre sus habilidades lingüísticas y si esa influencia podría variar en función del nivel de educación materna. Solo se encontraron diferencias significativas en la amplitud del vocabulario, aunque no en las otras medidas lingüísticas y para los niños de madres con mayor nivel educativo. Dichas diferencias fueron en favor de aquellos niños que asistían menos de 20 horas, pero solo

en comparación con aquellos que asistían 20 horas. Estos resultados difieren de algunos estudios precedentes que, o bien encontraron relaciones directas entre horas semanales en JM y vocabulario (Luijk et al., 2015) o bien no encontraron diferencias significativas, al menos entre niños de padres con mayor nivel educativo (Urm & Tulviste, 2016). Aunque difíciles de interpretar, nuestros resultados podrían indicar, en cambio, la presencia de un tercer factor. Si consideramos que la jornada simple en los JM de gestión pública es, en promedio, de 20 horas semanales, podríamos suponer que aquellos niños que asisten mayor o menor cantidad de horas lo hacen con más probabilidad a instituciones de gestión privada o comunitaria. Una vez descartadas posibles diferencias debidas a la edad y al nivel socioeconómico de las familias al interior del grupo de madres con mayor nivel educativo, podríamos suponer que aquellas que eligen JM más flexibles en términos horarios, acudirán a instituciones de gestión privada de mayor calidad. Si bien esta explicación solo puede quedar en el terreno de la conjetura, llama la atención observar que las tendencias entre los niños de madres con menor nivel educativo fueron exactamente opuestas (Tabla 3): número medio de palabras mayor para los que asisten 20 horas frente a un vocabulario menor para aquellos que acuden con una frecuencia diferente y que podrían estar asistiendo a instituciones privadas o comunitarias con un menor control en términos de calidad.

En su conjunto, los resultados de este estudio prestan apoyo a los de otras investigaciones que a mayor escala señalan el JM como un ámbito de desarrollo beneficioso para todos los niños, pero muy especialmente para aquellos que provienen de contextos sociales desfavorecidos y para quienes podría ofrecer un efecto compensador (Davies et al., 2021; Felfe & Lalive, 2014; Geoffroy et al., 2010; Havnes & Mogstad, 2015; Melhuish et al., 2015).

Es indudable que los recursos materiales del hogar son un aspecto indispensable para asegurar a los niños las condiciones necesarias para su desarrollo. Sin embargo, en la misma línea que Rao et al. (2021), nuestros resultados destacan que más allá de lo que los cuidadores tienen, incluyendo su capital educativo, lo que éstos hacen, es decir, las

oportunidades de aprendizaje y socialización que ofrecen a sus hijos, generan diferencias individuales al interior de los grupos sociales. Una cuestión que se plantea como interrogante es cuál es el umbral mínimo en términos de recursos materiales y educativos del hogar por encima del cual las experiencias de aprendizaje en el JM puedan compensar las carencias del primero. En este sentido, es interesante establecer algunas relaciones entre los resultados de este estudio y los obtenidos por Gago Galvagno et al. (2022). Más allá de las diferencias en rango etario, habilidades evaluadas e instrumentos utilizados, una diferencia importante entre ambos estudios es la composición de sus muestras. Mientras que Gago Galvagno et al. (2022) compararon dos grupos extremos (NBI/NBS) en términos de condiciones materiales y nivel educativo de los cuidadores, en nuestro caso el punto de corte considerado para realizar las comparaciones fue doce años de escolaridad materna, lo cual determinó que en su mayor parte se tratara de hogares cuyas condiciones materiales de subsistencia se encontraban garantizadas. Gago Galvagno et al. (2022) encontraron que, entre los 18 y 24 meses, los niños de hogares con NBI que asistían a JM, aunque con mejores habilidades pre lingüísticas que sus pares que no asistían, presentaban un menor número de vocalizaciones que los niños de hogares con NBS. Si consideramos que en las edades analizadas el logro evolutivo por excelencia es el aumento del vocabulario, podemos concluir que, para los niños que crecen en entornos de extrema pobreza y de muy bajo nivel educativo, la asistencia a JM no consigue equiparar los logros evolutivos de aquellos niños de hogares con NBS. En cambio, los datos del presente estudio indicaron que para los hijos de madres con 12 años de escolaridad o menos, la asistencia a JM permitió equiparar sus logros lingüísticos con aquellos niños de hogares con mayor nivel educativo. Este efecto se observó a partir de los 24 meses, y fue especialmente evidente para el desarrollo morfosintáctico, justamente una habilidad que emerge con fuerza a partir de esta edad. Por una parte, nuestros resultados corroboran hallazgos de otras investigaciones que señalan los doce años de escolaridad materna como punto de corte para detectar diferencias significativas tanto en las habilidades lingüísticas de los

niños como en la calidad del input al que están expuestos (Cadime et al., 2018; Frank et al., 2021; Justice et al., 2020; Law & Roy, 2008). Por otra parte, los doce años de escolaridad materna parecen señalar un umbral apropiado a partir del cual los niños parecen estar en mejores condiciones para beneficiarse de las experiencias lingüísticas y sociales que ofrece el entorno del JM.

Este estudio presenta una serie de limitaciones que nos obligan a ser cautos a la hora de extraer conclusiones, aunque al mismo tiempo abren nuevos interrogantes para la investigación futura.

En primer lugar, si bien se trata de una muestra amplia no deja de ser intencional y en este sentido algo sesgada hacia niveles educativos altos y con una tasa de asistencia a JM bastante más alta que la que se informa para la población infantil del Área Metropolitana de Buenos Aires. En estudios subsiguientes sería interesante no solo mejorar la representatividad de las muestras, sino poner a prueba cuál es el efecto de la asistencia a JM en niños mayores de dos años y provenientes de sectores con mayor nivel de vulnerabilidad social, justamente aquellos que menos acceso tienen a estos servicios. En segundo lugar, nos faltan datos concretos acerca de la calidad de los JM, un factor que los numerosos antecedentes de la literatura señalan como determinante a la hora de identificar sus efectos a corto pero sobre todo a largo plazo. En este sentido, equiparar la gestión pública o privada a la calidad de la oferta educativa tal como lo hacen Gago-Galvagno et al. (2022), si bien podría resultar un buen proxy de calidad cuando se comparan grupos sociales extremos, resulta ser un criterio claramente insuficiente y poco preciso. El estudio sistemático de la calidad de la oferta educativa de cero a tres años en Argentina es una asignatura pendiente y un paso indispensable para ofrecer verdaderas oportunidades educativas para el conjunto de la población infantil, especialmente para aquellos sectores más desfavorecidos. En tercer lugar, los datos con los que contamos acerca de la frecuencia de asistencia (i.e. horas semanales) deberían complementarse con información acerca de su duración (i.e. tiempo de asistencia). Si bien la evidencia acerca del efecto de esta variable es contradictoria, se trata de un dato que podría contribuir a explicar posi-

bles diferencias individuales entre aquellos que concurren a JM. Por último, el carácter transversal de este estudio debería complementarse con una aproximación longitudinal que no solamente nos permitiera corroborar el efecto diferencial de la asistencia a JM en relación con la edad, sino, sobre todo, poner a prueba su posible impacto sobre los resultados evolutivos de los niños a corto y largo plazo.

En conclusión, este estudio se propuso poner de relieve la importancia de la asistencia a JM para el desarrollo de las habilidades lingüísticas tempranas. Desde el contexto latinoamericano, nuestros resultados aportan nueva evidencia acerca de los efectos compensadores de la Educación Inicial para aquellos niños que provienen de entornos sociales desfavorecidos. Son necesarias nuevas investigaciones que contribuyan a mejorar la calidad de los servicios educativos dirigidos a la primera infancia, al tiempo que la generación de políticas públicas que garanticen amplia accesibilidad a dichos servicios en tanto herramientas indispensables para el logro de una mayor inclusión social y educativa.

Referencias

- Arriaga, R. J., Fenson, L., Cronan, T., & Pethick, S. J. (1998). Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low and middle-income families. *Applied Psycholinguistics*, 19, 209-223. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010043>
- Aubone, N. S., Franco, P., & Mustaca, A. E. (2016). Habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal. *Revista ConCiencia EPG*, 1(2), 57-71. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.1-2.10>
- Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, child-care and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(6), 485-491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00480.x>

- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93(1-2), 219-234. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.09.002>
- Bornstein, M. H., & Leventhal, T. (2015). Children in bioecological landscapes of development. En M.R. Lerner, M.H. Bornstein & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science, ecological settings and processes* (Vol. 4). John Wiley & Sons.
- Braginsky, M., Yurovsky, D., Marchman, V. A., & Frank, M. C. (2015). Developmental changes in the relationship between grammar and the lexicon. En D. C. Noelle, R. Dale, A. S. Warlaumont, J. Yoshimi, T. Matlock, C. D. Jennings, & P. P. Maglio (Eds.), *Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 256-251). Cognitive Science Society.
- Cadime, I., Silva, C., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2018). Early lexical development: Do day care attendance and maternal education matter?. *First Language*, 38(5), 503-519. <https://doi.org/10.1177/0142723718778916>
- Cardini, A., Guevara, J., & Steinberg, C. (2021). *Mapa de la educación inicial en Argentina: Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia*. UNICEF-CIPPEC. <https://www.unicef.org/argentina/media/10056/file/Mapa%20de%20la%20Educación%20Inicial%20en%20Argentina.pdf>
- Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L., & Weir, J. (1999). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 14(2), 187-222. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90008-X](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90008-X)
- Caughy, M. O., DiPietro, J., & Strobino, D. M. (1994). Daycare participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. Children and poverty [Special issue]. *Child Development*, 65, 457-471. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00763.x>

- Davies, C., Hendry, A., Gibson, S. P., Gliga, T., McGillion, M., & Gonzalez-Gomez, N. (2021). Early Childhood Education and Care (ECEC) during COVID-19 boosts growth in language and executive function. *Infant and Child Development*, 30(4), e2241. <https://doi.org/10.1002/icd.2241>
- Desai, S., Chase-Lansdale, P., & Michael, R. (1989). Mother or market? Effects of maternal employment on the intellectual ability of 4-year-old children. *Demography*, 26, 545-561. <https://doi.org/10.2307/2061257>
- Felfe, Ch. & Lalive, R. (2014). *Does Early Child Care Help or Hurt Children's Development?* (IZA Discussion Paper No. 8484). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2505346>
- Fenson, L., Marchman, V., Thal, D., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: Users guide and technical manual* (2nd ed.). Paul H Brookes.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Frank, M. C., Braginsky, M., Yurovsky, D., & Marchman, V. A. (2021). *Variability and consistency in early language learning: The Wordbank project*. MIT Press. <https://langcog.github.io/wordbank-book/>
- Gago-Galvagno, L. G., Miller, S. E., De Grandis, M. C., & Elgier, Á. M. (2022). La educación temprana en Latinoamérica y las relaciones de la vulnerabilidad social con las funciones ejecutivas y la comunicación temprana en la primera infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 45(2), 413-445. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.2009293>
- Gendler-Shalev, H., & Dromi, E. (2022). The Hebrew Web Communicative Development Inventory (MB-CDI): Lexical Development Growth Curves. *Journal of Child Language*, 49(3), 486-502. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000179>

- Geoffroy, M. C., Côté, S. M., Giguère, C. É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M., & Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51(12), 1359-1367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x>
- Copy Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299-311. <https://doi.org/10.1044/1058-0360>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Havnes, T., & Mogstad, M. (2015). Is universal child care leveling the playing field? *Journal of Public Economics*, 127, 100-114. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2014.04.007>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Hollingshead, A. B. (2011). Four factor index of social status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-52. https://sociology.yale.edu/sites/default/files/files/yjs_fall_2011.pdf
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Fenson, L., Newton, T., & Conboy, B. T. (2003). *CDI Inventarios MacArthur-Bates del Desarrollo de Habilidades Comunicativas* [CDI MacArthur-Bates Communicative Development Inventories]. Brookes Publishing.
- Jackson-Maldonado, D., Marchman, V. A., & Fernald, L. C. (2013). Short Form versions of the Spanish MacArthur-Bates communicative development inventories. *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 837. https://mb-cdi.stanford.edu/documents/JacksonMaldonadoMarchmanFernald_AppPsyling_2013.pdf

- Jackson-Maldonado, D., Marchman, V. A., Dale, P. S., & Rubio-Codina, M. (2022) *The MacArthur–Bates CDI-III for Spanish-speaking children* [Unpublished manuscript]. MacArthur-Bates Advisory Board.
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Justice, L. M., Jiang, H., Bates, R., & Koury, A. (2020). Language Disparities Related to Maternal Education Emerge by Two Years in a Low-Income Sample. *Maternal and child health journal*, 24(11), 1419-1427. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02973-9>
- Kuvač-Kraljević, J., Blaži, A., Schults, A., Tulviste, T., & Stolt, S. (2021). Influence of internal and external factors on early language skills: A cross-linguistic study. *Infant Behavior and Development*, 63, 101552. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101552>
- Law, J., & Roy, P. (2008). Parental report of infant language skills: a review of the development and application of the communicative development inventories. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(4), 198-206. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2008.00503.x>
- Luijk, M. P. C. M., Linting, M., Henrichs, J., Herba, C. M., Verhage, M. L., Schenk, J. J., Arends, L.R., Raat, H., Jaddoe, V.W.V., Hofman, A., Verhulst, F.C., Tiemeier, H., & Van IJzendoorn, M. H. (2015). Hours in non-parental child care are related to language development in a longitudinal cohort study. *Child: Care, Health and Development*, 41(6), 1188-1198. <https://doi.org/10.1111/cch.12238>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. En *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. European Early Childhood Education and Care Publications.

- Montenegro, F., & Gago Galvagno, L. G. (2020). ¿Se relacionan el temperamento, la asistencia a los jardines maternos y el género con las habilidades sociales durante los primeros años de vida? *Revista de Psicología*. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe066>
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00202>
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *The Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>
- Pan, B. A., & Snow, C. E. (1999). The development of conversational and discourse skills. In B. MacWhinney (Ed.), *The development of language* (pp. 229-249). Psychology Press.
- Pascual, L., Galperín, C. Z., & Bornstein, M. H. (1993). La medición del nivel socioeconómico y la psicología evolutiva: El caso argentino. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 27(1), 59-74.
- Querejeta, M., Laguens, A., & Romanazzi, M. J. (2023). Desarrollo psicomotor y socioemocional en preescolares del Gran La Plata. En M. S. Ortale & J. A. Santos (Coords.) *Derechos, cuidados y bienestar infantil. La situación nutricional y del desarrollo psicológico en niños y niñas del Gran La Plata (Buenos Aires, Argentina)*. Books2bits.
- Rao, N., Cohrssen, C., Sun, J., Su, Y., & Perlman, M. (2021). Early child development in low-and middle-income countries: Is it what mothers have or what they do that makes a difference to child outcomes?. *Advances in Child Development and Behavior*, 61, 255-277. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2021.04.002>
- Resches, M., Querejeta, M., Kohan Cortada, A., & Laguens, A. (2021a). Adaptación y normativización del Inventario del Desarrollo Comunicativo Mac Arthur Bates (CDI-Forma II) al

- español rioplatense. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14 (3), 107-120. 0.33881/2027-1786.rip.14310.
- Resches, M., De Grandis, C., Querejeta, M., Laguens, A., Aquino, C. & Kohan-Cortada, A. (2021b) *Nuevas evidencias acerca de la validez de la adaptación rioplatense de la Inventarios del Desarrollo Comunicativo Mac Arthur-Bates* [Poster presentado en el VI Encuentro de Investigadores en Desarrollo, Aprendizaje y Educación, Buenos Aires, Noviembre 24-26].
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Ramirez, M. L., & Ibañez, M. I. (2022). Activity Contexts and Child-Directed Speech in Socioeconomically Diverse Argentinian Households. *International Journal of Early Childhood*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00345-8>
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35(1), 185-205. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008343>
- Schochet, O. N., Johnson, A. D., & Ryan, R. M. (2020). The relationship between increases in low-income mothers' education and children's early outcomes: Variation by developmental stage and domain. *Children and Youth Services Review*, 109, 104705. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104705>
- Stolarova, M., Brielmann, A. A., Wolf, C., Rinker, T., Burke, T., & Baayen, H. (2016). Early vocabulary in relation to gender, bilingualism, type, and duration of childcare. *Advances in Cognitive Psychology*, 12(3), 130. <https://doi.org/10.5709/acp-0192-6>
- Urm, A., & Tulviste, T. (2016). Sources of individual variation in Estonian toddlers' expressive vocabulary. *First Language*, 36(6), 580-600. <https://doi.org/10.1177/0142723716673951>
- Vasilyeva, M., Waterfall, H., & Huttenlocher, J. (2008). Emergence of syntax: Commonalities and differences across children. *Developmental Science*, 11(1), 84-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00656.x>

- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24, 2143-2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 318-333. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.015>

Recibido: 13/06/2023

Revisado: 15/04/2024

Aceptado: 03/05/2024