

77
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"IZTACALA"**

**ANALISIS DE LAS MODIFICACIONES
DE LOS PATRONES DE INTERACCION
MADRE-HIJO RETARDADO**

**REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
PINEDA LOPEZ NEREYDA
SANCHEZ HERNANDEZ BEATRIZ ADRIANA**



Los Reyes Iztacala, México

1994

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Quiero agradecer con cariño, admiración y respeto a mis PADRES por haberme brindado toda su confianza y amor, por el apoyo moral y material; por el aliento que me dieron para seguir adelante. Por sus consejos que siempre he llevado presente.

Agradezco a mis hermanos, tíos, primos y abuelitos por su apoyo total.

A tí, Bety, al igual que tus papás por haberme brindado su cariño; por ser mi compañera y amiga.

A tí Ramón, quiero darte las gracias por estar siempre conmigo, tanto en los momentos buenos como en los malos. Deseo que nuestra relación sea para siempre.

NEREYDA

A Dios:

"Porque tu formaste mis entrañas;
Tú me hiciste en el vientre de mi
madre.
Te alabaré; porque formidables,
maravillosas son tus obras;
Estoy maravillado,
y mi alma lo sabe muy bien.
No fue encubierto de ti mi cuerpo,
bien que en oculto fui formado,
y entretejido en lo mas profundo
de la tierra.
Mi embrión vieron tus ojos,
y en tu libro estaban escritas todas
aquellas cosas
que luego fueron formadas,
sin faltar una de ellas.
¡Cuán preciosos me son, oh Dios,
tus pensamientos!
Si los enumero, se multiplican más
que la arena;
Despierto, y aún estoy contigo."

Sal. 139: 13-18

Con profunda admiración y respeto:

A mi papá, por ser el ejemplo del
esfuerzo y del trabajo; porque al
motivar mi superación, se superó
conmigo.

A mi mamá, por toda la ternura
y paciencia que una mujer puede
tener y dar... por comprenderme
y estar en el tiempo más
difícil de mi vida.

A mis hermanos Mirna, Jorge y Cristy,
por trazarme el camino.

A quienes me dieron su amistad verdadera: Arumi, Damián y Javier. A Nereyda por ser mi compañera y amiga de tantas cosas...por abrirme su corazón.

A Toño y Ramón por todo el amor que mostraron; por ser el ejemplo del compañerismo.

A mis profesores y compañeros de la ENEP Iztacala, porque contribuyeron de manera total en mi formación. A Paola por dejarme ser útil en su vida.

A quien peleó por vivir... Manuel Alejandro.

A ti, que ya no estás junto a mí; por haber sido y haber estado, por haber dejado que fuera "el genio malo, malo"; por enseñarme el precio de las ilusiones...por vivir en cada coma y en cada acento.

Gracias

BEATRIZ ADRIANA

I N D I C E

	Página
Introducción	4
Capítulo I. La Adquisición del lenguaje: Algunos Modelos Explicativos	10
Capítulo II. Las Interacciones Lingüísticas Madre-Hijo Retardado	34
Capítulo III. Efectos de Dos Programas para la Modificación de los patrones de Interacción Madre-Hijo Retardado	
Objetivos	53
Método	58
Resultados	67
Discusión del Estudio	90
Discusión General	93
Referencias	101
Anexos	106

RESUMEN

El presente trabajo analiza los efectos de dos programas de intervención para modificar los patrones de interacción madre-hijo retardado, elaborados bajo el enfoque interconductual.

Se trabajó con una muestra de 7 diadas madre-hijo retardado que asisten a la Clínica Universitaria de Salud Integral Iztacala, las cuales fueron observadas en situaciones de interacción en su ambiente natural, en cuatro contextos distintos: alimentación, labores domésticas, aseo personal y juego libre, en tres fases de evaluación.

Los datos pre-evaluación (antes de la aplicación del primer programa de intervención diseñado por Guevara, Chimal y Reyes, 1994), post-evaluación (después de la aplicación del programa citado) y tercera evaluación (después de la aplicación del programa de intervención individual elaborado en el presente estudio), obtenidos de las observaciones de interacción en el hogar de las diadas, se analizaron en base a la taxonomía desarrollada por Guevara (1992) derivada del modelo de Ribes y López (1985).

Los resultados del análisis señalan que las madres participantes modificaron sus patrones de interacciones significativamente después de los dos programas de intervención, al decrementar sus niveles de ocurrencia en la categoría de conducta materna "no promueve interacciones en el niño" e

incrementar los niveles de las categorías de conducta materna relativas a promover interacciones lingüísticas tanto contextuales, como suplementarias y sustitutivas referenciales en sus hijos retardados. En los niños se observan efectos para las interacciones lingüísticas, principalmente, en los niveles contextual, suplementario y sustitutivo referencial.

INTRODUCCION

El reporte de investigación aquí presentado forma parte de un proyecto general denominado "Modificación de los patrones de interacción madre-hijo retardado" dirigido por la Mtra. Yolanda Guevara Benítez, en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y de la Educación, Proyecto de Aprendizaje Humano, en la Universidad Nacional Autónoma de México, Iztacala.

Este proyecto general se ha dividido en tres partes: 1) Análisis funcional de las interacciones lingüísticas del niño con retardo en el desarrollo (Guevara, 1992), 2) Modificación de las interacciones madre-hijo retardado: un programa de intervención (Guevara, Chimal y Reyes, 1994) y 3) Análisis de las modificaciones de los patrones de interacción madre-hijo retardado, que es el presente reporte, (Ver anexo 1).

Los fundamentos teóricos y la metodología en los que está basado este reporte, son los mismos del proyecto general, por lo que a menudo se hará referencia a los dos reportes anteriores para contextualizar la intervención reportada.

La primera parte del proyecto general es una revisión de investigaciones que recientemente se han llevado a cabo en el campo del desarrollo del lenguaje, centrandó su interés principalmente en aquellos estudios que se refieren a las

desviaciones en el desarrollo de las interacciones lingüísticas del niño con retardo, bajo diferentes perspectivas teóricas, con la finalidad de exponer sus aportaciones y sus limitaciones. Este proyecto presenta como propuesta para el análisis de las interacciones lingüísticas de los niños con retardo en el desarrollo, la teoría interconductual (Kantor, 1924-1926) y particularmente el modelo elaborado por Ribes y López (1985).

Con dichas bases teóricas, en la primera parte del proyecto (Guevara, 1992) se llevó a cabo un estudio observacional para analizar las interacciones lingüísticas de 15 diadas madre-hijo retardado en cuatro contextos de interacción en su ambiente natural (alimentación, aseo personal, labores domésticas y juego en sus hogares). Para tal fin se empleó una taxonomía funcional coherente con el modelo interconductual y se tuvieron como objetivos:

a) Caracterizar las interacciones de niños retardados con su ambiente físico y con sus madres, en diferentes contextos, desde el punto de vista del tipo de relaciones funcionales que establecen con su medio.

b) Investigar, a través de un análisis funcional, que tipo de interacciones promueven las madres de los niños con retardo en sus hijos, hacia objetos, eventos o personas de su medio.

Las aportaciones al estudio de las interacciones madre-hijo retardado, de esta primera parte del proyecto general fueron:

a) Las madres de los niños con retardo muestran pocas habilidades para promover interacciones en sus hijos y especialmente para las interacciones lingüísticas.

b) Los niños con retardo interactúan principalmente con su medio físico, a nivel tanto contextual como suplementario, observando correspondencia en las madres al promover este tipo de interacciones.

c) Los contextos de juego libre y aseo personal favorecen mayor cantidad y variedad de interacciones, en comparación con los contextos de alimentación y labores domésticas.

d) Las pocas veces que las madres promueven interacciones lingüísticas, lo hacen a un nivel alto respecto a lo que sus hijos con retardo requieren, dificultando la correspondencia interactiva entre ambos.

La primera parte del proyecto general probó la utilidad de una metodología apegada al modelo interconductual; los conceptos de este modelo permitieron ubicar de manera clara las interacciones madre-hijo retardado por medio de una taxonomía que jerarquiza funcionalmente las categorías de conducta materna y conducta infantil, relacionándolas unas con otras de acuerdo a la lógica de la teoría empleada, así como permite observar los efectos del contexto sobre los niveles funcionales de la interacción, posibilitando su empleo en futuras investigaciones.

El segundo estudio (Guevara, Chimal y Reyes, 1994) consistió en desarrollar una estrategia de intervención para modificar los

patrones de interacción madre-hijo retardado, con la aplicación de un programa de bases interconductuales. En este programa, 12 madres de niños retardados que asisten a la Clínica Universitaria de Salud Integral Iztacala, fueron entrenadas para promover en sus hijos interacciones a diferentes niveles funcionales. Se tomaron datos pre-evaluación y post-evaluación en la clínica y los resultados fueron evaluados de acuerdo a la taxonomía desarrollada por Guevara (1992), con base en el modelo de Ribes y López (1985). Los resultados obtenidos muestran efectos significativos del programa de entrenamiento, al evidenciar:

1) que las madres redujeron sus niveles de ocurrencia en la categoría "no promueve interacciones" y aumentaron sus niveles de "promover interacciones", principalmente en los niveles suplementarios de a) manejo de ambiente físico, b) gestuales y c) lingüísticos.

2) que cuando las madres promovían un nivel funcional-morfológico específico, lo hacían ajustándose a los niveles funcionales-morfológicos que los niños exhibían.

Los objetivos del presente trabajo, como parte del proyecto general, fueron:

- a) Analizar los efectos de la intervención grupal del proyecto 2, sobre las interacciones madre-hijo retardado, en su ambiente natural: hogar.

- b) Elaborar y aplicar, bajo una perspectiva interconductual, un programa de intervención adecuado para cada caso particular madre-hijo retardado, con la finalidad de corregir los patrones de interacción inadecuados que se observaron después de realizado el entrenamiento grupal.

- c) Analizar los efectos de la intervención individual en las interacciones madre-hijo en su ambiente natural: hogar.

Para cubrir estos objetivos, este reporte partirá, en su primer capítulo, de una exposición acerca de los modelos más representativos del proceso de la adquisición del lenguaje en los niños. En este capítulo se citarán algunas de las propuestas teóricas que intentan dar cuenta de cómo es que los niños aprenden a hablar, se citarán algunos estudios realizados con diadas de niños normales, para finalmente abordar el modelo explicativo en el que está basada esta investigación: el modelo interconductual.

El segundo capítulo hará mención de algunos estudios observacionales y comparativos que se han elaborado acerca de las interacciones madre-hijo retardado, así como estudios de intervención que se han diseñado para modificar las interacciones madre-hijo retardado, incluido el programa de intervención grupal de este mismo proyecto general (Estudio 2).

El tercer capítulo estará dedicado a presentar el trabajo realizado para este proyecto en particular, en el contexto del proyecto general descrito.

CAPITULO I: LA ADQUISICION DEL LENGUAJE
ALGUNOS MODELOS EXPLICATIVOS

El estudio de la adquisición del lenguaje en infantes ha sido abordado por la psicología como uno de los temas de investigación de mayor interés tanto en el plano teórico como en el plano metodológico, por la trascendencia que tiene éste en el desarrollo infantil.

Dada la diversidad de marcos de referencia existentes en esta disciplina, las interrogantes sobre cómo los seres humanos desarrollan las habilidades lingüísticas han sido contestadas de distintas maneras. Esta cuestión podría resultar perjudicial para el conocimiento psicológico por no permitir llegar a un acuerdo entre las diferentes vertientes. Sin embargo, este hecho ha permitido el desarrollo de un sinnúmero de análisis que, dentro de su parcialidad, han contribuido al enriquecimiento del estudio del lenguaje en particular, y de la psicología en general.

En este capítulo se mencionarán de manera general algunos modelos explicativos de la adquisición del lenguaje, así como se citarán estudios realizados al respecto. Cabe señalar que el presente trabajo toma como marco de referencia el modelo de campo desarrollado por Ribes y López (1985), el cual será abordado al final del capítulo.

Genishi y Dyson (citados por Hendrick, 1990) sostienen, desde una perspectiva naturalista-culturalista, que el lenguaje

es el resultado de la combinación del potencial innato del niño con los elementos que el medio le ofrece, entendiéndose que lo que capacita a los niños para aprender a hablar es la constante interacción entre cultura y naturaleza. Por citar un ejemplo, los niños tienen la habilidad para imitar pero necesitan tener algo que imitar, en el caso del lenguaje los niños imitan los modelos lingüísticos que su medio social le está brindando; tales modelos además de servir como referentes, funcionan como reforzadores de los esfuerzos vocales de los niños "el proceso de adquisición del lenguaje comienza con la imitación, tal vez de su madre en primer lugar, lo que estimula al niño a repetir vocalizaciones al azar. Cuando esta repetición se ve reforzada por las respuestas paternas, el bebé persiste en tal conducta. Este proceso culmina con la fijación de etiquetas verbales a cosas importantes del medio (...). Tras la adquisición de una cantidad de estas etiquetas, poco a poco el niño las aparea (...) y luego empieza a ponerlas en serie (Hendrick, 1990, pg.79).

Owens (1988) menciona que dentro de la teoría conductual el lenguaje es considerado como cualquier otra conducta: el lenguaje es una habilidad aprendida mediante el condicionamiento operante, tal aprendizaje implica la asociación entre un estímulo y una respuesta. Desde este punto de vista, el lenguaje es conducta verbal, que viene a ser un conjunto de asociaciones entre fonemas y palabras, palabras y significados, significados y referentes, dando lugar a una combinación de secuencias estímulo-respuesta;

esta combinación se vuelve significativa en virtud de las acciones que la acompañan y de las situaciones en las que ocurre. La conducta verbal por ser un producto del condicionamiento operante es objeto de modificación.

La conducta verbal es modificada por el ambiente a través de la mediación de otras personas: "un niño adquiere conducta verbal cuando vocaliza y de manera selectiva es reforzado, gradualmente asume formas verbales que producen consecuencias apropiadas en su comunidad verbal" (Skinner, 1957, citado por Owens, 1988, pg.28). De acuerdo a esta teoría, los padres modelan y refuerzan las vocalizaciones del niño, estableciendo en él un repertorio de sonidos, de palabras, frases y todo tipo de expresiones lingüísticas. La conducta verbal ocurre en una situación donde hay por lo menos dos personas involucradas, una de ellas es el estímulo discriminativo para que la otra verbalice, siendo esta conducta reforzada por la respuesta que el primero dé, y así sucesivamente. Las relaciones E - R - E^r entre el hablante y el escucha están dentro de una multitud de interrelaciones sociales en los que ambos se desenvuelven (Fester, 1974).

El enfoque psicolingüístico-sintáctico desarrollado por Chomsky (citado por Rondal, 1981) considera que la adquisición del lenguaje en los niños está regida por un proceso natural. En su perspectiva, Chomsky considera que los niños aprenden el lenguaje de su medio no porque se les dedique un tiempo especial para enseñarles a hablar, sino porque tienen una habilidad

natural para inventar una gramática que les permite estructurar e intepretar las frases que escucha. Chomsky reconoce la capacidad inventiva del ser humano, pero deja de lado el papel que juegan los otros (mamá o papá principalmente) en el proceso; en su perspectiva, la adquisición de la lengua materna se realiza mediante un "tratamiento" que el niño realiza denominado mecanismo de adquisición lingüística que le permite recibir los datos lingüísticos primarios, que son el input del habla de los otros, para construir la gramática del input lingüístico particular, es decir su propia habla.

Dentro de esta misma perspectiva existe una vertiente denominada semántica-cognoscitiva que considerando lo anterior, añade a los aspectos sintácticos del habla (estructura) los aspectos semánticos de la misma (significado). El modelo psicolingüístico semántico-cognoscitivo descarta la participación del adulto como vehículo fundamental en el desarrollo del lenguaje, pues considera que el significado del habla surge a raíz de un proceso cognoscitivo natural en el niño (Owens,1988). Tal proceso consiste en las funciones simbólicas:

- Habilidad de representar objetos y eventos no presentes.
- Desarrollo de estructuras cognoscitivas básicas y operaciones relacionadas en espacio y tiempo; clasificación de tipos de acción, establecimiento del "objeto permanente", relación entre objetos y acción

y la construcción de un modelo sobre la propia percepción espacial.

- Habilidad para derivar de las estructuras y procesos cognoscitivos generales, estructuras de corte lingüístico.

- Habilidad para formular conceptos y estrategias que sirven como componentes estructurales de los principios lingüísticos.

Sin embargo, el enfoque sociolingüista, por su parte, ha demostrado que los adultos contribuyen activamente en el proceso de adquisición del lenguaje, llevando a la controversia de cuál es el papel de éstos: reforzar las competencias comunicativas innatas del niño o establecer dichas competencias.

El enfoque sociolingüista considera que para que un niño adquiera una palabra y le dé un sentido particular no basta con establecer la relación entre la palabra y lo que significa, sino que es necesario que el adulto utilice de modo "funcional" esta relación objetiva entre palabra-referente en el momento que ocurre la comunicación. En este sentido el niño tiene dos tareas fundamentales: adquirir la capacidad lingüística y adquirir la capacidad comunicativa; el niño debe aprender a pronunciar las palabras y reconocer lo que significan, pero también debe aprender a darle un uso concreto a tales palabras. Este aprendizaje de capacidades es gradual y estará mediado por

los adultos (Jocic, 1980), quienes aprenden a interpretar las manifestaciones verbales y no verbales del niño, así como adaptan su comportamiento y lenguaje para crear una mayor comunicación con el niño. Este proceso de interpretación-adaptación se determina por:

- el vínculo afectivo que hay entre el adulto y el niño
- las capacidades cognoscitivas y experimentales de ambos.
- las necesidades de comunicación.

Los sociolingüistas destacan la importancia de los aspectos gramaticales del habla, pero en estrecha relación con los aspectos sociales y evolutivos de la adquisición del lenguaje. En esta perspectiva, Bruner, Bloom y Mctear (citados por Hendrick, 1990) señalan que un niño puede decir lo mismo y significar algo muy distinto en función del contexto social en el que ocurre el habla. Gramaticalmente una palabra puede ser idéntica en labios del niño, pero expresada bajo ciertas circunstancias esa misma palabra puede referirse a diferentes cosas, por ejemplo, el niño puede decir "mamá", pero dependiendo de la situación ese "mamá" puede significar "tú eres mi mamá" o "¿dónde está mi mamá", entre otros posibles significados.

El modelo sociolingüista considera que en el proceso lingüístico el uso del lenguaje como comunicación es básico, de este modo se tiene una relación cercana y estrecha entre estructura y uso del lenguaje "hay por lo menos dos maneras de

entender lo que significa el lenguaje. Una de ellas en términos de la mera expresión lingüística, sin considerar el contexto....o el objetivo de tal expresión... El segundo enfoque no considera a la expresión como tal sino...en relación a su uso. Esto es el SIGNIFICADO DE LA EXPRESION que no puede ser juzgado en términos de reglas gramaticales, sino en términos de su efectividad en el hablante" (Owens, 1988, pg. 53). La principal motivación para la adquisición del lenguaje y su mantenimiento es la comunicación efectiva; el hablante elige la forma y el contenido de su lenguaje de la mejor manera posible para cubrir sus demandas comunicativas en un contexto en particular. La adquisición del lenguaje ocurre en un contexto primario de comunicación que suele ser el de madre-hijo o cuidador-niño; en la medida que el adulto responde al comportamiento rudimentario del niño, éste aprende a comunicarse de manera simple o "primitiva", pero con el paso del tiempo y a través de constante interacción con el adulto sus estrategias comunicativas serán más elaboradas.

Este mismo enfoque no contempla el proceso de adquisición como un proceso unidireccional adulto-infante, sino que enfatiza el papel activo del pequeño "en los primeros meses de vida, los infantes son capaces de discriminar fonemas contrastantes y diferentes patrones de entonación...son también capaces de discriminar las voces y de mostrar preferencias hacia los gestos de los demás. Estas discriminaciones y preferencias son la base de la comunicación temprana"(Owens, op.cit.;pg.56). En un estudio realizado por Masataka (1992), se observan las interacciones

lingüísticas madre-hijo durante los primeros cinco meses de vida del niño tomando como parámetro de análisis las características acústicas del habla materna y las vocalizaciones inmediatas de los niños ante los tonos de voz utilizados por las madres, se corrobora que las madres participan activamente en el proceso de adquisición del lenguaje y que los pequeños son sensibles a la voz de sus madres.

El proceso de adquisición del lenguaje es un proceso bidireccional que se sintetiza en lo siguiente:

- La adquisición del lenguaje se lleva a cabo sólo si el niño tiene razones para hablar, es decir, para comunicarse, por lo que el lenguaje se adquiere por sus aspectos pragmáticos.
- Las estructuras lingüísticas son inicialmente adquiridas a través de un proceso de decodificación y comprensión del estímulo lingüístico.
- El lenguaje se aprende en una interacción social dinámica que involucra al niño y a un usuario de la habla materna (padres o cuidadores).
- El niño es un participante activo de su propio aprendizaje, posee conductas que al ser entendidas por el adulto facilitan el proceso de adquisición.

Investigaciones integradas al enfoque sociolingüístico (Ferguson, 1964, Garnica, 1974, Bates, 1975, citados por Slama-Cazacu, 1980) consideran el modo de hablar de los adultos hacia

sus hijos como una cuestión de "estilo" que supone alteraciones léxicas, fonéticas y gramaticales, reportando sus hallazgos en términos de estilos lingüísticos de interacción.

Tales estudios sostienen un importante argumento en contra de la tesis chomskiana al expresar que el modelo del input lingüístico ofrecido por los adultos no es un conglomerado caótico debido al azar, del que el niño, como inventor innato, tendría que escoger los elementos necesarios para desarrollar su lenguaje a través del proceso innato que permite a los niños inventar su propia gramática (mecanismo de adquisición lingüística). El análisis comparativo del comportamiento de los adultos en situaciones de comunicación con otros adultos y con niños de diversas edades, demuestra que los adultos y los niños mayores (seis años en adelante) al ser tomados como modelos lingüísticos, adoptan, generalmente de manera conciente, un modo de hablar particular en los intercambios lingüísticos al seleccionar y simplificar de manera cuidadosa lo que consideran adecuado para sus interlocutores niños.

Al adaptar sus estilos de habla, los adultos proporcionan al niño un modelo simplificado del lenguaje que no se constituye como un lenguaje pobre, escaso de gramática, sino como una versión inteligible para el pequeño. Dicha simplificación tiene como características: utilización de frases cortas por unidad de tiempo, hablar poco, uso de entonación exagerada, expresiones

interrogativas e imperativas en exceso para hacerse comprender mejor, y repetición de las expresiones del niño. En oposición a la postura de Chomsky, el input que los niños reciben no es un continuo sonoro, sino un input simplificado acorde a su edad. Fernald y Morikawa (1993) reportan una investigación sobre los estilos lingüísticos que madres de dos nacionalidades distintas (americanas y japonesas) utilizan al interactuar con sus hijos de entre 6 y 19 meses de edad. Estos autores en su estudio observacional encuentran que ambos grupos de madres recurren a la simplificación de su habla en términos de reducción del número de palabras utilizadas, simplificación semántica y sintáctica de su lenguaje y aumento de repeticiones de palabras cortas; aún cuando, debido a las diferencias culturales de ambos grupos de madres, se establecieron diferencias en cuanto a los contenidos del habla, la estructuración tendió a ser similar.

En esta misma línea de pensamiento, Rondal (1981) reporta que los adultos son sensibles a los avances lingüísticos de sus niños y presenta una caracterización de sus estilos comunicativos. Esta caracterización consiste en:

- Modificación del tono al hablar en cuanto a intensidad, duración, frecuencia y velocidad (aspectos fonológicos), haciendo el habla del adulto totalmente inteligible para el pequeño.
- Habla redundante y repetitiva, simple en vocabulario de carácter concreto o abstracto (aspectos semánticos).

- Habla estructurada con frases cortas (aspectos morfosintácticos) que se adaptan a la evolución del habla infantil.

La sensibilidad de los adultos respecto a los avances lingüísticos reportada por Rondal (1990) consiste en el uso y funcionalidad del lenguaje; este autor señala que las primeras interacciones lingüísticas del adulto son completamente directivas y posteriormente se introducen peticiones indirectas y de inferencia conforme al progreso del lenguaje y la edad de los niños, así como también progresa el uso de preguntas, verbalizaciones y descripciones presentes o futuras que el adulto y el niño establecen. El adulto participa activamente al retroalimentar al niño, expandiendo y corrigiendo el habla de éste. Estas características también han sido reportadas por Ferguson (citado por Stern, 1983), quien al elaborar un estudio sobre el habla materna hacia sus pequesños en seis distintos idiomas, corrobora la simplificación del lenguaje adulto en términos semánticos y sintácticos.

La mayoría de los estudios realizados al respecto han involucrado el análisis de los estilos interactivos madre-hijo, son escasos los estudios donde el interlocutor adulto sea el padre, esto es, en parte, porque la madre es el adulto que tiene mayor relación con el niño dando lugar a intercambios verbales más frecuentes que el padre. La madre se encuentra vinculada al niño, en mayor grado, por los cuidados que otorga y por la

proximidad corporal, y este régimen de vida en el niño hacen que la madre se convierta en un modelo lingüístico estable. Además estos estudios han correspondido en su mayor parte al modelo sociolingüista.

ESTUDIOS SOBRE LOS ESTILOS INTERACTIVOS LINGÜÍSTICOS

De los estudios observacionales que se han realizado, aunque no propiamente en el campo lingüístico, se tienen resultados contradictorios en el sentido de señalar que padre y madre difieren en sus estilos interactivos. Clevenger y Stockdale (1984), al analizar el comportamiento paterno en comparación con el materno, en una situación estructurada de juego, en donde tenían que interactuar con sus hijos de manera independiente, encontraron que no hay diferencias entre ambos; papá y mamá recurren a los mismos estilos interactivos de juego físico, social e intelectual. Por el contrario, Clarke-Stewart (1978) y Crawley y Sherrod (1984) en sus respectivos estudios han encontrado diferencias significativas entre el comportamiento materno y paterno. En tales estudios al observar a los padres interactuar con sus hijos durante seis meses (o más en el caso del trabajo de Crawley) en situaciones de juego, tanto en el hogar como en situaciones estructuradas de laboratorio, se obtienen como resultado que los padres optan más por el juego corporal (columpiar, abrazar) en tanto que las madres recurren al juego a través de la manipulación de objetos (muñecos, pelotas, cubos), verbalizan más con sus hijos y promueven actividades de

carácter cognoscitivo. Un dato adicional reportado por Crawley y Sherrod (1984), es el comprobar que aún dentro de las diferencias observadas entre ambos padres, éstos son sensibles a los cambios en el desarrollo de sus hijos, es decir, que papá y mamá perciben los avances de sus hijos y van adaptando su comportamiento a las habilidades éstos. Cabe señalar que las diferencias observadas de un autor con respecto a otro, son debidas, en parte, a la metodología empleada.

La mayor parte de los estudios sobre interacciones lingüísticas se han elaborado desde la perspectiva sociolingüística, aunque su metodología no está apegada a ella en su totalidad, sino más bien que toma algunos de sus elementos. En esta línea de pensamiento, Rondal (1981) cita estudios en los que el habla que dirigen los padres a sus hijos, difiere poco del habla dirigida por las madres, entre ellos destaca el realizado por Golinkuff y Ames (1979), quienes al observar en situaciones de juego libre en un ambiente estructurado las interacciones madre-hijo, madre-hija, padre-hijo y padre-hija, encontraron que de las cinco medidas lingüísticas de análisis establecidas, sólo en dos difirieron padres y madres de manera significativa. Las medidas de análisis fueron: número de expresiones utilizadas, longitud de la expresión, toma de turnos para conversar, preguntas y autorrepeticiones. Las madres superaron a los padres en cuanto al número de expresiones y toma de turnos para hablar. En este estudio se reportan diferencias significativas en cuanto al género de los niños con respecto a una medida; ambos padres

toman más turnos conversacionales con sus hijos que con sus hijas.

En un estudio realizado por Rondal (1981) se comparan los aspectos formales y funcionales del habla que padres y madres dirigen a sus hijos hombres, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 36 meses. Su estudio analizó las interacciones lingüísticas en tres situaciones en el hogar: juego libre, contar un cuento y alimentación (en ésta situación se observó la triada madre-padre-hijo), encontrando similitudes entre padre y madre con respecto a las siguientes categorías: a) simplificación del habla, b) número de verbos compuestos utilizados, c) número de frases imperativas e interrogativas, d) autorrepeticiones de sus expresiones lingüísticas, e) número de expresiones de aprobación o de reproche a las expresiones lingüísticas de sus hijos y f) número de expresiones dirigidas a llamar la atención de sus hijos. Estas similitudes se encontraron por igual en los contextos de juego libre y alimentación, evidenciando que el contexto y el número de integrantes en la situación no afecta en mucho el comportamiento. En la situación de contar un cuento se encontró que el habla de ambos padres se tornó más sofisticada en términos gramaticales. Entre las diferencias padre-madre encontradas en este estudio se tiene que los padres utilizan más expresiones de longitud corta y que corrigen y expanden más las expresiones de sus niños, que las madres.

Otro factor de interés en el estudio de las interacciones madre-hijo, ha sido el número de miembros en la situación

interactiva. Pappas y Adamson (1987) diseñaron un estudio en donde compararon las interacciones diádicas madre-hijo y las interacciones triádicas madre-hijo-hermano en dos situaciones: juego libre y lectura de un libro. El interés de estos investigadores fue el de observar si las madres al estar en una situación de interacción con sus dos hijos, utilizaría menos oraciones que regularan a su pequeño hacia aspectos lingüísticos propiamente (metalingüísticos) y hacia la utilización del lenguaje para "etiquetar" objetos o situaciones, en tanto que utilizaría más oraciones que se encaminaran a regular el comportamiento social del niño, en comparación con la situación diádica, así como los efectos del contexto. Los resultados indican que el tipo de actividad marca la diferencia para el tipo de lenguaje que utilizan las madres: en la situación de lectura de un libro en interacción diádica, las madres y sus hijos pequeños incurren más en preguntas y cuestionamientos que llevan a la enseñanza del lenguaje. En la situación de juego triádico, madres y hermanos recurren más al lenguaje como regulador de comportamiento social para con el niño pequeño. Las madres hablan menos con sus pequeños cuando están interactuando también con otro de sus hijos, y a pesar de que el hijo mayor participa en la conversación, su habla no compensa el decremento del habla materna, por lo que se observan decrementos en el habla de los niños pequeños.

Un estudio similar realizado por Barton y Tomasello (1991) investigó la importancia de la atención conjunta y las

interacciones conversacionales en triadas madre-hijo-hermano. Sus dos grupos de estudio consistieron en triadas madre-hijo-hermano, diferenciándose entre sí, por la edad de los niños pequeños (en un grupo los niños tenían 19 meses y en el otro 24 meses), y fueron videograbados durante 20 minutos en situación de juego libre en un cuarto habilitado para tal actividad. Los resultados indican que los niños pequeños (19 meses) se involucran activamente en las interacciones conversacionales triádicas y que esta participación se incrementa con la edad (24 meses). Estos autores reportan que la conversación triádica es tres veces más larga que la conversación diádica madre-hijo, y doblemente rica en turnos para hablar por parte del pequeño, por lo que la situación de interacción entre tres se constituye como un ambiente rico en el aprendizaje del lenguaje.

También se han investigado los efectos de la clase social, así como el efecto del contexto en el que la interacción tiene lugar. Los estudios citados anteriormente (Clevenger y Stockdale; Crawley y Sherrod, 1984, Clarke-Stewart 1978, Rondal, 1981, Pappas y Adamson, 1987, Barton y Tomasello, 1991), se han elaborado con familias pertenecientes al estrato social medio o medio alto, por lo que no pueden ser generalizados a otros estratos sociales. Hoff-Ginsberg, (1991) comparó los estilos lingüísticos de madres pertenecientes a la clase trabajadora y de madres pertenecientes a la clase media alta, utilizados cuando interactúan con sus hijos pequeños (18 meses) en situaciones de alimentación, aseo personal, lectura de un libro y juego. El

análisis del habla materna se basó en dos categorías funcionalmente definidas como: "conducta directiva" (mira, ven, toma) y "conversación" (preguntas, comentarios, respuestas), dando como resultado que las madres pertenecientes a la clase trabajadora utilizan más conducta directiva que de conversación, comparadas con las madres de clase media alta, y que en ambos grupos el habla que las madres dirigen a sus hijos es diferente de contexto a contexto.

En todos los estudio antes citados, se parte de la consideración de la adquisición del lenguaje como un evento social, se analizan los estilos maternos, principalmente, con la finalidad de encontrar un patrón prototipo de interacciones madre-hijo, pero escasamente se analizan las particularidades del habla infantil, por no ser objetivo de investigación, y en consecuencia no se han elaborado estudios donde se observen datos sobre la interacción propiamente.

En tales estudios, se investigan los estilos interactivos lingüísticos de las madres con base en categorías funcionales, pero en términos de la actividad o de la conducta materna y no de la interacción que se establece, ya sea en el ambiente natural o en el ambiente estructurado, con el niño. Además, la "funcionalidad" del habla materna se ha establecido con base en sus aspectos pragmáticos, es decir, a su utilidad (para preguntar, comentar, criticar, por ejemplo), así como por sus aspectos formales: se toman en cuenta para el análisis, el número de palabras, el tipo, la frecuencia, la extensión, la entonación, y

demás características que aparentemente dan razón de la complejidad del habla, y en consecuencia, del nivel de desarrollo logrado por el niño. En el enfoque sociolingüístico, por ejemplo, se enfatiza que el adulto debe utilizar la relación palabra-significado de manera funcional para que el niño aprenda hablar, (Jocic, 1980 y Rondal, 1990), pero por funcional se está haciendo referencia a los aspectos prácticos del habla (necesidades de comunicación, por ejemplo), es decir, a su utilidad, tomando a éstos como un indicativo del desarrollo lingüístico. En los estudios citados (Fernald y Morikawa, 1993; Rondal, 1981; Stern, 1983; Golinkuff y Ames, 1979, Pappas y Adamson, 1987; Barton y Tomasello, 1991; Hoff-Ginsberg, 1991) la taxonomía de análisis de los estilos interactivos madre-hijo, pese a diferencias en los detalles, en esencia no están basadas en una teoría psicológica, están más bien basadas en una pragmática, no hacen referencia a términos psicológicos, por lo que sus resultados no pueden considerarse, en sentido estricto, datos de lo psicológico, sino más bien datos sobre la utilidad del habla, pero no de su funcionalidad en términos de su evolución como conducta específica aprendida. De este modo se tiene que existen estudios que analizan las funciones prácticas del habla, pero no la organización psicológica del habla.

El trabajo aquí presentado, parte de la consideración del habla como interconducta. Es un estudio de intervención basado en una teoría psicológica general que permite analizar la interacción madre-hijo retardado en sus particularidades

funcionales; dicha teoría distingue cinco formas de relación organismo-ambiente que caracterizan el grado de desarrollo psicológico, en este caso del sujeto que está aprendiendo a hablar, el niño, y el grado de desarrollo que la madre está promoviendo en él.

LA TEORIA DE CAMPO: UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES MADRE-HIJO

El enfoque interconductual, por su parte, considera como objeto de estudio las interacciones entre el organismo (en este caso niño) y su entorno (físico y social). Esta propuesta de análisis del comportamiento humano tiene sus fundamentos en algunos de los planteamientos de la teoría de campo de Kantor (1924, citado por Ribes y López, 1985), y clasifica la conducta con base en diversos niveles funcionales de interacción, más no en formas funcionales de la actividad del organismo como en los enfoques anteriores (Ribes y López, 1985). El análisis interconductual permite caracterizar las particularidades del contexto en el que ocurre la interacción organismo-ambiente. Bajo este enfoque, los aspectos pragmáticos y formales del habla carecen de relevancia al no ser el indicativo del grado de desarrollo psicológico en el que el organismo se está relacionando con su ambiente.

En el apartado anterior de este mismo capítulo, se citaron algunos estudios sobre el análisis de las interacciones madre-

hijo, tales análisis consideran la conducta materna e infantil con base en categorías independientes unas de las otras. Para la madre y para el niño se establecen parámetros como: número de palabras, tipo de entonación, uso funcional del lenguaje (preguntas, respuestas, alabanzas) y demás aspectos del habla, caracterizando la conducta de ambos, pero no se caracteriza la interacción, que es el contexto donde el desarrollo del lenguaje tiene lugar. Además, sólo centran su interés en alguno de los dos miembros de la diada, en detrimento del otro.

La teoría de campo interconductual, por su parte, analiza la interacción organismo-entorno en segmentos, considerando:

- a) La función estímulo-respuesta: Estímulos del entorno y respuestas del organismo que establecen un contacto funcional en un sistema determinado de relaciones (afectación recíproca) y que funcionalmente dan forma cualitativa a la interacción permitiendo la elaboración de una taxonomía de la conducta al describir niveles de organización de tal interacción.
- Medio de contacto: Todas las condiciones que sin formar parte de la interacción, posibilitan la aparición de ésta.
- Factores situacionales: Eventos singulares que pueden ubicarse en el interior o en el exterior del organismo y que son considerados como el contexto de interacción. No forman parte de la función

estímulo-respuesta, pero afectan cualitativamente y cuantitativamente la interacción.

- La historia interconductual: Segmentos previos de interacción que incluyen la evolución del estímulo y la biografía reactiva. "La evolución del estímulo hace referencia a las variaciones que un estímulo ha tenido en el pasado como elemento de la función pasado como elemento de la función estímulo-respuesta. La biografía reactiva...designa las variaciones que

una respuesta particular ha sufrido como componente de funciones estímulo-respuesta" (Ribes y López, op. cit. pag. 45). Junto con los factores situacionales, forma los factores disposicionales.

Esta teoría permite analizar conductas particulares de los seres humanos, haciendo posible la diferenciación de un individuo a otro por considerar a las relaciones estímulo-respuesta dinámicas y específicas "cada interacción constituye una relación única y distinta, no sólo por las respuestas y las funciones estímulo en coordinación mutua, es también que el evento interconductual es adaptativo a circunstancias circundantes específicas. Los factores psicológicos son la suma de estas acciones mutuas y recíprocas" (Guevara, 1992, pg.79)

Desde esta perspectiva, el lenguaje es conducta aprendida, tiene un origen histórico y es evolutiva. Tal conducta es el

resultado de las interacciones que un ser humano tiene con los interlocutores del habla materna, a lo largo de su vida. La conducta por ser un proceso interactivo, toma formas cualitativas de contacto dando lugar a niveles de organización psicológica (funciones conductuales).

En orden de jerarquía por grados de complejidad, las funciones conductuales se clasifican en:

- a) Funciones contextuales.
- b) Funciones suplementarias.
- c) Funciones selectoras.
- d) Funciones sustitutivas referenciales.
- e) Funciones sustitutivas no referenciales.

Las funciones contextuales son la forma más sencilla de organización psicológica. La interacción del organismo está mediada por las relaciones espacio-temporales que guarda con los objetos de su entorno o ambiente; éstos se relacionan entre sí y la actividad del organismo no condiciona la presencia ni la forma de tales relaciones. En este nivel de organización de la conducta el ambiente inicia la interacción, el organismo no está en posibilidades de modificar el ambiente. Las funciones contextuales se encuentran integradas a las funciones superiores.

La función suplementaria contempla interacciones del organismo y su ambiente donde la acción del primero altera el contacto con los objetos y eventos presentes en su campo, modificando éste al introducir o eliminar objetos o eventos.

La función selectora involucra interacciones organismo-ambiente, donde un elemento varía su funcionalidad en virtud de un elemento externo a tal relación "En este nivel funcional el organismo todavía interactúa con los eventos concretos en situaciones típicas de "aquí y ahora", sin embargo son los estímulos o eventos provenientes de otros organismos los que determinan la relación específica que toma lugar. En muchas de las interacciones humanas en este nivel, el elemento crítico mediador es lingüístico" (Guevara, op.cit.,pg. 82).

En la función sustitutiva referencial se integran aquellas interacciones que competen meramente al campo lingüístico; el organismo interactúa con su entorno pero no en tiempo y espacio, el sistema convencional de representaciones que implica el lenguaje permite al organismo entrar en contacto con otros organismos fuera de la situación específica concreta. Mediante este tipo de conducta el organismo puede hacer mención a eventos pasados, presentes o futuros. Es conducta referencial porque las respuestas del organismo se dan en un campo "bioestimulativo", tal campo está integrado por un referente (objeto al que se responde), un referido (organismo que responde a lo que se dice del referente) y referidor (organismo que responde al referente), en este nivel de conducta el organismo puede ser referidor o referido (Ribes y López, 1985).

El nivel de conducta más complejo y más desarrollado es el sustitutivo no referencial, que al igual que la función

antecesora pertenece al campo lingüístico, pero que implica los actos de representación simbólica (formación de conceptos, lógica y fenómenos similares). La interacción a este nivel ocurre cuando el organismo entra en contacto con los sustitutos de los objetos del ambiente, tales sustitutos son de orden meramente convencional y toman la forma de eventos lingüísticos. Este tipo de conducta permite al organismo desligarse de la situación física concreta.

Bajo esta perspectiva la conducta verbal es considerada como interconducta "un conjunto de respuestas convencionales adquiridas por un individuo a través de la interacción con miembros de su grupo social particular; (...) debe considerarse como una clase de interconducta distinta de acciones vocales o reglas que describen a éstas" (Guevara, op. cit.; pg. 85). De esta definición se llega a la consideración de que el lenguaje es completamente social y que la evolución que implica a lo largo de del proceso de adquisición no se determina por períodos cronológicos, que darían mas bien cuenta de las características cuantitativas del habla, incluidos sus aspectos prácticos, sino por niveles funcionales de la organización psicológica, que no son mutuamente excluyentes unos de otros, y que permiten caracterizar a las interacciones propiamente.

CAPITULO II: LAS INTERACCIONES LINGÜISTICAS

MADRE - HIJO RETARDADO

El caso que ocupa a este trabajo son las interacciones madre-hijo retardado, motivo por el cual se expondrán algunos estudios observacionales y de intervención que se han elaborado al respecto.

La bibliografía referente a las interacciones madre-hijo retardado es extensa y variada; en ella pueden encontrarse datos que se confirman unos a otros o difieren entre si, ésto depende en gran parte de las diferencias metodológicas de dichos estudios, y ésto, a su vez, se debe a que no están basados en una postura teórica clara que les permita definir con exactitud el objeto de estudio. En el capítulo anterior se citaron algunos modelos explicativos sobre el lenguaje, pero los estudios observacionales y empíricos, en su mayor parte, no corresponden con precisión a alguno de ellos.

Guevara y Mares (1994) presentan un análisis crítico de algunos estudios elaborados recientemente en este campo, y los clasifican en cuatro grandes rubros.

a) Estudios que analizan el efecto de las expectativas maternas y las creencias familiares sobre la interacción, así como el grado en que se afecta el ambiente familiar en hogares de niños con retardo (Himmelstein, Graham y Weiner, 1991; Beckman,

1991; Blacher, Nihira y Meyers, 1967).

b) Estudios que analizan las características del niño con retardo y su influencia en la interacción (Pineda, 1987; Crowfort, 1982; Bee, Barnard, Eyres, Gray, Hammond, Spetz, Snyder y Clark, 1982; McCollum, 1987; Yoder, 1987; Wasserman, Shilansky y Hahn, 1986).

c) Estudios que analizan los estilos maternos en diadas madre-hijo retardado (Pineda, 1987; Mash y Johnston, 1982, Levy-Shiff, 1986; Krause, 1982; Hanzlik y Stevenson, 1986; Maurer y Sherrod, 1987; Morfo, 1990; Mahoney, 1988; Mahoney, Finger y Powell, 1985; Mahoney, Fors y Wood, 1990; Wasserman, Shilansky y Hann, 1976).

d) Estudios que analizan los aspectos de ambos miembros de la diada en una situación interactiva, evaluando al mismo tiempo las características de las conductas infantiles y maternas (Denham, Renwick y Holt, 1991; Landry y Chaplesky, 1989; Isabella y Belsky, 1991; Akhtar, Dunham y Dunham, 1991; Rondal, 1990).

Este análisis metodológico hecho por Guevara y Mares (1994) concluye que la mayor parte de las investigaciones reportadas pueden considerarse de acuerdo a tres posturas: los estudios que están basados en el enfoque psicolingüista, en los que se utilizan como medidas de análisis las características formales del habla; los estudios que se basan en un enfoque interactivo-conductual, en los que los parámetros a medir son las conductas maternas e infantiles observables, y los estudios con influencia

cognoscitivista, en los que se evalúan las expectativas maternas y paternas que dan cuenta del desarrollo infantil. La diversidad metodológica observada en los estudios de diadas madre-hijo retardado se relaciona con: a) el objeto de estudio (conductas, expectativas), b) las situaciones de observación (naturales o de laboratorio), c) los tipos de estudios (longitudinal o transversal), d) la taxonomía de análisis (conductas maternas y/o infantiles, parámetros obtenidos en base a escalas o test) y e) la interpretación de resultados; tales diferencias reflejan la carencia de una vinculación clara de los estudios empiricos con una teoría general de lo psicológico.

Por ejemplo, Hecht, Levine y Mastergeorge (1993) desde una postura psicolingüista, analizaron las características pragmáticas del habla que surge entre las madres y sus hijos con retardo en un ambiente natural (casa) y en un ambiente estructurado (laboratorio), involucrándose en las mismas actividades en los dos ambientes: juego libre y labores domésticas. Las medidas de análisis consistieron en los turnos para hablar (por unidad de tiempo) y las funciones del lenguaje (comentarios, preguntas, alabanzas, llamadas de atención) y encontraron que existen diferencias considerables de una situación a otra. Los niños con retardo toman mayor cantidad de turnos para hablar en un ambiente natural, y lo hacen más en el contexto de juego libre, que en el de labores domésticas y en el ambiente estructurado.

Estos autores señalan que en términos de función pragmática del lenguaje, las madres utilizan más el lenguaje para preguntar y los niños para responder, y que esto ocurre en mayor proporción en el ambiente estructurado, en tanto que en las situaciones naturales, las madres son más propensas a comentar y a ser menos directivas.

Davis, Stroud y Green (1988) compararon los estilos lingüísticos maternos en diadas madre-hijo retardado, madre-hijo con alguna alteración de tipo físico y madre-hijo normal. Los niños que presentaban lesiones físicas se igualaron a los niños con retardo por sus habilidades lingüísticas, en tanto que los niños normales se igualaron a los niños con retardo por su edad. Las observaciones se llevaron a cabo tanto en el hogar como en el laboratorio, y no se utilizaron con fines comparativos, sino más bien para obtener datos combinados de ambos contextos.

El habla se analizó con base en: continuidad (número de expresiones y palabras por minuto), sintaxis (longitud de las expresiones), número de palabras por expresión (verbos, sustantivos, adverbios, adjetivos, pronombres, conjunciones) y sincronía (correspondencia verbal entre la madre y el hijo).

Los resultados de este estudio señalan que las madres de los niños con retardo tienden a utilizar más órdenes con sus hijos y toman más turnos para hablar, en tanto que las madres de niños normales muestran un lenguaje más elaborado y menos directivo, y las madres de los niños con lesiones físicas no se distinguen en

mucho de las madres de los niños con retardo. Lo anterior confirma la idea de que las madres son sensibles a las habilidades lingüísticas de sus hijos, independientemente de el tipo de lesión (diagnóstico) y de su edad cronológica, ajustando su comportamiento al de sus hijos.

Desde una postura interactiva conductual, Brooks-Gunn y Lewis (1984) analizan el grado de responsividad materna en interacción con sus hijos retardados, en un contexto de juego libre, tomando como parámetros la edad cronológica de los niños, la edad mental de los niños y las habilidades mostradas por los niños. Estos autores reportan que, efectivamente, las madres suelen ser responsivas en la medida que sus hijos exhiben un grado de desarrollo determinado más por las habilidades que los niños muestran que por su edad cronológica o mental.

Rogers (1988) examina las características de la interacción madre-hijo retardado, reportando que durante los primeros años de vida, estos niños tienden a ser pasivos y menos responsivos, reflejándose esto en las escasas emisiones vocales de los niños, y por consiguiente en una interacción limitada con la madre. En los niños prematuros observados por este autor, se encuentra que éstos manifiestan pocas señas comunicativas por lo que sus padres no tienden a interactuar con ellos, en tanto que las madres de niños prematuros y de niños con retardo se muestran menos sensibles a la conducta de sus hijos, con lo que se reduce la reciprocidad y sincronía interactiva.

Un estudio comparativo entre grupos de madres de niños con retardo y madres de niños sin retardo, presentado por Tannock (1988) señala que en situación de juego libre, las madres de niños con retardo son más directivas con sus hijos y toman mayor número de turnos para hablar que las madres de niños sin retardo, y que ambos grupos de madres son igualmente responsivas. La directividad materna se observó en términos de la cantidad de preguntas formuladas por la madre, órdenes y conductas maternas encaminadas a elicitara una respuesta particular en el niño (fijar atención. cambiar de actividad, etc).

La mayor parte de los estudios que comparan los estilos interactivos de las diadas madre-hijo retardado y madre-hijo normal (Landry y Chapriesky, 1989; Levy-Shirx, 1986, Krause, 1986; Hanzlik y Stevenson, 1986; McCollum, 1987, Maurer y Sherrod, 1987; Pineda, 1987; citados por Guevara, 1992; Cunningham, Reuler, Blackwell, y Deck, 1981), coinciden en señalar que los niños con retardo o impedidos tienden a ser más pasivos que los niños normales y que sus madres suelen ser mayormente directivas y menos responsivas para con ellos; les hablan menos, dan más órdenes, los controlan más, dominan la situación interactiva, son más restrictivas y emplean un lenguaje pobre.

Desde una portura cognoscitivista, Rogers (1988) reporta que las madres de niños con retardo experimentan cambios en sus estados emocionales; cuando el tipo de problema que presentan sus

hijos es leve, suelen mostrarse más positivas para con ellos, en tanto que si el retardo es severo tienden a mostrarles menos afecto y adoptan actitudes negativas.

Fraser (citado por Guevara, 1992) señala que las expectativas maternas sobre las habilidades de sus hijos con retardo determinan en gran parte el tipo de interacción que se establece entre ambos. Yoder y Feagans (citado por Guevara, 1992) al analizar las expectativas y creencias maternas, observan que las madres de niños con impedimentos no atribuyen intenciones comunicativas a la conducta de sus hijos porque su comportamiento es ambiguo y pobremente desarrollado, pero al observar a un niño desconocido para ellas, y cuyo grado de impedimento es mayor que el de sus hijos, sí atribuyen intenciones comunicativas a su conducta.

Backer, Nihira y Meyer (citado por Guevara, 1992) analizan el efecto sobre el ambiente familiar causado por la presencia de un niño con retardo en diferentes grados (moderado, medio y severo), y observan que independientemente del grado de retardo, el impacto en la familia trae consecuencias dañinas tanto para el ajuste familiar como marital.

De los estudio anteriormente citados puede decirse que no hay un criterio que los unifique, cada autor adopta una postura y le da un tratamiento diferente, lo que se refleja en la metodología y en consecuencia en los resultados.

ESTUDIOS DE INTERVENCION

Los estudios empiricos sobre las interacciones madre-hijo retardado muestran un panorama crítico sobre el tipo de habla que reciben los niños con retardo, lo que trae como consecuencia un empobrecimiento de sus habilidades lingüísticas y de su desarrollo en general. Con la finalidad de modificar los estilos interactivos maternos y paternos inadecuados, se han diseñado estrategias de intervención bajo la premisa de que los padres pueden fungir como terapeutas de sus hijos con retardo.

McConkey y O'Connor (1982) llevaron a cabo un estudio de intervención que consistió en la elaboración de un curso dirigido a un grupo de madres de niños con retardo. Este curso incluyó cinco programas de videotape, sesiones de orientación a las madres y manuales informativos, todos ellos encaminados a promover el cambio en los estilos lingüísticos de las madres para dirigirse a sus hijos retardados.

Estos autores reportan que una vez que concluyó la intervención las madres se mostraron más accesibles al interactuar con sus hijos, mostraban un lenguaje más rico para con ellos y que este tipo de conducta materna se mantuvo aún después de cuatro meses de concluido el estudio.

Miller y Sloane (citados por Chimal y Reyes, 1993), crearon un programa de intervención para entrenar a un grupo de

madres en habilidades lingüísticas, con la finalidad de que tal entrenamiento se generalizara a otros contextos de interacción. Estos autores reportan que el programa tiene efectos significativos en el sentido de que logra que las madres incrementen su conducta atenta para con sus hijos y que refuercen las vocalizaciones de éstos, sin embargo no logra transferir estas habilidades a otros contextos.

Firth (1981) diseña una serie de talleres para proporcionar ayuda a un grupo de padres de niños incapacitados; esta ayuda consistió en enseñar a los padres habilidades de observación, de selección de conductas y creación de repertorios de comportamiento, brindando información sobre desarrollo infantil, fisioterapia, lenguaje, y actividades de apoyo. Este autor reporta que los talleres fueron de extrema ayuda puesto que los padres modificaron sus estilos interactivos.

Hornby, Murray y Jones (1987) establecieron un servicio de atención a padres de niños con retardo, dirigido por padres de niños con problemas similares. Este servicio se llevó a cabo por medio de consultas telefónicas a través de las cuales los padres compartían sus experiencias, teniendo como resultados que los padres que solicitaban ayuda reportaban posteriormente la utilidad de tal servicio en el manejo de sus hijos.

McGown (1982) presenta un listado de instituciones donde los padres de niños con impedimentos o inhabilitados pueden solicitar

ayuda profesional; esta ayuda contempla el ámbito médico, social, legal, educativo y comunitario. Sin embargo, esto no constituye una intervención para modificar los estilos interactivos maternos, sino más bien una guía informativa para una comunidad geográficamente específica, por lo que no tiene grandes aplicaciones.

En un trabajo de intervención Tannock, Girolametto y Siegel (1992) lograron modificar la conducta de un grupo de madres que tenían niños con retardo. Estos autores reclutaron 32 diadas madre-hijo retardado y las distribuyeron en dos grupos al azar; el primer grupo se consideró el grupo experimental y el segundo, grupo control. El grupo experimental fue sometido a un entrenamiento que tuvo una duración de doce semanas y que consistió en un paquete informativo (manual) y sesiones de grabación en video de cada una de las madres en interacción con sus hijos. El paquete informativo contenía estrategias para promover interacciones, estrategias para servir de modelos lingüísticos adecuados, y estrategias para orientar la atención de sus hijos. El entrenamiento se realizó de manera individual para las madres en sus casas (información y retroalimentación) y en laboratorio (evaluaciones) y se evaluaron cada tres meses, con el fin de observar los avances obtenidos. Los grupos experimentales también fueron sometidos al entrenamiento pero demorado: iniciaron el entrenamiento cuatro meses después de que el grupo experimental concluyó la intervención, esto se hizo con la finalidad de probar los efectos del entrenamiento al

primer grupo y para probar la efectividad de la estrategia de intervención independientemente del tiempo de aplicación. Los resultados indican que, en ambos grupos (concluidos sus entrenamientos) las madres mejoran sus estrategias de interacción para con sus hijos, en las tres habilidades señaladas, y que estos cambios se mantienen aún después de cuatro meses de haber concluido el entrenamiento. Un dato interesante de este estudio es que no se encontraron cambios en los niños de manera inmediata; en las evaluaciones realizadas cada tres meses durante el entrenamiento los niños mostraron en post-evaluación mayor participación en la interacción pero no hubo cambios en su comportamiento verbal. Los cambios se observaron en la fase de seguimiento, y fueron escasos.

Whaler (citado por Chimal y Reyes, 1993) señala que los efectos de los programas de intervención dirigidos para modificar los estilos interactivos, son afectados por el tipo de ambiente intrafamiliar. Este autor después de llevar a cabo un entrenamiento a un grupo de madres de niños con retardo, observa que las madres que cuentan con una pareja e hijos muestran con sus pequeños un tipo de interacción más positivo que las madres solas.

Otro factor que se ha considerado dentro de los programas de intervención es el coeficiente intelectual (C.I.) materno. Slater (1986) señala que las madres con un C.I. bajo promueven en un nivel bajo las habilidades cognoscitivas de sus hijos, en tanto

que las madres con un C.I. alto promueven de manera distinta estas habilidades. Sin embargo, después de entrenar a las madres (trabajo social, asesoría individual, entrenamiento en habilidades diversas, acceso a bibliotecas) se observa que tanto las madres con un C.I. bajo, como las de un C.I. alto muestran conductas positivas para promover el desarrollo del lenguaje y cognoscitivo de sus hijos.

Por otro lado, Barrera, Rosebaum y Cunningham (1986) diseñaron un programa de intervención, a nivel informativo y de orientación, dirigido a dos grupos de madres. En el primer grupo se llevó a cabo un programa de información sobre el desarrollo infantil (cognición, comunicación, conducta motora gruesa y fina, lenguaje); en el segundo grupo se llevó a cabo un programa sobre cómo mantener una interacción adecuada con sus hijos. Estos dos grupos fueron contrastados con un tercer grupo, que no tuvo intervención de ningún tipo, y encontraron que los grupos entrenados modificaron sus estilos interactivos en un sentido positivo.

Seifer, Clark y Sameroff (1991) realizan una intervención de asesoría a un grupo de madres de niños con retardo con la finalidad de modificar sus estilos interactivos, y observaron que después de tal intervención las madres se volvieron más responsivas y menos sobreestimulantes para con sus hijos.

Sandow, Clarke, Cox y Stewart (1981) basan la efectividad de su programa de intervención, en los incrementos del C.I. de los

niños retardados. En este estudio, el programa se implementó en dos grupos de madres durante tres años; en uno de ellos dicho programa se aplicó cada dos semanas, en tanto que en el otro se aplicó cada dos meses. En el primer grupo, se observó que los niños experimentaron incrementos de C.I. lentos, comparados con los incrementos registrados en los niños del segundo grupo. Esta diferencia en los incrementos del C.I. se atribuyeron a que las madres del segundo grupo se vieron en la necesidad de ser más activas con sus hijos, puesto que recibían al terapeuta cada dos meses, en tanto que las madres del primer grupo se volvieron más dependientes al trabajo del terapeuta.

En ambos grupos de madres se observa que decrementa el estrés materno, sin embargo este reporte no presenta el contenido del programa y sólo basa su efectividad en un parámetro que puede ser atribuido a otros factores (C.I) y no evalúa el programa en su contenido sino en su forma temporal de aplicación.

Es evidente que los estudios sobre la modificación de las interacciones madre-hijo retardado, comparten las características metodológicas mencionadas anteriormente sobre los estudios observacionales madre-hijo retardado. Las categorías de análisis empleadas están basadas en la pragmática, por lo que se definen una serie de conductas maternas e infantiles a observar, pero éstas no están vinculadas entre sí de acuerdo a una teoría psicológica general. En los estudios citados sobre interacciones madre-hijo retardado se observa una estrecha correspondencia en cuanto a sus resultados, al señalar que los niños con retardo

suelen ser más pasivos cuando se les compara con niños normales, y que sus madres son menos responsivas y más directivas, pero las categorías de análisis que se refieren a estas conductas no están definidas de una manera clara, cada autor registra de manera distinta lo que es la "actividad", la "responsividad" y la "directividad", determinando diferentes grados de desarrollo, según su punto de vista.

Tomando en consideración la clasificación propuesta por Guevara y Mares (1994), los estudios de intervención también pueden considerarse como psicolingüistas, interactivo-conductuales o cognoscitivistas.

Los estudios de intervención elaborados desde una postura psicolingüista ponen énfasis en los aspectos formales y pragmáticos del habla infantil y materna. En estos casos la intervención consiste en promover en las madres mejoras en sus estilos lingüísticos mediante la información (elaboración de cursos o talleres); se les plantea la importancia de mostrar a sus hijos un lenguaje más elaborado semántica y sintácticamente.

El éxito de estos programas (McConkey y O'Connor, 1982) se determina con base en los cambios del habla materna, sin embargo incurren en la idea de que éstos cambios se logran a través de la presentación de un listado de técnicas y métodos para manejar al niño con retardo, sin dar lugar a un análisis detallado de las particularidades de la interacción diádica. En otros programas (Miller y Sloane, citado por Chimal y Reyes,

1993) se lleva a cabo un entrenamiento a los padres, sin embargo no se contemplan las habilidades que poseen los padres antes de participar en el entrenamiento, así como tampoco se analizan las particularidades del contexto de interacción.

En los estudios de intervención con orientación interactiva conductual el interés terapéutico se centra en modificar algunas conductas maternas observables, con la finalidad de provocar cambios en las conductas infantiles. Estos estudios (Firth, 1982; Tannock y cols., 1992; Barrera y cols., 1986) presentan ciertas ventajas sobre los estudios psicolingüistas en el sentido de que por lo menos definen situaciones interactivas al analizar los turnos para hablar así como la sincronía interactiva ya sea en situaciones naturales o estructuradas, y la responsividad. También recurren al uso del video como medio de retroalimentación, pero presentan como desventajas el hecho de que hacen referencia a términos muy generales (v.g. responsividad, sincronía) que dan lugar a ambigüedades así como no caracterizan las particularidades de cada diada.

En los estudios de intervención con orientación cognoscitiva (Sandow y cols., 1981) el trabajo terapéutico está centrado en los problemas psicológicos de los padres o del grupo familiar al que pertenece el niño con retardo. Se utilizan técnicas que permiten a los padres afrontar la situación, manejar su estrés y mejorar su relación con el niño, sin embargo este tipo de intervención es mucho más general, al grado de reducir el trabajo terapéutico propiamente, a sesiones de consejería.

Los estudios de intervención citados consisten en su mayor parte en presentar información a las madres de niños retardados, proponerles estrategias para mejorar sus estilos interactivos y reducir el estrés materno, así como en darles manuales de orientación, sin embargo, difícilmente se les habla de desarrollo psicológico apoyándose en una teoría general. Además, aún cuando tales estudios presenten un programa completo de intervención, sólo se centran en la madre, y quien en realidad requiere del trabajo terapéutico es el niño con retardo. Es cierto que los padres pueden llegar a fungir como rehabilitadores o terapeutas, si se logran cambios en sus conductas o actitudes es un buen adelanto, pero finalmente el éxito o fracaso de un programa de intervención se valorará por lo efectos que tengan sobre los niños. En los estudios citados (McConkey y O'Connor, 1982; Miller y Sloane, 1993; Firth, 1981, Hornby, Murray y Jones, 1987 y McGown, 1982) el interés principal es modificar el comportamiento de las madres, lo cual es acertado dado que son las personas que se encuentran de manera cercana a los niños y pueden modificar el comportamiento de éstos, sin embargo, cuando éstos autores reportan los efectos de sus programas no mencionan a los niños; no hay un análisis de la interacción madre-hijo en general, ni de los patrones de comportamiento de los niños en particular. Otros si los mencionan, pero presentan algunas dificultades, por ejemplo, Sandow y cols. (1981) si reportan el efecto del programa en los niños retardados, pero toman como única medida de efectividad el C.I. de los niños. Tannock y cols.

(1992) también presentan los efectos de su programa en los niños. En su reporte señalan que no hay cambios en los niños en cuanto a su desempeño verbal, y que los pocos cambios que se observan sólo se dan en áreas de comportamiento que no son prioritarias para los niños. Lo anterior puede ser atribuido a dos cosas principalmente: a que efectivamente la estrategia de intervención no tuvo efectos sobre el desempeño de los niños o que el modelo interactivo en el que se basó la intervención no fué el adecuado para afectar la conducta infantil o para identificar los cambios en ella.

Por esta razón el trabajo aquí presentado toma como base una teoría psicológica: la interconductual, cuyas generalidades fueron descritas en el capítulo anterior. Dicho trabajo está en continuidad con el desarrollado por Guevara (1992) y Guevara y cols. (1994); el primero es un estudio observacional, y el segundo un estudio de intervención, pero ambos utilizan una metodología estrechamente vinculada con la teoría mencionada.

En el trabajo de intervención elaborado por Guevara y cols. (1994), se diseñó un programa grupal de entrenamiento dirigido a 12 madres de niños con retardo. Dicho programa consistió en moldear en las madres las habilidades necesarias para promover en sus hijos interacciones en distintos niveles funcionales y morfológicos de comportamiento (interacciones con el ambiente físico e interacciones lingüísticas). Los datos pre-evaluación y post-evaluación, obtenidos en cuatro contextos de interacción (alimentación, aseo personal, labores domésticas y

juego libre), se analizaron de acuerdo a la taxonomía desarrollada por Guevara (1992) con base en modelo de Ribes y López (1985). Las conductas maternas se consideraron en términos generales bajo dos grupos: conductas de "no promueve interacciones en el niño" y conductas de "promueve interacciones en el niño" en los diferentes niveles funcionales (contextuales, suplementarias, selectoras y sustitutivas referenciales); así mismo para las conductas infantiles se consideraron dos grupos: "no interactúa" e "interactúa" en los diferentes niveles funcionales.

Los resultados de este estudio de intervención señalan que las madres de los niños con retardo, después del entrenamiento grupal reducen en gran proporción los niveles de ejecución de la categoría de conducta materna "no promueve interacciones en el niño", en tanto que incrementan las categorías de conducta materna relativas a promover interacciones en el niño, principalmente en el nivel suplementario, respecto a interacciones con el ambiente físico, gestuales y lingüísticas. Estos cambios también se observaron en los niños, de una manera más sutil, pero se logró una sincronía interactiva entre el desempeño materno e infantil en los niveles suplementarios de interacción con al ambiente físico, gestual y lingüístico.

El estudio citado se realizó en un ambiente estructurado (clínica), y los efectos del programa sobre las interacciones madre-hijo retardado se analizaron en ese mismo ambiente. El

trabajo aquí reportado presenta los efectos de ese mismo programa, pero sobre las interacciones madre-hijo retardado en su ambiente natural: hogar.

CAPITULO III: EFECTOS DE DOS PROGRAMAS PARA LA
MODIFICACION DE LOS PATRONES DE INTERACCION MADRE-HIJO RETARDADO

El presente estudio tuvo como objetivos:

1.- Evaluar los efectos del programa grupal anteriormente aplicado, sobre las interacciones de las diadas madre-hijo retardado en su ambiente natural (hogar).^{*}

2.- Formular para cada diada un "patrón ideal de interacciones", de acuerdo a los niveles funcionales y morfológicos que cada niño requería para su desarrollo psicológico, con base en sus características individuales.

3.- Elaborar y aplicar un programa de entrenamiento individual para las madres, que después del programa grupal no cumplieron con el "patrón ideal de interacciones" necesario para sus hijos.

4.- Llevar a cabo una tercera evaluación de las interacciones madre-hijo retardado en su ambiente natural (hogar), para observar los efectos del programa individual y ver si se cumplió el mencionado patrón de interacciones.

La metodología empleada se apegó a la utilizada en los estudios anteriores, por lo que la taxonomía de análisis, el

* Se presentan aquí estos datos porque en el reporte anterior aparecieron los datos de: pre-evaluación en los cuatro contextos en la clínica y post-evaluación de los cuatro contextos en la clínica, pero no se reportó la evaluación de los efectos del programa grupal sobre la interacción en el hogar.

sistema de registro e interpretación de resultados fué el mismo.

El modelo interconductual propuesto por Ribes y López (1985) permite estudiar los niveles funcionales en la relación diádica de interacción. La taxonomía de análisis utilizada en la presente investigación toma en cuenta dichos niveles y agrega características morfológicas útiles para el análisis de las interacciones madre-hijo retardado. La taxonomía empleada contempla:

- a) Interacciones a nivel contextual: con el ambiente físico, gestuales y lingüísticas.
- b) Interacciones a nivel suplementario: con el ambiente físico, gestuales y lingüísticas.
- c) Interacciones a nivel selector.
- d) Interacciones a nivel sustitutivo referencial.

En este estudio no se consideraron las interacciones a nivel sustitutivo no referencial, que es el nivel más complejo de desarrollo psicológico, por las características de los niños retardados. Las categorías de conducta materna e infantil corresponden a los niveles de organización psicológica señalados.

Categorías de Conducta Materna

- 1.- "No promueve interacciones" (NP). La madre no interactúa con el niño: ella puede o no estar presente en el contexto de interacción con el niño, pero sus contactos con él son meramente contemplativos (v.g. lo toca, lo

observa, pero no le dirige la palabra, ignora lo que el niño dice, y no hace referencia a él, objetos, eventos o personas).

- 2.- "Promueve interacciones contextuales con el ambiente físico" (PC). La madre orienta al niño hacia objetos, eventos o personas de su medio (incluida ella misma), a nivel contextual. Tal orientación es realizada por la madre a través de señas, movimientos o instrucciones, pero sin propiciar el manejo del ambiente por parte del niño.
- 3.- "Promueve interacciones contextuales lingüísticas" (PL). La madre moldea, instiga, modela y/o refuerza en el niño, la pronunciación de palabras convencionales asociadas a referentes concretos (promueve que el niño nombre objetos de manera contextual).
- 4.- "Promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente" (PMA). La madre modela, moldea, instiga y/o refuerza en el niño, las manipulaciones directas del medio ambiente físico (la madre promueve la alteración instrumental del medio físico por parte del niño).
- 5.- "Promueve interacciones suplementarias gestuales" (PG). La madre moldea, instiga, modela y/o refuerza en el niño, las manipulaciones indirectas del medio ambiente físico y social por medio de gestos (la madre

promueve que el niño maneje indirectamente su ambiente físico y social a través de gestos).

6.- "Promueve interacciones suplementarias lingüísticas" (PL). La madre modela, moldea, instiga y/o refuerza en el niño, las manipulaciones indirectas del medio ambiente físico y social por medio de conductas lingüísticas (la madre promueve que el niño manipule indirectamente su ambiente físico y social por medio del lenguaje).

7.- "Promueve interacciones selectoras" (PSel). La madre promueve en el niño, a través del lenguaje, que éste elija entre diferentes alternativas pero mediante el uso del lenguaje.

8.- "Promueve interacciones sustitutivas referenciales" (PSR). La madre promueve que el niño tenga interacciones indirectas con objetos, eventos o personas no presentes en el contexto de interacción.

Categorías de Conducta Infantil

1.- "No interactúa" (NI). El niño no interactúa con los objetos, eventos o personas del medio.

2.- "Interacciones contextuales con el medio físico" (C). El niño muestra atención a objetos, eventos o personas del medio en el contexto específico; puede o no gesticular

pero sus gestos no se dirigen a una persona en particular. Se consideraron en esta categoría interacciones gestuales y de manejo de ambiente físico si ambas fueron a nivel contextual.

- 3.- "Interacciones contextuales lingüísticas" (CL). El niño nombra objetos concretos presentes en la situación. .
- 4.- "Interacciones suplementarias de manejo de ambiente" (MA). El niño manipula directamente su ambiente físico de manera convencional.
- 5.- "Interacciones suplementarias gestuales" (G). El niño utiliza gestos de manera convencional para manipular indirectamente su ambiente físico y social.
- 6.- "Interacciones suplementarias lingüísticas" (L). El niño manipula su ambiente físico y social por medio del lenguaje.
- 7.- "Interacciones selectoras" (Sel). El niño elige, a través del lenguaje, entre diferentes alternativas dadas por la madre.
- 8.- "Interacciones sustitutivas referenciales" (SR). El niño habla a la madre sobre eventos, personas u objetos no presentes en la situación.

METODO

Sujetos: Los sujetos de este estudio fueron 7 diadas madre-hijo retardado, de las 12 diadas que participaron en el estudio anterior (Estudio 2), en virtud de que las otras 5 diadas dejaron de participar por razones ajenas a la investigación. Los niños tenían edades cronológicas entre los dos y siete años de edad, presentaban algún tipo de retardo en el desarrollo y una alteración biológica como Síndrome de Down o lesión cerebral (ver anexo 2).

Situaciones: Las observaciones de las interacciones madre-hijo retardado se realizaron en situaciones interindividuales en un contexto natural (hogar de las diadas). Se emplearon cuatro diferentes situaciones que normalmente comparten las diadas adulto-niño: alimentación, labores domésticas, aseo personal y juego; situaciones que fueron iguales a las utilizadas en el Estudio 1 (Guevara, 1992):

- a) Contexto de alimentación: Tal y como se da normalmente en la vida familiar del niño'
- b) Contexto de labores domésticas: En este contexto se consideraron las actividades maternas en presencia del niño, tales como la preparación de alimentos, aseo de la casa, lavado de ropa y/o platos, planchado y actividades similares.
- c) Contexto de aseo personal: Contexto en el que se incluyeron actividades tales como baño, lavado de

dientes, manos y cara, vestido y peinado.

- d) Contexto de juego libre. Situación de juego entre la madre y el niño, utilizando cualquier tipo de juguetes, libros, lápices y objetos diversos (pueden o no estar presentes otros miembros de la diada).

Registro: Cada diada fue videograbada durante 10 minutos en cada uno de los contextos de observación (40 minutos de grabación por diada) por cada fase de evaluación (120 minutos de grabación total por diada).

Las cintas de video fueron reproducidas en el laboratorio para elaborar el registro correspondiente de papel y lápiz en base a la taxonomía definida. El registro se llevó a cabo con los 8 minutos centrales de grabación de cada contexto; este tiempo se dividió en intervalos de 10 segundos y se registró qué categoría materna y qué categoría infantil ocurría en cada intervalo. En caso de que en un mismo intervalo se presentase más de una categoría materna o infantil, se registraba la categoría de más alta jerarquía, por contener a las categorías inferiores (ver formato de registro en anexo 3).

De este modo se obtuvieron 48 intervalos de registro para cada contexto; 576 intervalos de registro total por las tres fases de evaluación en los cuatro contextos para cada una de las diadas.

Confiabilidad: Los 84 registros (12 para cada diada) fueron elaborados por las dos terapeutas; para cada registro se obtuvo la confiabilidad por medio del índice Kappa de Cohen (Bakeman y Gottman, 1992).

Con base en los registros se obtuvieron los siguientes datos para cada fase de evaluación:

- a) Frecuencia y porcentaje de cada una de las 8 categorías de conducta materna y de cada una de las 8 categorías de conducta infantil, por diada, en cada contexto de interacción.
- b) Porcentaje promedio de cada categoría de conducta materna e infantil, obtenido como la sumatoria de los porcentajes de las 8 categorías de conducta materna y de las 8 categorías de conducta infantil de cada contexto, dividido entre el número de contextos. De este modo se obtuvieron los datos promedio de las categorías para la pre-evaluación, post-evaluación y tercera evaluación.

El programa de intervención individual se aplicó en uno de los cubículos de la Clínica Universitaria de Salud Integral, Iztacala.

Procedimiento: El presente estudio consistió en cuatro fases.

FASE I (Pre-evaluación): En esta fase se videograbaron las interacciones madre-hijo retardado en su ambiente natural (hogar) en los cuatro contextos de observación (alimentación, labores domésticas, aseo personal y juego) antes de la aplicación del programa de intervención grupal del Estudio 2 (Guevara, Chimal y Reyes, 1994).

Cabe recordar que el entrenamiento grupal moldeó en las madres la forma de promover en sus hijos interacciones en cada uno de los niveles funcionales y morfológicos que las diadas normales presentan (interacciones contextuales con el ambiente físico, interacciones contextuales lingüísticas, interacciones suplementarias de manejo de ambiente, interacciones suplementarias gestuales, interacciones suplementarias lingüísticas, interacciones selectoras e interacciones sustitutivas referenciales) y que tal entrenamiento abarcó los cuatro contextos de interacción definidos.

FASE II (Post-evaluación): En esta fase se videograbaron las interacciones madre-hijo retardado, bajo las mismas condiciones de la fase anterior, después de concluido el programa de intervención grupal reportado en el Estudio 2.

FASE III: Programa Individual. Una vez obtenidos los datos sobre los efectos del programa de intervención grupal en las interacciones madre-hijo retardado en su ambiente natural, se diseñó un programa de intervención para cada una de las siete diadas participantes, con la finalidad de promover en las madres

habilidades específicas según las necesidades particulares de sus hijos. El programa se elaboró para complementar los efectos del programa grupal.

Este programa individual de intervención fue dirigido por las terapeutas en uno de los cubículos de la Clínica Universitaria de Salud Integral Iztacala; se realizó de manera individual con las madres y consistió en 3 sesiones de 1 hora y media de duración.

Sesión 1.

Objetivo: La madre explicará las categorías de conducta materna y las categorías de conducta infantil, y ubicará los cambios observados después del entrenamiento grupal.

Materiales: Un cartel con las definiciones de las categorías de conducta materna y de conducta infantil (ver anexos 4-5) y los datos pre-evaluación y post-evaluación correspondientes a la diada, graficados en hojas de papel bond.

Actividad: Los terapeutas explicaron a la madre en qué forma se elaboró el registro de las grabaciones en su hogar, así como también se le explicó, en términos sencillos, en qué consistieron las categorías de análisis maternas e infantiles, con la finalidad de que ella pudiera explicar las gráficas elaboradas.

Una vez que la madre explicaba a qué se refería cada categoría de conducta se le mostraron las gráficas

correspondientes a su propio desempeño en cada uno de los contextos antes y después del entrenamiento grupal. Por ejemplo, se le mostraba la gráfica correspondiente al contexto de alimentación antes del programa grupal (pre-evaluación) y se le pedía que explicara cómo fue su desempeño, por categoría y en términos de porcentaje, y luego se le mostraba la gráfica correspondiente al mismo contexto pero después del programa grupal (post-evaluación) y se le pedía que explicara los cambios observados en cada una de las categorías de conducta materna y de conducta infantil, y determinara si se consideraban adecuados para lograr el avance en el desarrollo del niño o si requerían modificación.

Sesión 2

Objetivo: La madre identificará a través del video las categorías de conducta materna y de conducta infantil.

Materiales: Un equipo de reproducción de video en formato Beta, un cubículo con tres sillas y una mesa.

Actividad: Las terapeutas realizaron un resumen de la sesión anterior y junto con la madre identificaron qué categorías de conducta materna promueven determinadas categorías de conducta infantil. En esta sesión se recurrió al uso del video. De los cuatro contextos de observación de post-evaluación, correspondientes a la diada de interés, se tomó uno de ellos al azar, y se le pidió a la madre que observara los diez minutos de grabación; se le dijo que si quería hacer comentarios esperara a

que terminara el video.

Una vez que concluyó el video, se le pidió a la madre que observara la grabación por segunda ocasión, pero ahora en intervalos de 10 segundos. a la madre se le dijo que podía hacer comentarios entre los intervalos. En este tiempo las terapeutas y la madre:

- identificaron el nivel funcional y morfológico de interacción (contextual con el ambiente físico, contextual lingüístico, suplementario de manejo de ambiente, suplementario gestual, suplementario lingüístico, selector o sustitutivo referencial) que promovió en el niño durante el intervalo observado.

- identificaron la forma en que la madre promovió las interacciones: tono de voz empleado, instrucciones dadas al niño, uso del modelado, uso de reforzamiento, empleo del apoyo de otros miembros de la familia, y si se consideraban adecuados o no, considerando las características del niño.

- Las terapeutas dieron retroalimentación positiva y negativa a la madre, felicitándola por haber aprovechado bien la situación que se presentó para promover en su hijo un tipo de interacción particular y/o señalándole si ignoraba o dejaba pasar una oportunidad para promover interacciones.

- identificaron alternativas de comportamiento materno para hacer de la situación un contexto rico en interacciones para el desarrollo del niño.

Sesión 3.

Objetivo: La madre explicará cuáles de sus conductas promueven cuáles de las conductas de su hijo.

Materiales: Instrucciones impresas en hojas de papel bond, referentes a algunas conductas maternas que promueven niveles funcionales específicos de interacción en su hijo (ver anexos 6-12).

Actividad: Durante esta sesión se le dió a la madre una guía sobre cómo promover interacciones en su hijo, de acuerdo a las habilidades mostradas después de la post-evaluación, con la finalidad de que la madre promoviera interacciones específicas en su hijo. Por ejemplo, cuando se identificó, con base en los datos de pre y post-evaluación, que la madre promovía muy pocas veces las interacciones lingüísticas a nivel contextual y las interacciones lingüísticas a nivel suplementario, y que estas habilidades son indispensables para el niño, se le dieron a la madre las guías correspondientes a ambos niveles funcionales de interacción.

Las terapeutas y la madre revisaron las guías con la finalidad de que la información brindada fuera clara para la madre. En esta sesión se le pidió a la madre que expresara sus dudas y comentarios respecto a las sesiones anteriores.

FASE IV. Tercera Evaluación: En esta fase se videograbaron las interacciones madre-hijo retardado en su ambiente natural (hogar) en los cuatro contextos de observación definidos, una vez concluido el programa de intervención individual.

RESULTADOS

Las figuras 1 y 2 muestran los porcentajes promedio de ejecución observados en las siete diadas participantes, en cada una de las categorías de conducta materna e infantil en pre-evaluación y post-evaluación

En la figura 1 se observa que el entrenamiento grupal tuvo como efectos principales sobre las interacciones maternas en el hogar:

1.- Decrementar el nivel de la categoría materna de "no promueve interacciones en el niño" (NP), que en pre-evaluación fué de 39%, en promedio, a un nivel de 17% para la post-evaluación.

2.- Incrementar el nivel de la categoría materna "promueve interacciones suplementarias lingüísticas en el niño" (PL) de un 14% a un 28%.

3.- Incrementar ligeramente la categoría materna "promueve interacciones contextuales lingüísticas en el niño" (PCL) de un 2% a un 13%.

La figura 2 muestra que los efectos del entrenamiento grupal sobre las interacciones infantiles en el hogar fueron:

1.- Decrementar el nivel de ejecución de las interacciones con el ambiente físico, tanto a nivel contextual (C)

como a nivel suplementario (MA) de un 13% a un 6% y de un 43% a un 33%, respectivamente.

- 2.- Incrementar los niveles de ejecución de las interacciones lingüísticas, contextuales (CL) y suplementarias (L), en un grado escaso, así como las "interacciones suplementarias gestuales" (G).

Sin embargo, los niveles logrados en el desempeño materno e infantil, no se ajustaban a lo que las diadas requerían de manera particular, dadas las características de los niños. En tres de las siete diadas del estudio, los niños mostraron después del entrenamiento grupal un patrón similar de interacciones, por lo que se diseñó para estas diadas un patrón "ideal" de interacciones a cubrir en el entrenamiento individual. Las cuatro diadas restantes mostraron patrones distintos, para ellas se diseñaron dos patrones "ideales" de interacciones, igualmente a cubrir en el entrenamiento individual.

Los patrones "ideales" de interacción se elaboraron con base en el desempeño infantil de cada diada registrado en pre-evaluación y post-evaluación. Los datos de pre-evaluación permitieron determinar los niveles de ejecución de los niños en cada categoría de conducta antes del entrenamiento grupal, en tanto que los datos post-evaluación determinaron las habilidades potenciales de los niños que podían ser desarrolladas en un grado mayor, una vez que la intervención grupal logró que tales

habilidades surgieran en el repertorio infantil.

Los patrones "ideales" de interacción contemplan porcentajes de ejecución en cada categoría de conducta materna e infantil, tales porcentajes se establecieron tomando en cuenta el desempeño de los niños en la post-evaluación; se consideró de manera prioritaria que todos los niños necesitaban mayor atención en las interacciones lingüísticas por lo que, dentro de la particularidad de su patrón "ideal", se asignaron los porcentajes mas altos a dichas interacciones.

La figura 3 muestra que después del entrenamiento grupal, los niños de las diadas 1, 2 y 3 presentaban escaso lenguaje, apenas unas cuantas palabras y requerían que se les promovieran las conductas contextuales lingüísticas (CL); presentaban "interacciones suplementarias de manejo de ambiente" (MA) e "interacciones suplementarias gestuales" (G) en niveles de ejecución altos, por lo que se consideró adecuado que tales interacción permanecieran en el repertorio de estos niños, pero en un porcentaje menor. También presentaban conductas atentas hacia el medio físico (C) pero requerían que éstas se promovieran un poco más. Los niveles de interacción superiores no se consideraron adecuados para estos niños. Para estas diadas se diseñó el patrón "ideal" de interacciones número 1.

En patrón de interacciones 1 quedó como sigue: "promueve interacciones contextuales con el ambiente físico" (PC) 10%,

"promueve interacciones contextuales lingüísticas" (PCL) 30%, "promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico" (PMA) 30% y "promueve interacciones suplementarias gestuales" (PG) 30%, para desempeño materno, considerando el mismo porcentaje para el desempeño infantil en las categorías de conducta correspondientes.

Con propósitos comparativos, las figuras 4 y 5 muestran los niveles de ejecución del desempeño materno e infantil de las diadas de interés durante las tres fases evaluación, así como el patrón "ideal" establecido para estas tres diadas.

La figura 4 muestra que después del entrenamiento individual a las diadas 1, 2 y 3, la categoría "no promueve interacciones" (NP) decrementó un poco más que con el entrenamiento grupal, aunque no alcanzó el 0% del patrón ideal. Las categorías "promueve interacciones contextuales con el ambiente físico" (PC), y "promueve interacciones contextuales lingüísticas" (PCL) estuvieron cercanas al nivel de patrón ideal después del entrenamiento individual. La categoría "promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico" (PMA) logró el nivel deseado (30%) después del entrenamiento grupal y se mantuvo dentro de dicho nivel después del entrenamiento individual. La categoría "promueve interacciones suplementarias gestuales" (G) se presentó, después del entrenamiento individual, por debajo del porcentaje esperado (30%), sin mostrar cambios respecto a las dos evaluaciones anteriores. Las madres de estas diadas continuaron

promoviendo las interacciones suplementarias lingüísticas en sus hijos (PL) probablemente como efecto del programa de intervención grupal.

En la figura 5 se observa que el entrenamiento individual no tiene efectos sobre el desempeño de los niños de las diadas 1, 2 y 3 en las interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico (MA) y gestuales (G), ya que se presentan por encima de porcentaje esperado (30% para ambas) manteniendo casi el mismo porcentaje de ejecución observado desde pre-evaluación. El entrenamiento individual mantiene dentro del nivel de ejecución esperado (10%) a las "interacciones contextuales con el ambiente físico" (C), en tanto que logra, en grado mínimo, desarrollar las "interacción contextuales lingüísticas" (CL).

En la figura 6 se observa que después del entrenamiento grupal, los niños de las diadas 4 y 5 presentaban cierto nivel de lenguaje a nivel contextual (CL) pero requerían que esta conducta se promoviera aún más, complejizando el nivel funcional de la conducta lingüística para alcanzar el nivel suplementario en un porcentaje mucho mayor que el logrado en post-evaluación (L). Estos niños necesitaban decrementar las "interacciones suplementarias gestuales" (G), que después del entrenamiento grupal se mostraron en un nivel de ejecución alto. Para estas diadas se diseñó el patrón "ideal" de interacciones número 2.

El patrón 2 de interacciones quedó como sigue: "promueve interacciones contextuales con el ambiente físico" (PC) 10%, "promueve interacciones contextuales lingüísticas" (PCL) 25%, "promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente" (PMA) 20%, "promueve interacciones suplementarias gestuales" (PG) 20% y "promueve interacciones suplementarias lingüísticas" (PL) 25%, para el desempeño materno, considerando los mismos porcentajes para las categorías de conducta infantil correspondientes.

Con propósitos comparativos las figuras 7 y 8 muestran los porcentajes de ejecución en el desempeño materno e infantil durante cada una de las tres evaluaciones, así como los niveles establecidos en el patrón ideal de interacción en estas diadas.

La figura 7 muestra que después del entrenamiento individual la categoría materna "no promueve interacciones" (NP) decremента hasta un nivel cercano al 0% del patrón ideal, así mismo las categorías relativas a promover interacciones contextuales con el ambiente físico (PC) e interacciones suplementarias gestuales (PG) se aproximan al nivel establecido para ambas. La categoría de conducta materna "promueve interacciones suplementarias lingüísticas" (PL) logra el nivel deseado (25%) después del entrenamiento individual, en tanto que mantiene el porcentaje de la categoría "promueve interacciones contextuales lingüísticas" (PCL), logrado en el entrenamiento grupal; sin embargo este nivel se encuentra por debajo del nivel esperado. La categoría

"promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico" (PMA) no muestra cambios significativos después del entrenamiento individual; mantiene un porcentaje alto de ejecución respecto al porcentaje esperado idealmente.

La figura 8 muestra que el entrenamiento individual tiene efectos sobre las categorías de conducta infantil "interacciones contextuales con el ambiente físico" (C), "interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico" (MA) e "interacciones suplementarias lingüísticas" (L), al mantenerlas en niveles de ejecución próximos a los niveles esperados (patrón ideal). El entrenamiento individual logra incrementar un poco más las "interacciones contextuales lingüísticas" (CL), sin embargo éstas se encuentran por debajo del nivel de ejecución deseado. Las "interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico" (MA) no experimentan cambios significativos después del entrenamiento individual; se mantienen en un porcentaje alto desde pre-evaluación con respecto al nivel de ejecución que se consideró adecuado para estos niños.

En la figura 9 se puede observar que después del entrenamiento grupal, los niños de las diadas 6 y 7 presentaban un nivel de lenguaje alto a nivel suplementario, pero con problemas de articulación y de estructuración de frases y oraciones, así como un nivel alto de ejecución de las "interacciones suplementarias de manejo de ambiente" (MA), por lo que se consideró importante que se promovieran todos los niveles

de interacción lingüística, así como reducir los niveles de interacción con el ambiente físico. Para estas didas se elaboró el patrón "ideal" de interacciones número 3.

El patrón 3 quedó como sigue: "promueve interacciones contextuales lingüísticas" (PCL) 20%, "promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico" (PMA) 10%, "promueve interacciones suplementarias gestuales" (PG) 10%, "promueve interacciones suplementarias lingüísticas" (PL) 25%, "promueve interacciones selectoras" (PSel) 10% y "promueve interacciones sustitutivas referenciales" (PSR) 25%, para el desempeño materno, considerando el mismo porcentaje para cada categoría de conducta infantil correspondiente.

Las figuras 10 y 11 muestran el desempeño materno e infantil durante las tres fases de evaluación, en comparación con los niveles establecidos en el patrón "ideal" de interacciones

La figura 10 muestra que el entrenamiento individual logra que las categorías maternas de "no promueve interacciones" (NP) y "promueve interacciones contextuales con el ambiente físico" (PC) se encuentran cercanas al nivel del patrón ideal (0%), en tanto que las categorías de "promueve interacciones suplementarias gestuales" (PG) y "promueve interacciones selectoras" (PSel) se encuentran por debajo de dicho patrón (10%). Sin embargo, las categorías más importantes, "promueve interacciones suplementarias lingüísticas" (PL) y "promueve interacciones sustitutivas referenciales" (PSR) se presentan en los niveles

adecuados para lograr el avance de los niños, después del entrenamiento individual.

La figura 11 muestra que el entrenamiento individual logra que en los niños las "interacciones suplementarias gestuales" (G), las "interacciones suplementarias lingüísticas" (L), así como las "interacciones sustitutivas referenciales" (SR) se presenten en porcentajes muy cercanos a los del patrón ideal; este entrenamiento también logra afectar las "interacciones contextuales lingüísticas" (CL) y las "interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico" (MA), que aunque no logran el nivel deseado, se perfilan hacia él.

La figura 12 considera los datos promedio de las siete madres participantes del estudio. Esta figura permite observar que los efectos del programa de intervención individual sobre el desempeño materno en su ambiente natural, fueron:

- 1.- Incrementar los niveles de ejecución de las categorías de conducta relativas a promover interacciones lingüísticas a nivel contextual (PCL) y a nivel sustitutivo referencial (PSR); el incremento de esta última categoría corresponde a las dos diadas en las que fue entrenada de manera particular.
- 2.- Decrementar los niveles de ejecución de la categoría de conducta materna "no promueve interacciones en el niño" (NP), hasta un nivel cercano al óptimo (0%).

Las categorías de conducta materna relativas a promover en el niño interacciones con el ambiente físico a nivel contextual (PC) y a nivel suplementario (PMA), así como interacciones suplementarias gestuales (PG) en el hogar se mantinene sin cambios significativos.

La figura 13 muestra los datos promedio de los siete niños del estudio durante las tres evaluaciones. En esta figura se observa que el entrenamiento individual (3a. evaluación) tiene como efectos en el desempeño infantil:

- 1.- Incrementar las interacciones lingüísticas en los niveles contextual (CL), suplementario (L) y sustitutivo referencial (SR).
- 2.- Decrementar las interacciones con el ambiente físico (C y MA).

En los niños se mantienen sin cambios significativos las interacciones suplementarias gestuales (G).

Categorías de Conducta Materna

77

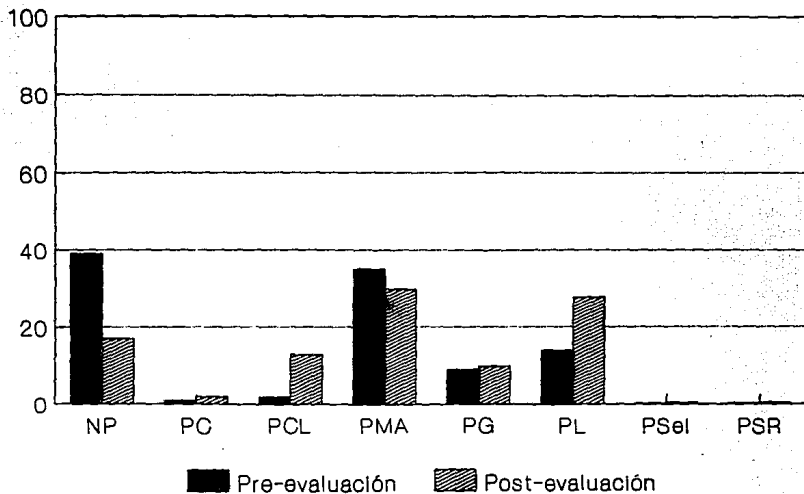


Fig. 1: Porcentaje promedio de ejecución de cada categoría de conducta materna antes y después del entrenamiento grupal.

Categorías de Conducta Infantil

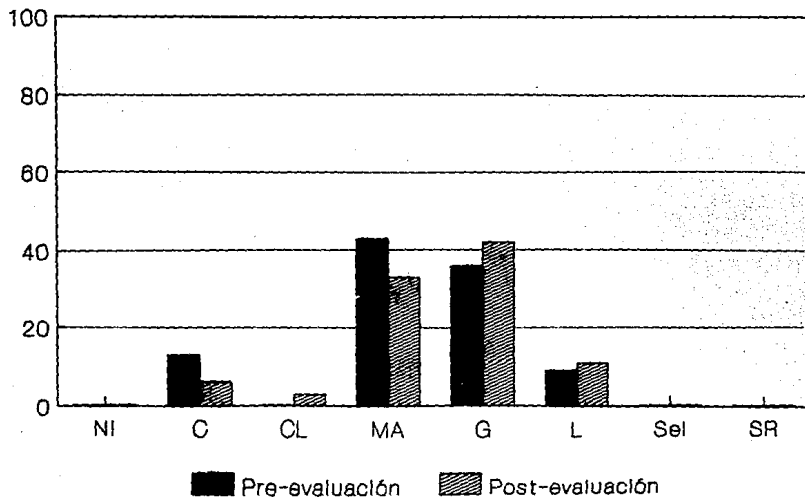


Fig. 2: Porcentaje promedio de ejecución de cada categoría de conducta infantil antes y después del entrenamiento grupal.

Interacción Infantil

Diadas 1, 2 y 3

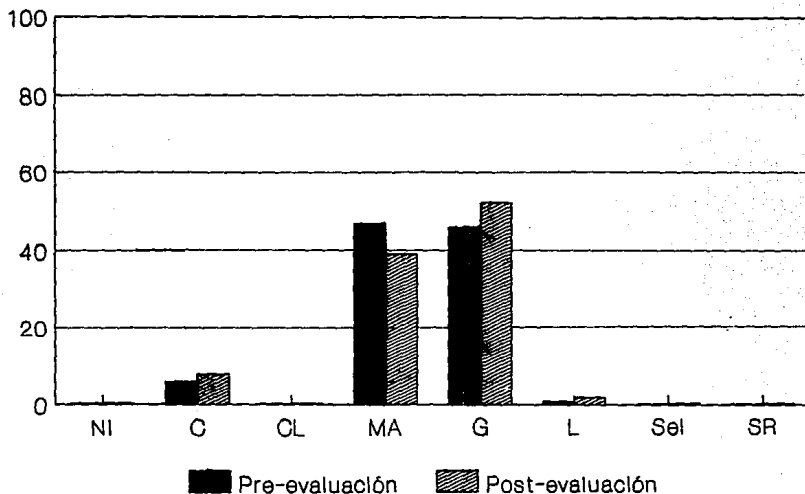


Fig. 3: Patrón de interacciones observado en las diadas 1, 2 y 3 después del entrenamiento grupal.

Patrón 1 de Interacción Materna

88

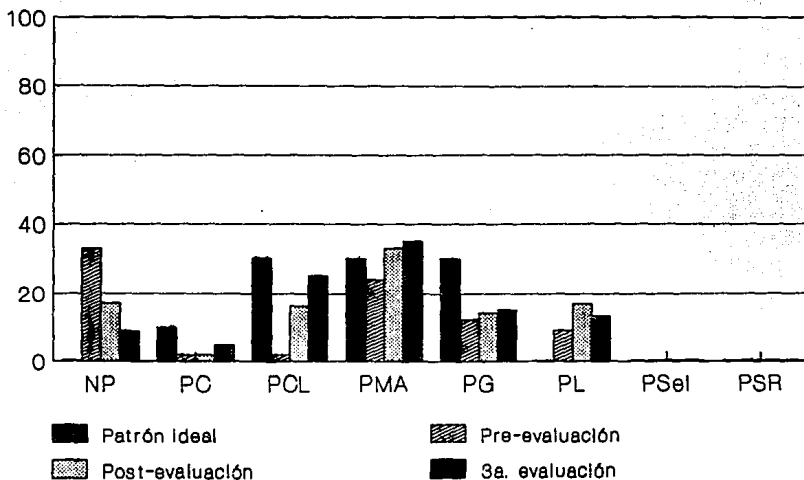


Fig. 4: Porcentaje observado (pre-evaluación, post-evaluación y tercera evaluación) y porcentaje esperado en el desempeño materno de las diadas 1, 2 y 3.

Patrón 1 de Interacción Infantil

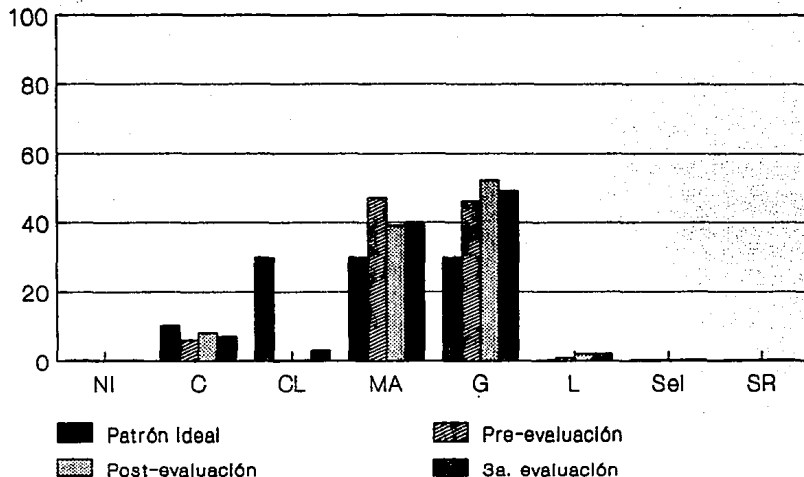


Fig. 5: Porcentaje observado (pre-evaluación, post-evaluación y tercera evaluación) y porcentaje esperado (patrón ideal) en el desempeño infantil de las diadas 1, 2 y 3.

Interacción Infantil

Diadas 4 y 5

82

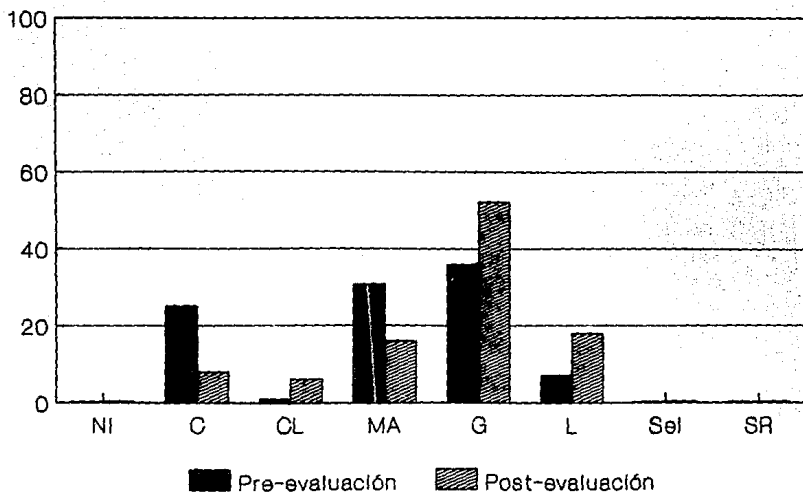


Fig. 6: Patrón de interacciones observado en los niños de las diadas 4 y 5 después del entrenamiento grupal.

Patrón 2 de Interacción Materna

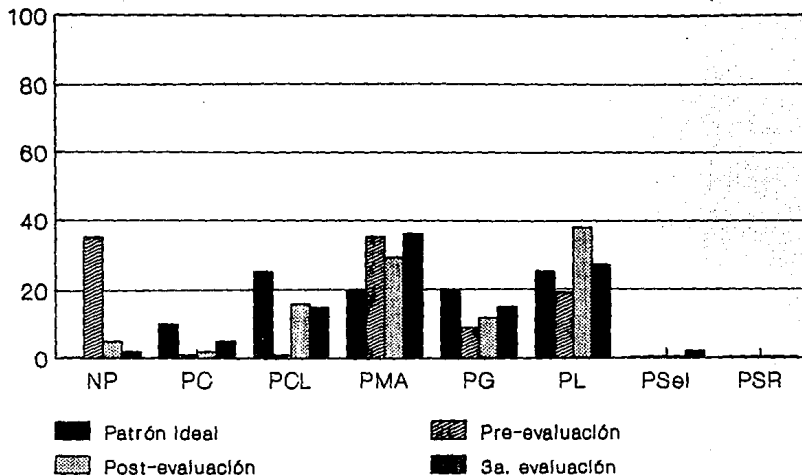


Fig. 7: Porcentaje observado (pre-evaluación, post-evaluación y tercera evaluación) y porcentaje esperado (patrón ideal) en el desempeño materno de las diadas 4 y 5..

Patrón 2 de Interacción Infantil

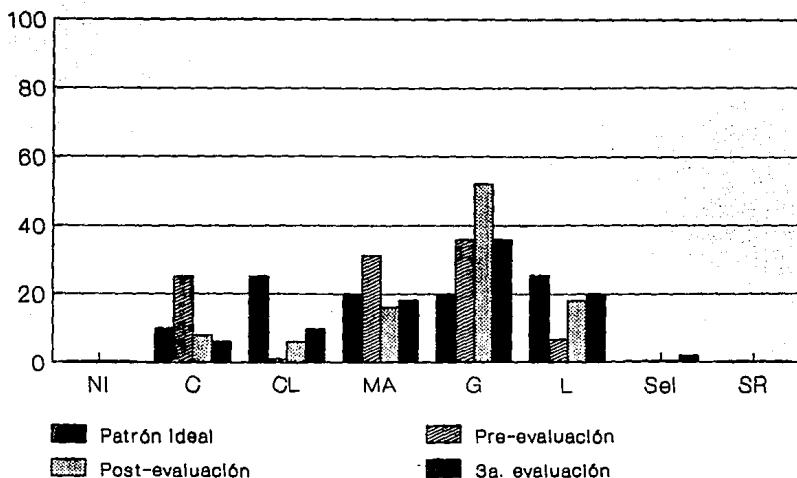


Fig. 8: Porcentaje observado (pre-evaluación, post-evaluación y tercera evaluación) y porcentaje esperado (patrón ideal) en el desempeño infantil de las diadas 4 y 5.

Interacción Infantil

Diadas 6 y 7

85

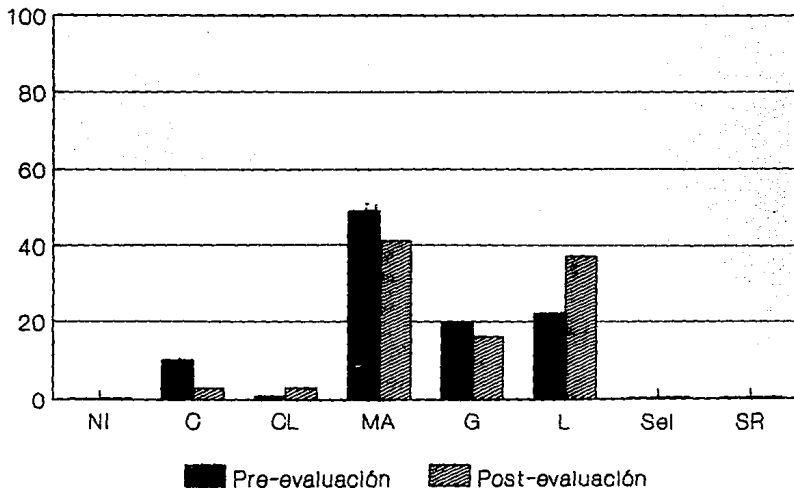


Fig. 9: Patrón de interacciones observado en los niños de las diadas 6 y 7 después del entrenamiento grupal.

Patrón 3 de Interacción Materna

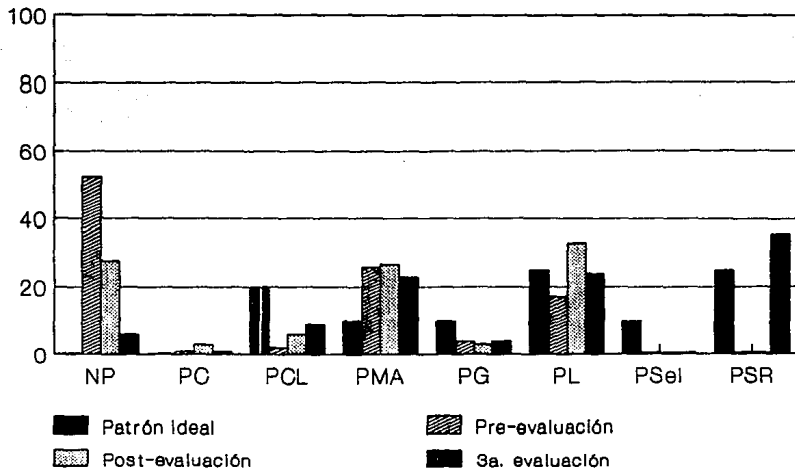


Fig. 10: Porcentaje observado (pre-evaluación, post-evaluación y tercera evaluación) y porcentaje esperado (patrón ideal) en el desempeño materno de las diadas 6 y 7.

Patrón 3 de Interacción Infantil

87

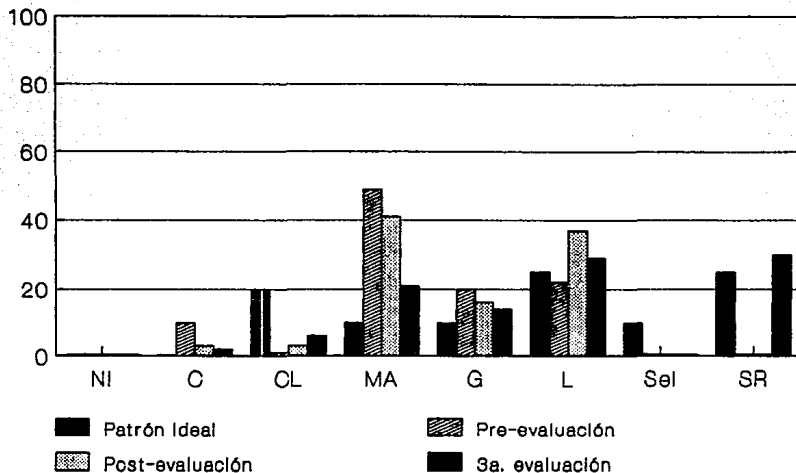


Fig. 11: Porcentaje observado (pre-evaluación, post-evaluación y tercera evaluación) y porcentaje esperado (patron ideal) en el desempeño infantil de las diadas 6 y 7.

Categorías de Conducta Materna

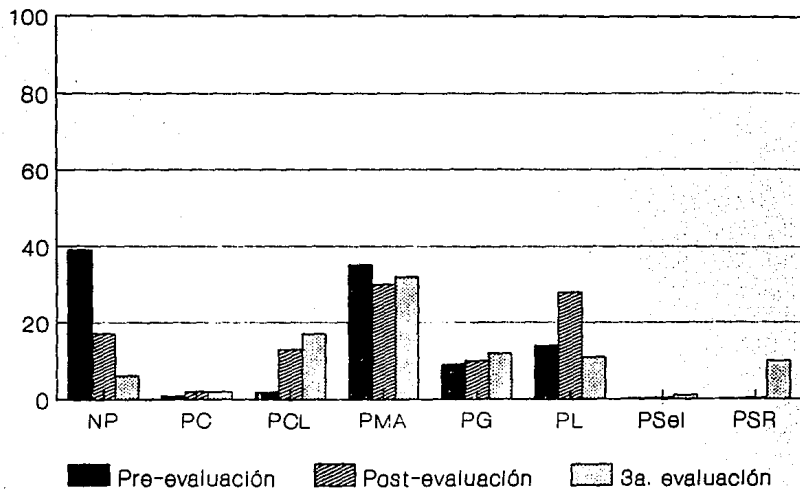


Fig. 12: Porcentaje promedio de ejecución de cada categoría de conducta materna durante las tres evaluaciones.

Categorías de Conducta Infantil

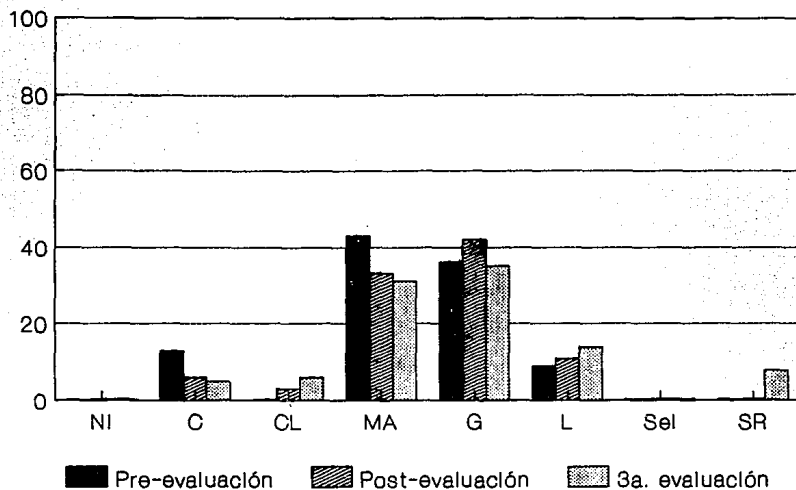


Fig. 13: Porcentaje promedio de ejecución de cada categoría de conducta infantil durante las tres evaluaciones.

DISCUSION DEL ESTUDIO

Con base en los datos obtenidos en la post-evaluación sobre los efectos del programa de intervención grupal del Estudio 2, en las interacciones madre-hijo retardado en su ambiente natural, en cuatro diferentes contextos, se observa de manera general un efecto positivo de transferencia del entrenamiento a las madres en la clínica, al contexto natural, al registrarse un drástico decremento de la categoría de conducta "no promueve interacciones" en las siete madres del estudio.

El programa de intervención grupal (Guevara y cols. 1994), logra modificar los patrones de interacción de las madres de los niños con retardo en su ambiente natural, aunque dicho programa se aplicó en la clínica, decrementando en las madres las conductas que no posibilitan el avance de sus hijos, dando lugar al surgimiento de patrones de conducta que promueven en sus hijos interacciones en diferentes niveles funcionales de comportamiento. Los efectos de dicho programa son significativos en el sentido de que permite incrementar en las madres las conductas encaminadas a promover interacciones lingüísticas, tanto en el nivel contextual como en el nivel suplementario (PCL y PL), y aunque las categorías restantes permanecen sin cambios evidentes, las categorías modificadas son prioritarias para el desarrollo de los niños.

Por su parte, el programa de intervención individual tiene efectos similares a los logrados por el programa grupal, al

decrementar aún más las categorías de "no promueve interacciones" (NP) e incrementar y/o mantener en niveles adecuados de ejecución las categorías maternas relativas a promover interacciones lingüísticas en el niño (PCL, PL y PSR), en el nivel y morfología adecuados para cada niño.

Particularmente, el entrenamiento individual tiene efectos notorios para cinco diadas, por lo menos, en una de las categorías de conducta materna que se moldearon de manera específica: en las diadas 1, 2 y 3 el entrenamiento individual consistió en moldear en la madre las habilidades para promover en su hijo interacciones lingüísticas a nivel contextual (nombramiento de objetos, personas o eventos concretos presentes en la situación de interacción), y después de concluido este entrenamiento, la tercera evaluación permite ver que esta categoría de conducta materna (PCL) incrementa, alcanzando el nivel ideal de ejecución. Efectos similares se observan en las diadas 6 y 7, cuyo entrenamiento individual consistió en moldear en la madre las habilidades para promover en su hijo interacciones lingüísticas a nivel sustitutivo referencial (referencia a objetos, personas o eventos concretos no presentes en la situación de interacción), y que después de concluido este entrenamiento, dicha categoría (PSR) incrementa en ambos casos, ajustándose al nivel ideal establecido.

Aunque las categorías de conducta materna relativas a promover interacciones a nivel suplementario, tanto de manejo de

ambiente como gestuales (PMA y PG), y a promover las interacciones contextuales con el ambiente físico (PC) no experimentan cambios significativos después del entrenamiento individual, las categorías más importantes para los niños, es decir, las lingüísticas, si se logran modificar nuevamente en los sentidos deseados.

En los niños se observa que el entrenamiento individual a sus madres logra incrementar las interacciones lingüísticas en los niveles contextual (CL), suplementario (L) y sustitutivo referencial (SR), que fueron las conductas a las que mayor atención se les dió en el entrenamiento, en tanto que decrementaron aquellas conductas que se presentaron en niveles altos de ejecución (las interacciones con el ambiente físico) y que no permitían el avance de los niños a niveles funcionales superiores de comportamiento.

De lo anterior se puede afirmar que los dos entrenamientos tienen efectos significativos para la conducta materna e infantil: logran que las categorías de conducta materna relativas a promover interacciones en el niño lleguen a dominar sobre la categoría materna de "no promueve interacciones en el niño", y que al promover interacciones lo hagan en los niveles funcionales y morfológicos adecuados al caso particular de cada niño, y que en los niños incrementen las interacciones lingüísticas adecuadas a sus características.

DISCUSION GENERAL

De los estudios citados en este trabajo se desprenden cuestiones interesantes sobre los estilos maternos y paternos de interacción con sus hijos preescolares (Clarke-Stewart, 1978; Crawley y Sherrod, 1984, 1984; Clevenger y Stockdale, 1984 y Rondal, 1981), otros caracterizan de una manera particular las interacciones lingüísticas que se establecen entre las diadas madre-hijo normal (Barton y Tomasello, 1991; Fernald y Morikawa, 1993; Hoff-Ginberg, 1991; Masataka, 1992 y Pappas y Adamson, 1987), madre-hijo retardado (Davis, Stroud y Green, 1988; Hecht, Levine y Mastergeorge, 1993 y Rogers, 1988), y otros más establecen claras diferencias entre los estilos maternos de interacción madre-hijo normal y madre-hijo retardado (Cunningham, Revler, Blackwell y Deck, 1991 y Tannock, 1988). Sin embargo la revisión de tales estudios permite señalar que en ellos existe una desvinculación entre sus fundamentos teóricos y sus estrategias metodológicas.

La diversidad teórica que existe dentro de la psicología ha dado lugar a diferentes modelos explicativos sobre el comportamiento humano. Particularmente, la adquisición del lenguaje ha recibido un interés especial dada la importancia que tiene en el desarrollo psicológico, por lo que ha sido una conducta explicada desde distintas perspectivas.

Algunos teóricos han enfatizado que la adquisición del lenguaje está en función de las habilidades innatas del ser humano (psicolingüistas), otros centran su interés en los factores ambientales y el reforzamiento de conductas (conductistas), mientras que otros consideran que en el proceso de adquisición del lenguaje es determinante la participación del adulto (sociolingüistas). Esto ha propiciado el desarrollo de una serie de estudios observacionales y aplicados que buscan demostrar la validez de los conceptos que propone determinado modelo o de refutarlos. Los estudios de campo han enriquecido el conocimiento acerca del lenguaje en infantes normales y retardados y están basados en posturas definidas, sin embargo, estas investigaciones aún cuando forman parte de un cuerpo de conocimientos, no están ligadas estrechamente a la lógica de una teoría general de lo psicológico, sino más bien corresponden a teorías particulares acerca del lenguaje.

Dichas teorías (psicolingüística y sociolingüística, principalmente) contemplan al desarrollo del lenguaje más por sus aspectos cuantitativos que por sus aspectos cualitativos. Los enfoques citados hablan de desarrollo tomando como indicativos la cantidad de expresiones lingüísticas, sus características estructurales y semánticas así como su utilidad práctica (uso del lenguaje basado en la pragmática) dando lugar a la idea ambigua de que desarrollo es sinónimo de cantidad al pretender señalar que a mayor utilización de palabras y frases por grados de complejidad sintáctica y semántica, mayor desarrollo del niño.

Guevara y Mares (1994) después de elaborar una revisión de estudios sobre las interacciones madre-hijo retardado, señalan que existen tres posturas básicas: la psicolingüística, que analiza los aspectos formales del habla, la interactiva conductual, que analiza las conductas maternas e infantiles y la cognoscitiva, que analiza las expectativas y creencias maternas y familiares. De una a otra postura existen diferencias claras y evidentes (objeto de análisis), pero aún dentro de una misma postura los estudios correspondientes difieren entre sí, en su contenido metodológico. Por ejemplo, Rogers (1988) presenta un estudio que por sus características puede considerarse dentro de la postura interactiva conductual, ya que basa su análisis en categorías de conducta infantil y maternas, tales como "activo", "no activo", "responsiva" y "sensible", Tannock (1988) presenta un estudio similar en el que analiza la "responsividad" y la "directividad" materna así como los "turnos para hablar". Ambos estudios corresponden a la misma postura y hacen referencia a un mismo término: la responsividad, pero en ninguno de ellos se define con claridad dicho término, no se aprecia en ellos un criterio de definición de términos aún cuando pertenecen a una misma postura.

La utilización de términos generales da lugar a la ambigüedad y a la confusión, ya que cada autor le otorga un significado particular a las palabras y aunque aparentemente estén hablando de lo mismo, están manifestando hechos distintos.

Existen estudios (Sandow, Clarke, Cox y Stewart, 1981) en los que difícilmente se determina cual es su postura teórica y sólo su metodología logra darles, en parte, una identidad. Lo anterior pone en evidencia que la mayor parte de los estudios sobre las interacciones madre-hijo normal y madre-hijo retardado no tienen una base teórica clara, y si la tienen, escasamente la ponen en correspondencia con la metodología que emplean. Esto mismo se observa en los estudios de intervención en casos de retardo en el desarrollo; las estrategias generadas para modificar los estilos de interacción materna no están basadas en una teoría psicológica general que haga referencia al desarrollo, por lo que no son fiables en su totalidad. Ejemplo de ello es el trabajo de Sandow y cols. (1981) en el que la efectividad del programa de intervención sólo se evaluó con base en el coeficiente intelectual de los niños retardados, como si tal parámetro fuese garantía de desarrollo, además de que dicho programa no se valoró por su contenido, sino por la forma de aplicación.

La propuesta teórico-metodológica del presente trabajo ha sido retomada de los estudios elaborados por Guevara (1992) y Guevara, Chimal, Reyes y Mares (1994) bajo una perspectiva interconductual. Este modelo fue desarrollado por Ribes y López (1985) y en él se enfatiza la relación organismo-ambiente en niveles de organización psicológica, permitiendo abordar de una manera clara el comportamiento en términos de desarrollo psicológico por aptitudes funcionales.

A diferencia de las posturas citadas (psicolingüista y sociolingüista), dentro del modelo interconductual la funcionalidad obedece más a lo psicológico que a lo pragmático, estableciendo el grado de desarrollo que el ser humano ha logrado. Los niveles de desarrollo psicológico que están contemplados en este modelo se organizan jerárquicamente por grados de complejidad: nivel contextual, nivel suplementario, nivel selector, nivel sustitutivo referencial y nivel sustitutivo no referencial, que es el nivel más complejo de desarrollo. A estos niveles funcionales, Guevara (1992) añade características morfológicas particulares que permiten identificar el tipo de interacciones que se establecen entre las diadas madre-hijo retardado en diferentes contextos: interacciones contextuales con el ambiente físico, interacciones contextuales lingüísticas, interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico, interacciones suplementarias gestuales, interacciones suplementarias lingüísticas, interacciones selectoras e interacciones sustitutivas referenciales.

El último nivel funcional (sustitutivo no referencial) no se consideró en los estudio de Guevara (1992), Guevara y cols. (1994) y en el presente, ya que este nivel difícilmente se observa en los niños con retardo.

En el presente estudio la taxonomía de análisis empleada permitió caracterizar los patrones de interacciones que un grupo

de 7 madres de niños con retardo promueven en sus hijos, al igual que permitió desarrollar una estrategia de intervención basada en el modelo interconductual.

En las diadas participantes se evaluaron los patrones de interacciones madre-hijo retardado en su ambiente natural, antes y después de la aplicación de un programa de intervención grupal (Guevara, y cols. 1994), y se observó que la intervención de las terapeutas logró modificar dichos patrones. Antes de la aplicación del programa grupal, los patrones maternos de interacción se caracterizaron primordialmente por "no promover interacciones en el niño" en ningún nivel funcional de desarrollo psicológico, y las pocas veces que promovían interacciones en sus hijos, lo hacían de manera inadecuada para las características de cada niño.

Los efectos del programa grupal se reflejaron en el decremento drástico de la categoría materna de "no promueve interacciones en el niño" y en el incremento de las categorías maternas de "promover interacciones" sobre todo lingüísticas en los niveles contextual y suplementario. Lo anterior se torna significativo puesto que los niños del estudio presentaban claras deficiencias de lenguaje y requerían que estos niveles de comportamiento fuesen promovidos por sus madres.

El programa de intervención individual elaborado en el presente estudio tuvo por objetivo complementar los efectos del programa grupal, al entrenar de manera específica a cada madre en

las habilidades que sus hijos necesitaban para lograr un avance en su desarrollo, dadas sus características particulares. Los efectos de este programa se reflejaron en un nuevo decremento de la categoría de conducta materna "no promueve interacciones en el niño" y en el incremento de las categorías maternas específicamente entrenadas en cada diada.

Aunque en algunos de los casos los patrones ideales de interacciones establecidos no se cubren en su totalidad, después de los dos programas de intervención se logró cubrir los niveles funcionales que eran prioritarios para los niños: los niveles lingüísticos contextuales, suplementarios y sustitutivos referenciales.

En los estudios citados (McConkey y O'Connor, 1982; Miller y Sloane, citados por Cimal y Reyes, 1993; Firth, 1981; Hornby y cols. 1987; McGown, 1982; Tannock y cols. 1992 y Sandow y cols. 1981) se reportan cambios positivos en el comportamiento materno, pero no se consideran a los niños o no hay un análisis adecuado del comportamiento de éstos. Evidentemente es una gran ventaja que el comportamiento materno sea afectado y se modifiquen los patrones inadecuados, pero el problema es determinar qué es lo que se considera inadecuado. En tales estudios el interés es que las madres dejen de dirigirse a sus hijos de determinada manera (les hablen más elaborado, les presten mayor atención, y demás) pero no hay un criterio basado en una teoría psicológica general que oriente la intervención. El modelo empleado en el presente estudio tiene la ventaja de atender a niveles funcionales de

desarrollo psicológico, que dan cuenta de las características cualitativas del comportamiento; desde este enfoque el que una madre le hable muy elaborado a su hijo o le hable mucho no quiere decir que esté promoviendo en él algo en particular, puede ser que no esté haciendo otra cosa más que permanecer en un mismo nivel de interacción, y no lograr avances en el niño. La aportación del modelo interconductual a los estudio de intervención es que propone "qué" entrenar en las madres: habilidades para promover en sus hijos interacciones con su entorno o ambiente en diferentes niveles de organización psicológica. Al partir del análisis interactivo, los niños cobran un papel muy importante dentro de la intervención.

La estrategia teórico-metodológica empleada presenta claras ventajas respecto a las otras posturas citadas, entre ellas la de permitir la identificación de niveles de desarrollo psicológico que pueden ser entrenadas en las madres de niños con retardo de una manera sencilla sin alterar la esencia de la teoría. Además permite una definición específica de las categorías de análisis con lo que se reduce en buen grado las posibilidades de confusión y ambigüedad de términos. Todo ello hace posible que se desarrollen diversos estudios sobre el comportamiento humano, puesto que la estrategia está ligada a una teoría psicológica general.

R E F E R E N C I A S

- Barrera, M.; Rosenbaum, P. y Cunningham, C. (1986) Early home intervention with low-birth-weight infants and their parents. Child Development, 57, 20-32.
- Barton, M. y Tomasello, M. (1991) Joint attention and conversation in mother-infant-sibling triads. Child Development, 62, 517-529.
- Brooks-Gunn, J. y Lewis, M. (1984) Maternal responsivity in interaction with handicapped infants. Child Development, 55, 785-793.
- Clarke-Stewart, K. (1978) And daddy makes three: the father's impact on mother and young child. Child Development, 49, 466-478.
- Crawley, S. y Sherrod, K. (1984) Parent-infant play during the first year of life. Infant Behavior and Development, 7, 65-75.
- Clevenger, B. y Stockdale, D. (1984) Mother's, father's and preschool children's interactive behavior in a play setting. The Journal of Genetic Psychology, 144, 219-232.
- Cunningham, C.; Revler, E.; Blackwell, J. y Deck, J. (1981) Behavioral and linguistic developments in the interactions of normal and retarded children with their mothers. Child Development, 52, 62-70.
- Chimal, J. y Reyes, E. (1993) Modificación de las interacciones madre-hijo retardado: un programa de intervención. Tesis Profesional, U.N.A.M. Iztacala.
- Davis, H.; Stroud, A. y Green, L. (1988) Maternal language environment of children with mental retardation. American Journal on Mental Retardation, 93, 144-153.

- Fernald, A. y Morikawa, H. (1993) Common themes and cultural variations in Japanese and American mother's speech to infants. Child Development, 64, 637-656.
- Fester, C. y Perrot, M. (1974) Principios de la Conducta. Edit. Trillas, México.
- Firth, H. (1982) The effectiveness of parent work-shops in a mental handicap service. Child: Care, Health and Development, 8, 77-91.
- Guevara, Y. (1992) Análisis funcional de las interacciones lingüísticas del niño con retardo en el desarrollo. Tesis de Maestría, U.N.A.M. Iztacala.
- Guevara, Y.; Chimal, J.; Reyes, E. y Mares G. (1994) Modificación de las interacciones madre-hijo retardado: un programa de intervención. En prensa.
- Guevara, Y. y Mares G. (1994) Interacciones madre-hijo retardado. En prensa.
- Hecht, B.; Levine, H. y Mastergeorge, A. (1993) Conversational roles of children with developmental delays and their mothers in natural and semi-structured situations. American Journal on Mental Retardation, 97, 419-429.
- Hendrick, J. (1990) Educación Infantil. Edit. C.E.A.C., Barcelona 78- 81.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991) Mother-child conversation in different social classes and communicative setting. Child Development, 62, 782-796.
- Hornby, G.; Murray, R. y Jones, R. (1987) Establishing a parent to parent service. Child: Care, Health and Development, 13, 277-286.
- Jocic, M. (1980) Influencia del medio sobre el desarrollo de la comunicación verbal. En Rondal, J. Lenguaje y Educación. Edit. Médica y Técnica, Barcelona, 183-187.

- Masataka, N. (1992) Early ontogeny of vocal behavior of Japanese infants in response to maternal speech. Child Development, 63, 1177-1185.
- McConkey, R. y O'Connor, M. (1982) A new approach to parental involvement in language intervention programmes. Child: Care, Health and Development, 8, 163-176.
- McGown, M. (1982) Guidance for parents of a handicapped child. Child: Care, Health and Development, 8, 295-302.
- Owens, R. (1988) Language Development: An introduction. Edit. Harryll Publishing Company, New York, 25-61.
- Pappas, C. y Adamson, L. (1987) Language use in mother-child and mother-child-sibling interaction. Child Development, 58, 356-366.
- Ribes, E. y López, F. (1985) Teoría de la Conducta: un análisis de campo y paramétrico. Edit. Trillas, México.
- Rondal, J. (1981) On the nature of linguistic input to language learning children. International Journal of Psycholinguistics, 21, 1-8.
- Rondal, J. (1990) La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. Edit, Trillas, México.
- Rogers, S. (1988) Characteristics of social interaction between mothers and their disabled infants: a review. Child: Care, Health and Development, 14, 301-317.
- Sandow, S.; Clarke, A.; Cox, M. y Stewart, F. (1981) Home intervention with parents of severely subnormal preschool children: a final report. Child: Care, Health and Development, 7, 135-145.
- Selfer, R.; Clark, G. y Sameroff (1991) Positive effects of interaction coaching on infants with developmental disabilities and their mothers. American Journal on Mental Retardation, 96, 1, 1-11.

- Slama-Cazacu, T. (1980) Los intercambios verbales entre niños y entre adultos y niños. En Rondal, J. Lenguaje y Educación. Edit. Médica y Técnica, Barcelona.137-171.
- Slater, M. (1986) Modification of mother-child interaction processes in families with children at-risk for mental retardation. American Journal of Mental Deficiency, 91, 3, 257-267.
- Stern, D. (1983) La primera relación madre-hijo. Edit. Morata, Madrid, 31-37.
- Tannock, R. (1988) Mother's directiveness in their interactions with their children with and without Down Syndrome. American Journal on Mental Retardation, 93, 154-165.
- Tannock, R.; Girolametto, L. y Siegel, L. (1992) Language intervention with children who have developmental delays: effects of an interactive approach. American Journal on Mental Retardation, 97, 145-160.

A N E X O S

ANEXO 1

- 1.- Estudio observacional sobre las interacciones madre-hijo retardado. Analiza el nivel funcional morfológico que los niños retardados presentan y el nivel que sus madres promueven en ellos, en interacciones diádicas en el hogar. Se observaron 15 diadas madre-hijo retardado en este estudio.
- 2.- Estudio de Intervención. Este estudio se llevó a cabo con 12 diadas madre-hijo retardado, diferentes a las del estudio 1. Consistió en un programa de intervención grupal para modificar los patrones de interacción madre-hijo retardado:
 - a) Pre-evaluación de interacciones en la clínica.
 - b) Programa grupal.
 - c) Post-evaluación de las interacciones en la clínica.
- 3.- Estudio llevado a cabo con 7 de las 12 diadas del estudio 2. Consistió en:
 - a) Evaluación de la generalización del programa de intervención grupal del estudio anterior, sobre las interacciones madre-hijo retardado en su ambiente natural.
 - b) Elaboración y aplicación de un programa de intervención individual.
 - c) Evaluación de los efectos del programa de intervención grupal sobre las interacciones madre-hijo retardado en su ambiente natural (hogar).

ANEXO 2

NOMBRE	EDAD	DIAGNOSTICO
Beatriz	6 años 4 meses	Síndrome de Down
Liliana	7 años 4 meses	Daño neurológico y problemas de lenguaje
Manuel	2 años 7 meses	Daño neurológico y pubertad precoz
Jorge A.	6 años	Retardo en el desarrollo y conductas autistas
Jesús F.	5 años	Disfunción cerebral
Juan A.	7 años 10 meses	Daño neurológico y problemas de lenguaje
Luis Miguel	6 años 8 meses	Retardo generalizado y daño cerebral.

ANEXO 3

Niño

Fase

Situación

Observador

int.	1	2	3	4	5	6
mamá (m)						
niño (n)						
m						
n						
m						
n						
m						
n						
m						
n						
m						
n						
m						
n						
m						
n						
m						
n						
m						
n						

CATEGORIAS DE CONDUCTA MATERNA

NP= Ignorar al niño; no hablarle, ni hacerle caso cuando el niño habla, gesticula o toma objetos.

PC= Hacer que el niño observe las cosas que le rodean (objetos, personas o eventos). Hacer que el niño voltee la cara hacia ella cuando le habla por su nombre o le dice "hijo".

Buscar la cara del niño para llamar su atención hacia las personas o las cosas, señalándolas y utilizando un tono de voz adecuado (fuerte, pausado y reiterativo).

PCL= Hacer que el niño repita el nombre de los objetos, personas o eventos concretos presentes.

Mamá puede tomar un objeto o simplemente señalarlo, para hacer que el niño lo vea y repita el nombre del objeto tomando como modelo a la mamá.

PMA= Hacer que el niño tome objetos y les de un uso adecuado en diferentes situaciones (al comer, al jugar, al bañarse, por ejemplo), por medio de:

a) instrucción verbal: "dame la pelota", "toma tu cuchara"

b) modelamiento: "mira como yo tomo mi cuchara, hazlo tú conmigo", "usa el peine como yo"

c) ayuda física: "te voy ayudar a tomar la escoba"
(guiando los movimientos del niño).

PG= Hacer que el niño se exprese por medio de gestos:

- a) hacer que el niño sonría o indique con gestos agrado o desagrado.
- b) hacer que el niño exprese con gestos "no", "sí", "ven", "adiós", "vete", "dame".

Por medio del modelamiento o ayuda física, y haciendo caso cuando manifiesta de manera espontánea estos gestos.

PL= Hacer que el niño platique o participe en una conversación corta:

- a) haciéndole preguntas sobre objetos o personas presentes en la situación.
- b) haciéndole caso cuando inicia la conversación, contestando a sus preguntas o manteniendo su plática.

PSel= Hacer que el niño escoja entre dos o más alternativas, pero por medio de palabras.

PSR= Hacer que el niño hable sobre objetos, personas o eventos presentes en la situación:

- a) haciéndole preguntas directas.
- b) respondiendo a las preguntas que el niño hace, o manteniendo una conversación con él.

ANEXO 5

CATEGORIAS DE CONDUCTA INFANTIL

C= Observar objetos y personas; hacer caso cuando lo llaman por su nombre, o cuando le dicen "hijo", "mira".

CL= Repetir el nombre de los objetos, personas o eventos.

MA= Tomar objetos del medio por iniciativa propia o cuando le dicen que los tome y les de un uso

G= Hacer gestos: reír, señalar, mover las manos, la cabeza y demás partes del cuerpo para comunicar algo.

L= Contestar preguntas o platicar con las personas o mamá.

Sel= Hablar para escoger entre dos cosas.

SR= Hablar sobre objetos o personas no presentes en la situación.

ANEXO 6

OBJETIVO: Mamá hará que su hijo observe objetos que están a su alcance y se dirija a ella o a otros miembros de la familia cuando lo llamen por su nombre o le digan "hijo".

ACTIVIDAD: Mamá elaborará un listado de formas en las cuales ella considera que puede hacer que su hijo ponga su atención en los objetos o personas que le rodean.

Los ejemplos que a continuación se presentan le permitirán tener una idea de cómo usted puede llamar la atención de su hijo en diferentes situaciones.

JUEGO

Usted tiene un libro de dibujos para colorear y desea que su hijo ilumine alguno de ellos, ¿cómo le haría usted para que el niño se interese por ver el libro y sus dibujos?

No busque respuestas complicadas, probablemente usted ya lo ha intentado pero no ha visto resultados. Para llamar la atención de su hijo hacia las cosas, usted puede hacer más atractivo el objeto a observar:

- utilizando un tono de voz adecuado (gestos y tono exagerado, fuerte, reiterativo y modificando el tono de voz).
- haciendo uso de las manos para dirigir la mirada del niño. Señale los objetos o tómelos y póngalos a la vista del niño.

- buscando la cara del niño de tal modo que él pueda ver sus expresiones faciales.

En el caso del libro de dibujos usted podría insistir con el niño de la siguiente manera:

"ven, mira que bonito pecesito, y éste, es un pajarito"

"qué bonito está el libro, mira cuantos dibujos tiene"

ALIMENTACION

La hora de la comida es un momento al cual se le puede sacar provecho si usted utiliza cuánto estímulo se le presente. Es la hora en la cual usted y su hijo pueden estar juntos un buen rato; cada vez que hable a su hijo procure que éste vea su cara, si es necesario agáchese o póngase de rodillas para tener a su hijo cara a cara:

¡mira tu cuchara, ésta es tu
cuchara!

Tome los objetos y muéstreselos
a su hijo, o simplemente
señáleselos.

¡ése es tu plato y éste es mi
plato!

LABORES DOMESTICAS



¡ven, mira cómo da vueltas la
ropa dentro de la lavadora!

¡qué sucia está la ventana,
se ve bien fea!

ASEO

¡mira el agua, esta bien rica!

¡ay, que rico huele tu jabón!

ANEXO 7

OBJETIVO: Mamá hará que su hijo repita el nombre de objetos, personas o eventos.

ACTIVIDAD: Mamá explicará la importancia de que su hijo conozca el nombre de las cosas y de las personas.

Un gesto puede significar más de una cosa:

ALIMENTACION

si su hijo está sentado a la mesa comiendo y repentinamente extiende su brazo hacia el vaso de agua de su hermanito (o de otra persona) puede ser que el niño quiera tomar agua o bien, que desee que usted le de agua a esa persona.

Es necesario que el niño le de nombre a las cosas y a sus deseos porque si no usted tendría que estar adivinando qué es lo que el niño quiere, lo cual significa tiempo perdido. En este ejemplo usted podría ayudar al niño a pronunciar las palabras:

"agua, es agua (o el líquido del que se trate),
¿quieres? es AGUA, dí A-GU-A"

Si su niño no repite la palabra sea más lenta y pausada en decirsela:

"haber, dí AAA - GUUU - AAA"

"otra vez, AAA - GUUU - AAA"

" AGUA, eso es, AGUA"

"¿te gusta el vaso?, es de Juan, sí de JUAN"

"háblale a JUAN para que te de el vaso"

"dile JUU - AAN, JUU - AAN"

Premia a su hijo por cada intento, pero trate de que el niño perfeccione más sus pronunciación; insista en que repita la palabra aunque lo haga de manera lenta, la práctica con el tiempo le dará mayor fluidez.

JUEGO

La familia ha decidido pasar un domingo en el campo; usted ha notado que su hijo muestra gran interés por un caballo (cuando lo ve sonríe, lo señala y emite algunos sonidos).

En este caso usted puede aprovechar que el niño se interesa por un animal, canalizando esta atención hacia un aprendizaje nuevo:

"ése es un caballo"

"CA - BA - LLO"

"repite conmigo CA	CA
BA	BA
LLO	LLO

El importante que el niño observe cómo habla usted, por sencillo que parezca los niños imitan el movimiento de sus labios. Ayude al niño a pronunciar las letras y sílabas a través de la imitación:

"AAAAA"

"abre bien tu boca y

dí AAAAA"

"mira mi boca, vamos a

hacerlo juntos, AAAA"

Recurra a la ayuda de otros miembros de la familia:

"mira cómo tu hermanito y yo
decimos AAAA"

ASEO

"ése es un peine, PEINE,
y con él te voy a peinar,
dí PEI - NE, PEI - NE"

Utilice el espejo, el niño podrá ver a través de él, tanto
sus propios labios como los de usted.

LABORES DOMÉSTICAS

"vamos por la escoba, sí,
dí ESCOBA"

"toma la ES - CO - BA,
EES - COO - BAA"

"aquella es la CUBETA,
CU - BE - TA"

ANEXO 8

OBJETIVO: Mamá hará que su hijo tome objetos y realice actividades diversas.

Todos los seres humanos nos desenvolvemos en situaciones que requieren de la utilización de objetos: bañarnos, comer, jugar, trabajar, etc. Mientras somos bebés habrá quien las realice por nosotros: mamá tomará la cuchara y nos dará de comer, papá tomará el jabón y tallará nuestro cuerpo. Pero llega un momento en que estas actividades las realizamos por nuestros propios esfuerzos: aprendemos a ponernos los zapatos solos, a abrir la puerta, a vestirnos, por ejemplo.

Todas las actividades que realizamos cotidianamente las llegamos a dominar porque:

- las vemos en otras personas; vemos cómo mamá se peina, cómo papá lava el coche.
- nos enseñan a hacerlas; papá nos ayuda a tomar la cuchara para poder comer, nuestros hermanos nos enseñan a jugar con la pelota.
- las practicamos continuamente; diario nos bañamos, comemos, trabajamos y realizamos labores diversas.

Usted se habrá dado cuenta de que su hijo toma las cosas y les da un uso, ayúdelo a que les de la utilización adecuada enseñándole cómo se usan y que son.

ALIMENTACION

Es la hora de la comida y usted se percata de que su hijo se está ensuciando las manos con el alimento. Usted toma una servilleta y le dice al niño, al tiempo que se la da:

"límpiase las manos"

¿Cuál cree que será la reacción de su niño?. Como puede ser que el niño se limpie las manos, puede ignorar la instrucción y no limpiarse las manos. En caso de que el niño se limpie las manos, usted puede elogiar este comportamiento:

"lo hiciste muy bien, ya te sabes limpiar las manos"

Además, puede ayudar al niño a tomar la cuchara correctamente para que no se esté ensuciando las manos constantemente.

En el caso de que su hijo no responda al "límpiase las manos", usted podría:

- tomar la servilleta y ponerla en las manos del niño.
- agarrar una de las manos del niño y dirigir sus movimientos de tal modo que él se limpie las manos.
- sentarse frente al niño (o de tal modo que la vea) y servirle de modelo: límpiase usted las manos y dígame que lo haga como usted lo está haciendo.

Es importante que el niño observe cómo usted le está enseñando a tomar las cosas, procure que siempre que usted le hable, el niño la vea. Aproveche toda ocasión que se le presente para hacer que el niño entre en contacto con los objetos de su

medio ambiente: a la hora del baño, cuando come, al jugar, etc.

AYUDE A SU HIJO A TOMAR LAS COSAS, PERO NUNCA LO HAGA
USTED POR EL. SI USTED TOMA EL LUGAR DEL NIÑO,
EL NUNCA APRENDERÁ

ASEO

"toma tu jabón"

"ve por tu toalla"

"cierra la llave"

"te voy a ayudar a ponerte las
pantufilas"

No olvide elogiar a su niño cada vez que realice una actividad que usted le ha mandado a hacer o cuando él, por si solo, haga algo. Usted puede dar a su niño un abrazo, un beso, aplausos o dulces.

LABORES DOMÉSTICAS

"toma el plato y tráemelo"

"vamos a limpiar la mesa, así
como yo, tu vas a tomar el
trapo"

JUEGO

"el bat se toma sí"

"empuja tu carrito como yo"

"mira, tu hermano ya sabe
como patear el balón, hazle
como él"

ANEXO 9

OBJETIVO: Mamá hará que su hijo se comunique por medio de gestos.

ACTIVIDAD: Usted puede hacer que su hijo realice una serie de gestos que le van a ayudar a comprender que es lo que su hijo quiere. Por lo general, cuando hablamos añadimos gestos a las palabras para hacer más claro lo que queremos decir, por ejemplo, al decir "no" movemos la cabeza o hacemos gestos para dar a entender que es un "no", o cuando agradecemos una atención decimos "gracias" y sonreímos.

Cada vez que hable con su hijo recurra al uso de gestos, probablemente en un inicio su hijo no pueda repetir las palabras, pero es muy probable que imite un movimiento. El gesto es muy importante para su hijo, pues a través de él su niño puede expresar su estado de ánimo, sus gustos (cosas que quiere) o lo que le desagrada.

ALIMENTACION

Usted puede sentarse cara a cara con su hijo y hablarle, pero acompañando sus palabras con movimientos o gestos:

"mmm, que rica comida, mmmm"

JUEGO

En este contexto es rico para provocar gestos en el niño:

"vamos a levantar los brazos"

"vamos a hacer como hacen los gatos"

ASEO PERSONAL

En este contexto el uso del espejo puede ser de gran utilidad:

"vamos a hacer la cara de un niño triste"

"cierra los ojos, para que no veas que feo te ves greñado"

"saluda al niño del espejo"

LABORES DOMÉSTICAS

Planee actividades que requieran que el niño gesticule:

"enseñame como hace la lavadora"

"mira la ventana esta muy sucia,

tápate la nariz porque huele feo"

OBJETIVO: Mamá hará que su hijo responda a preguntas específicas sobre objetos, personas o eventos presentes en la situación y prestará atención a las verbalizaciones del niño.

ACTIVIDAD: Mamá identificará el tipo de preguntas que puede hacer a su hijo en las cuatro situaciones de interacción. Formule preguntas cuya respuesta sea corta y sencilla para el niño.

ALIMENTACION

A la hora de la comida usted puede utilizar en gran manera la cantidad de estímulos que se encuentran presentes y que motivan al niño a hablar:

"¿te gusta la sopa?"

"¿no quieres esa cuchara?"

"¿le damos agua a tu hermanito?"

Refuerce cada verbalización del niño, por muy rudimentaria que sea, ya que con el tiempo usted podrá ir demandando al niño que pronuncie bien las palabras. Si su hijo pronuncia adecuadamente una palabra, por ejemplo "si", y ocasionalmente cuando usted le pregunta algo, le contesta "ti" o "chi", no le de lo que esté pidiendo hasta que pronuncie bien la palabra.

JUEGO

"¿te gusta la pelota?"

"¿ya no quieres jugar?"

"¿ya te cansaste?"

ASEO PERSONAL

"¿te pongo crema en la cara?"

"¿está caliente el agua?"

LABORES DOMESTICAS

"¿limpiamos la mesa?"

"¿le ponemos jabón al agua?"

"¿me ayudas a barrer?"

OBJETIVO: Mamá hará que su hijo elija con palabras entre dos o más alternativas.

ACTIVIDAD: Provoque situaciones en donde el niño tenga que elegir, pero usando palabras, por ejemplo:

ALIMENTACION

Coloque en la mesa tres vasos de diferente color y pregúntele al niño "¿cuál vaso quieres?"; ponga dos platos con alimento y pregúntele "¿quieres más sopa o carne?".

JUEGO

Coloque diferentes juguetes frente al niño y pregúntele con cuál quiere jugar; coloque canicas de diferentes colores y pregúntele "de tus canicas, ¿cuales son azules?".

ASEO PERSONAL

Dele a escoger entre cepillos, peines, lociones, ropa, etc.

LABORES DOMESTICAS

Dele a elegir entre dos actividades: limpiar la mesa o lavar los platos; objetos: la escoba o la cubeta; personas: "¿te ayudo yo o tu papá?".

ANEXO 12

OBJETIVO: Mamá hará que su hijo responda ante preguntas sobre cosas, personas o eventos que no están presentes, o hará caso cuando el niño se refiera a éstas.

No limite a su niño al entorno físico presente, existen diversos estímulos que usted puede utilizar para que su niño hable:

"¿dónde está tu papá?"

"¿te gustó la fiesta de ayer?"

"¿a dónde fuiste con tu abuelito?"

"¿qué hiciste hoy en la escuela?"

"¿quieres que mañana te lleve al parque?"

Preste atención a su niño y continúe su plática si éste toma la iniciativa en hablar de cosas no presentes. A veces los niños juegan a imaginar que son bomberos, astronautas, médicos, etc.; juegue con su niño estimulando este tipo de actividades.