

62
Zej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CAMPUS IZTACALA

INTERACCIONES FUNCIONALES MADRE-HIJO EN DIADAS CON Y SIN RIESGO AMBIENTAL

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

LUZ PETRA GUERRERO CRUZ

DIRECTORA DEL REPORTE:
MTRA. MARÍA GUADALUPE MARES CÁRDENAS

DICTAMINADORES:
MTRA. IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA
MTRA. LAURA EVELIA TORRES VELÁZQUEZ

LOS REYES IZTACALA

1998

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

2700'8



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

A Doña Elsita
y a Don José,
que en paz descansa,
por su invaluable
motivación para el
estudio.

A Jorge Luis,
porque tu amor,
comprensión y apoyo
nunca me faltaron
en este trabajo.

A Jorge Sebastián
y a Iván Eduardo,
por todo lo que significan
para mí y por tantos
momentos hermosos que
hemos pasado juntos.

AGRADECIMIENTOS

Lupita Mares,
muchas gracias por tu confianza,
tu paciencia, tu disponibilidad,
tu amistad y sobre todo por
tu calidez humana.

Xóchitl Galicia,
muchas gracias por tu comprensión,
por las aportaciones que enriquecieron
este trabajo y por tu amistad.

Laura Evelia,
muchas gracias por la gentileza
de prestarme tus videos
y por la minuciosidad
con la que leíste mi trabajo.

Jorge Sebastián,
muchas gracias por tu constante
asesoramiento en la computadora
y por tu invaluable trabajo
de tablas y gráficas.

Claudia Arteaga
y Jennifer Lira,
estoy profundamente agradecida
por su participación como
observadoras independientes,
ojalá algún día pueda hacer algo
por ustedes.

FALTA PAGINA

No.

1

ÍNDICE

RESUMEN	4	
INTRODUCCIÓN	5	
CAP. 1	INVESTIGACIONES COMPARATIVAS ENTRE DIADAS DE ALTO RIESGO AMBIENTAL Y DIADAS DE BAJO RIESGO.	11
	1.1 Situación de guerra.	16
	1.2 Instituciones de cuidado infantil.	19
	1.3 Bajos ingresos económicos.	21
	1.4 Educación materna.	28
	1.5 Edad (Maternidad adolescente).	30
	1.6 Maltrato físico o descuido.	35
	1.7 Agresividad y ansiedad en el niño e historia de interacción.	39
	1.8 Sincronía negativa y sincronía en la interacción.	42
	1.9 Factores de riesgos múltiples.	44
CAP. 2	EL MODELO DEL CAMPO INTERCONDUCTUAL.	52

CAP. 3	INVESTIGACIÓN SOBRE INTERACCIONES FUNCIONALES MADRE-HIJO EN DIADAS CON Y SIN RIESGO AMBIENTAL.	67
	Resultados.	76
	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	85
	BIBLIOGRAFÍA.	97
	APÉNDICE 1.	
	Categorías ejemplificadas.	103
	APÉNDICE 2.	
	Resumen del Proyecto de Investigación General.	110
	TABLAS Y GRÁFICAS	112

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue comparar las interacciones madre-hijo que se dan en poblaciones con y sin riesgo ambiental usando categorías derivadas del Modelo de Campo Interconductual. Este modelo fue desarrollado por Ribes y López (1985). Se trata en lo fundamental de un sistema de clasificación de las interacciones conductuales que provee de una lógica para distinguir los niveles de organización del comportamiento.

En esta investigación se analizó el comportamiento videograbado de 8 diadas madre-hijo por cada población. Los niños tuvieron una edad promedio de 30 meses. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba t en varios niveles y morfologías: Por parte de las madres en el nivel sustitutivo referencial, en la promoción de ese nivel, en la morfología lingüística y en la morfología de manejo de ambiente físico. Por parte de los niños en el nivel sustitutivo referencial, en el nivel selector lingüístico y en la morfología lingüística.

Las categorías derivadas del Modelo de Campo Interconductual permitieron entre otras cosas comparar los niveles de interacción y las morfologías que presentan los grupos con y sin riesgo ambiental que se observaron, también permitieron distinguir la complejidad en la que se daba determinada morfología. Los resultados encontrados en este trabajo pueden ser útiles para elaborar programas de intervención en poblaciones con riesgo ambiental.

INTRODUCCION

Desde los primeros días después del nacimiento del niño, se pueden observar patrones de sincronía y regulación entre él y su madre a través de los movimientos de sus ojos, vocalizaciones y movimientos gruesos del cuerpo. La relación temprana niño- cuidador es la fuente de la mayoría del conocimiento que el niño obtiene acerca del mundo y es a través de esta relación que él aprende a modular y a afinar sus experiencias de placer e infelicidad. Esta relación es el contexto en el cual el bebé desarrolla un sentido de regularidad y seguridad que constituye la raíz de la auto-estima y de las aptitudes (Mahler, Pine y Bergman, 1975; Stern, 1985; citados en Bernstein, V. y Hans, S. 1991).

La calidad de la interacción madre-hijo es sensible a una gran variedad de características de la familia, de los padres y en general del medio socioeconómico en el que se desenvuelve el niño. Hay muchos factores que son considerados de riesgo para el desarrollo infantil y que se relacionan con la forma en que la madre interactúa con su hijo y con la forma en que éste aprende a comunicarse con ella. El concepto de riesgo tiene su origen en las disciplinas biológicas y de la salud y se refiere a las condiciones que pueden comprometer el desarrollo del niño durante el embarazo y el parto (Kopp y Kaler, 1989), pero después este concepto se amplió a las condiciones que pueden afectar el desarrollo psicológico del niño. En este caso, se habla de riesgo ambiental y se

define según Mora (1980), como el peligro o la posibilidad de que ocurra un daño.

Cuando se habla de riesgo ambiental o sociocultural, se hace referencia a las condiciones de la familia, de los padres o del niño que son adversas para su desarrollo. De la consideración de estos factores de riesgo ambiental nace el concepto de **alto y bajo riesgo** para el desarrollo infantil dependiendo de la cantidad y calidad de ellos.

La interacción padre o madre-niño es el canal a través del cual los niños experimentan los factores sociales y las características de la familia. La forma principal en que un niño experimenta el desempleo, los bajos ingresos económicos o la maternidad soltera de una adolescente es a través de cómo el padre o la madre interactúa con él. Las interacciones tempranas que se dan entre padres e hijos afectan de distinta forma el desarrollo de los niños. Por ejemplo, Bernstein y Hans (op. cit.) encontraron que las habilidades sociales tienen sus orígenes en las relaciones sociales tempranas, particularmente en la interacción padre (o madre)-hijo. De manera que el modo en que el niño se relaciona de pequeño es un buen predictor de las habilidades sociales que presentará posteriormente.

Así como se ha estudiado la influencia de las relaciones sociales tempranas en las habilidades sociales posteriores, se ha tratado de determinar el peso específico o que en conjunto tienen los distintos factores de riesgo. De manera

que se ha visto que la escolaridad de las madres es un predictor muy fuerte de la estrategia que usarán para enseñar a sus hijos (Laosa, 1982). La pobreza y la pérdida económica provoca en los padres irritación, tensión y explosividad, lo cual incrementa la tendencia a ser punitivos con sus hijos (Mc Loyd, 1990). También se ha encontrado que la pobreza tiene una relación, aunque indirecta, con el coeficiente intelectual (Duncan, Brooks-Gunn y Klebanov, 1994). Si la maternidad se da en el periodo de la adolescencia, las madres muestran menos habilidades en el manejo de sus hijos que las madres mayores, en especial presentan patrones de enojo y afecto negativo hacia ellos (Osofsky y Eberhart-Wright, A. 1988).

Estos y otros factores de riesgo han sido estudiados en los últimos años y en ellos se ha establecido la correlación entre determinado factor de riesgo y ciertas conductas de la madre, del niño o de ambos. También se han estudiado los factores de riesgo en forma agrupada. Barocas, Seifer, Sameroff, Andrews, Ostrow y Croft (1991), trabajaron con familias que cubrían en distinta cantidad diez factores de riesgo: Enfermedad mental materna, ansiedad alta en el niño, perspectivas paternas rígidas, interacción espontánea baja, educación menor al bachillerato, nivel ocupacional bajo, estatus de minoría, falta del padre en casa, eventos estresantes en la infancia y más de cuatro hijos en la familia.

Los autores encontraron que mayor número de factores de riesgo en la familia se asociaron con menor expresión de emoción positiva materna, más expresión de emoción negativa y menos involucramiento con el niño durante

una situación de enseñanza (doblar un barquito de papel). Los niños de familias con más factores de riesgo presentaron actividad motora innecesaria en una tarea de igualación a la muestra y un menor coeficiente intelectual. Con estos datos, los autores sugieren que los problemas en el desarrollo infantil pueden ser resultado de factores de riesgo acumulativos que inciden en forma simultánea en diferentes niveles de la organización social, familiar e individual.

El desarrollo del niño es producto de la interacción entre individuo y ambiente y en ambos lados, pero particularmente del lado del ambiente, hay factores que ponen en riesgo ese desarrollo. Varios autores señalan que los factores de riesgo ambientales llegan al niño a través de las interacciones que sus padres tienen con él (Duncan y cols. 1994; Barocas y cols. 1991). No obstante, a pesar de la importancia que tiene el estudio de las interacciones madre-hijo para tratar de determinar cómo los factores de riesgo inciden en el desarrollo del niño, la mayoría de las investigaciones (por ej: Duncan y cols. 1994; Laosa, 1982; Díaz, Neal y Vachio, 1991; Elbedour, Bensel y Maruyama, 1993 y Barranco y Guzmán, 1989) no hacen mediciones conjuntas de la conducta materna e infantil, y si lo hacen, no tienen una equivalencia que pueda servir para compararlas. En los trabajos revisados también se observa tal diversidad en las medidas empleadas, que ocasiona que no sea posible comparar los hallazgos de un trabajo con los de otro, pues prácticamente en cada uno se miden cuestiones diversas, incluso cuando el factor de riesgo es el mismo. Todo esto dificulta el conocimiento coherente de la población que se estudia.

Aunque en una proporción menor, también encontramos algunas investigaciones que midieron a ambos miembros de la diada y de forma conjunta: Osofsky y Eberhart-Wright, (1988); Hann, Osofsky, Barnard y Leonard, (1994) y Harris, Petit, Dodge y Bates, (1994). Estos estudios muestran un panorama más claro de cómo determinado factor de riesgo afecta la interacción madre-hijo. No obstante, este tipo de investigaciones son escasas. En el presente trabajo se medirá a ambos miembros de la diada con el mismo tipo de categorías, las cuales se derivan del Modelo de Campo Interconductual (Ribes y López, 1985). Este marco teórico presenta la ventaja de que jerarquiza la conducta en niveles crecientes de complejidad, lo que posibilita hablar de un mayor o menor desarrollo en el niño.

Para empezar, en el capítulo I se hablará del concepto de riesgo y de cómo distintos factores de riesgo ambiental se han estudiado en la literatura psicológica. Se presentarán los resultados más relevantes, se señalarán los problemas que se ven y se justificará el uso de nuevas categorías para estudiar estos problemas.

En el capítulo II se expondrá brevemente en qué consiste el Modelo de Campo Interconductual y el uso que se ha hecho de categorías derivadas del modelo en otras investigaciones.

En el capítulo III se expondrá la investigación realizada: Se describirá a los participantes, las condiciones en las que viven, las categorías usadas y la forma

en que se llevó a cabo el estudio y los resultados del mismo. Para finalizar, se expondrán las conclusiones a que se llegaron.

CAPITULO I

INVESTIGACIONES COMPARATIVAS ENTRE DIADAS DE ALTO RIESGO AMBIENTAL Y DIADAS DE BAJO RIESGO

En las décadas de los años 60 y 70, los investigadores interesados en estudiar el desarrollo infantil y la socialización reorientan su perspectiva de dichos fenómenos y pasan de una concepción unidireccional en términos de que los padres influyen o afectan el desarrollo infantil a una nueva concepción del proceso de desarrollo como algo interactivo (Guevara y Mares, 1996). En esta concepción, tanto el niño como el medio contribuyen al proceso de desarrollo.

El considerar el desarrollo infantil como un producto de la interacción entre individuo y ambiente ha llevado a identificar los factores medio ambientales que favorecen o limitan ese desarrollo (González y Jiménez, 1995). Generalmente se acepta que las experiencias vividas durante los primeros años de vida están relacionadas con el desarrollo psicológico del niño, por eso cobran importancia la cantidad y la calidad de los estímulos a los que está expuesto el pequeño.

Un medio ambiente pobre en estimulación o con estimulación inadecuada ocasionará que el desarrollo del niño sea menor o retardado; es decir, estará en riesgo. El concepto de riesgo en el desarrollo infantil se origina en las

disciplinas biológicas y de la salud. Dicho concepto apareció ligado a condiciones genéticas, infecciosas y a otros factores nocivos que pueden comprometer el desarrollo del niño durante el embarazo y/o el parto. Los riesgos biológicos representan serias amenazas para el organismo en desarrollo y pueden producir malformaciones físicas, retardo en el crecimiento, problemas neurológicos, desórdenes sensoriales, discapacidades, etc. El bajo peso al nacer y el nacimiento prematuro también han sido considerados como riesgo biológico (Kopp y Kaler, 1989).

Posteriormente, el concepto de riesgo también se utilizó para hablar de condiciones familiares, sociales y culturales que no son favorables para el desarrollo psicológico óptimo. De acuerdo con Mora (1980), el riesgo se define como el peligro o la posibilidad de que ocurra un daño. Según este autor, la clasificación de riesgo más aceptada es la propuesta por Tjossem y de Lorenzo (1974, en Mora, op. cit.), la cual considera tres tipos de riesgo:

1) “**Riesgo establecido.** Comprende aquellos casos con problemas de tipo biológico o médico claramente identificados que conllevan necesariamente la presencia de grados variables de retardo en el desarrollo. El ejemplo clásico es el síndrome de Down. Entran en esta clasificación una serie de alteraciones biológicas, congénitas o adquiridas que ejercen claramente un impacto nocivo sobre la estructura y desarrollo del sistema nervioso central” (Mora op. cit. p.109). En este caso ya no hay peligro o posibilidad de que un daño ocurra sino que el daño biológico ya está dado. Por lo tanto, podría no ser considerado como

riesgo en un sentido estricto, sin embargo, la importancia de determinarlo radica en la posibilidad de atenuar el retardo que implica en el desarrollo.

2) **Alto riesgo biológico.** Son las condiciones prenatales, perinatales y aún preconcepcionales que acarrearán una alta posibilidad o riesgo de retardo. Se engloban en esta categoría ciertas características biológicas maternas tales como peso, talla, edad, paridad, antecedentes de partos anormales, de enfermedades crónicas severas y otros antecedentes adversos durante el embarazo. El alto riesgo biológico también puede estar en algunas condiciones orgánicas del niño como peso o estado nutricional.

3) **Alto riesgo ambiental o sociocultural.** Son las condiciones de pobreza y marginalidad cuyos componentes principales son la desnutrición, la enfermedad, la privación de afecto y de estímulos ambientales. Se encuentra frecuentemente asociado con el riesgo biológico y representa la gran mayoría de los casos de retardo.

En la literatura psicológica cuando se usa el término riesgo, se está hablando del riesgo ambiental o sociocultural; esto es, de las condiciones económicas, culturales y de otras características particulares que tiene la familia, los padres o el niño mismo y que son adversas para su desarrollo. Así, “a la población infantil que se desarrolla en un ambiente con características poco favorables o cuyo equipo biológico está deteriorado o es susceptible de estarlo y por lo tanto puede presentar problemas de retardo en el desarrollo se le ha nombrado como

de alto riesgo” (Gorostieta y Ortega. 1991. p.1). Esta denominación se emplea para indicar la presencia de características o condiciones del niño mismo o del ambiente en que crece o se desarrolla, las cuales implican una alta probabilidad de producir efectos negativos sobre su proceso de crecimiento y desarrollo hasta el punto de determinar un retardo de mayor o menor magnitud. Los niños en condiciones de alto riesgo son los que tienen las más altas posibilidades de sufrir retardo en su desarrollo.

El término bajo riesgo se utiliza para niños que no viven en condiciones que se ha demostrado pueden afectar negativamente su desarrollo psicológico o que viven en condiciones en las que se ven afectados en grado mínimo. En el trabajo de Díaz, Neal y Vachio (1991), se consideran de bajo riesgo las diadas que no presentan historia documentada de maltrato al niño y que no tienen ingresos económicos bajos. Es decir, son consideradas de bajo riesgo porque no presentan el factor de riesgo de maltrato que se está estudiando en ese trabajo, al que le agregan el factor económico. Chilamkurti y Milner (1993) consideran de bajo riesgo de maltrato a las diadas que tienen menos de la norma media en el Inventario de Potencial de Maltrato al Niño (Child Abuse Potencial CAP).

También se encuentran los términos “con y sin riesgo” (Torres, 1993). En este trabajo, la población “sin riesgo” no posee los factores de riesgo que sí tiene el grupo “con riesgo” (en este caso se tomaron en cuenta aspectos educativos, de ingresos, de vivienda, de constelación familiar y ausencia de daño orgánico).

En las investigaciones encaminadas a conocer qué factores afectan negativamente el desarrollo infantil y cómo lo hacen, se han estudiado una gran cantidad de variables y poblaciones. Los factores de riesgo se han referido a la escolaridad de la madre, su ocupación, cultura (Laosa, 1982; Mc Loyd, 1990), edad en la que se es madre (adolescencia) (Bernstein y Hans, 1991), maternidad soltera, (Hann, Osofsky, Barnard y Leonard, 1994), bajos ingresos económicos (Mc Loyd, 1990; Hann y cols., op. cit; Duncan, Brooks-Gunn y Klevanov, 1994), maltrato físico o abandono (Díaz, Neal y Vachio, 1991; Chilamkurti y Milner, 1993), depresión materna, falta de apoyo familiar (Lyons-Ruth, Connell y Grunebaum, 1990), falta de sincronía en la interacción diádica (Harris, Petit, Dodge y Bates, 1994), patrones de intercambio de afecto negativo (Osofsky y Eberhart-Wright, 1988), enfermedad mental, ansiedad alta, perspectivas de educación rígidas, poca interacción espontánea, gran cantidad de eventos estresantes y más de cuatro hijos en la familia (Barocas, Seifer, Sameroff, Andrews y Ostrow, 1991).

También se han considerado de altísimo riesgo para el desarrollo emocional las situaciones de guerra (Elbedour, Bensel y Maruyama, 1993). El niño mismo también se ha considerado como un factor que afecta su propio desarrollo cuando es agresivo o ansioso (LaFreniere y Dumas, 1993).

Para finalizar, la mala calidad de las interacciones que establecen los cuidadores en los Centros de Desarrollo Infantil y las características personales

de ellos fueron consideradas como factores de riesgo en uno de los pocos estudios que se han hecho en México sobre poblaciones en alto riesgo (Barranco y Hernández-Guzmán 1989).

No todos los factores de riesgo antes mencionados afectan el desarrollo infantil de la misma forma. Unos lo afectan más directamente que otros. De acuerdo con González y Jiménez (1995), las variables que inciden en el desarrollo psicológico tienen una influencia más o menos directa en dicho desarrollo. Ellos establecen una jerarquía de variables dependiendo de si su influencia es meramente de contexto, como los factores físicos (objetos circundantes al niño) y sociales (estructura y tamaño de la familia) o si es más directa como los estilos de crianza y la calidad de la interacción.

Siguiendo esta lógica, a continuación se expondrán los resultados principales de las investigaciones sobre riesgo ambiental señaladas anteriormente pero ordenadas de acuerdo con la menor o mayor incidencia de las variables que ahí se estudian en el desarrollo psicológico infantil. Es decir, empezaremos por los factores que inciden de forma indirecta en el desarrollo para terminar con los que lo afectan más directamente.

1.- Situación de guerra.- De todas las variables de alto riesgo para el desarrollo infantil que se han estudiado en las investigaciones recientes, la de la situación de guerra parece ser la más alejada de incidir directamente en el mismo. Esta situación no forma parte ni siquiera de las características de una familia como

pueden ser los ingresos o la educación de los padres. La situación de guerra forma parte más bien de las condiciones a las que se enfrenta un pueblo.

No obstante lo lejano que parezca ser esta situación para el desarrollo psicológico de un niño, dado su dramatismo, se vuelve de importancia fundamental y a pesar de eso casi no hay información disponible. De acuerdo con Elbedour y cols. (1993), existe poca investigación sobre el impacto emocional de la guerra. También es insuficiente la información sobre la relación de conflictos armados de largo plazo y la adaptación emocional de los niños.

Elbedour y cols. (op.cit.) compararon tres poblaciones árabes que experimentan la guerra en diferentes intensidades: 1) La de Gaza, que vive la guerra con mayor intensidad y cuyos niños palestinos viven en campos de refugiados. Ellos han inhalado gas lacrimógeno, han bloqueado caminos, quemado llantas, arrojado piedras y portan cuchillo. 2) La de West Bank, cuyos niños han sido testigos de conflictos frecuentes entre árabes e israelíes. y 3) La de los niños árabes israelíes, ciudadanos israelíes ligados emocionalmente a la cultura palestina y que enfrentan un conflicto cultural a causa de la guerra que han vivido en forma indirecta.

Los sujetos del estudio fueron adolescentes de 13 a 18 años de edad y todos ellos han experimentado la guerra desde su nacimiento. Por medio de cuatro instrumentos, trataron de medir el impacto emocional que la guerra ha tenido en las tres poblaciones: 1) The Derogatis Symptom Checklist-Revised (SCL-90-R)

midió el nivel de angustia durante las dos semanas previas al estudio. 2) The Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) evaluó el nivel de estrés post-traumático. 3) The Intrinsic/Extrinsic Religious Orientation Scale evaluó la motivación para la afiliación religiosa. 4) Rotter's Internal/External Locus of Control Test midió la extensión en la cual el resultado conductual es percibido como un producto de factores internos o externos.

El estudio reveló que los niños de Gaza, que son los que viven la guerra con mayor intensidad, desarrollaron un amplio rango de sentimientos de miedo, ansiedad, depresión, fobia, cólera, inquietud y otros. El 21% de ellos están en riesgo de desarrollar problemas mentales severos, mientras que el 13% de los niños de West Bank y los árabes-israelíes tienen el mismo riesgo. Esto último a pesar de que los árabes-israelíes experimentan la guerra en forma indirecta. Las mujeres tienen un 3% más de probabilidad de sufrir problemas clínicos severos. Según los autores esto puede explicarse por su propensión a adoptar posturas de indefensión, impotencia e inhabilidad. Los síntomas fueron los mismos a cualquier edad de los 13 a los 18 años, lo que indica que a cualquier edad, los niños son incapaces de hacer frente a la guerra.

En este trabajo, las mediciones que se hicieron contemplaron solamente a los niños sin considerar a sus padres, a pesar de que en el mismo estudio se sugiere que las emociones que provoca la guerra también son transmitidas de padres a hijos. Un niño de 7 años, sobreviviente de un campo de concentración dice:

“Mis miedos vienen de mi abuelo a mi padre, de mi padre a mí y yo soy la señal de alto” (Elbedour y cols. op. cit. p. 34).

Esta situación de guerra que puede parecer ajena, es en algunos aspectos similar a la que viven o vivieron las comunidades chiapanecas de Los Altos, quienes si bien experimentaron una guerra propiamente dicha de sólo algunos días, muchas de ellas viven aún como desplazadas y dentro de un cerco militar. El impacto que esta situación tiene sobre el desarrollo emocional de esos niños merece una investigación aparte.

2.- Instituciones de Cuidado Infantil.- Conforme la mujer se integra a la vida productiva, crece su necesidad de recurrir a instituciones que se encarguen de la crianza de sus hijos. Sin embargo, la calidad del cuidado que se da en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) a los que acuden los empleados gubernamentales puede considerarse de alto riesgo debido a sus características y a las de las personas encargadas del cuidado de los niños. Estas características, no obstante que tampoco pertenecen a la familia en la que se desenvuelve el niño, son importantes por el tiempo que el infante pasa en ese ambiente.

En uno de los pocos estudios hechos en México sobre poblaciones de alto riesgo (Barranco y Hernández, 1989), se registró con carácter de exploración la calidad de la interacción que establecen las cuidadoras de los niños en diez CENDI dependientes de un organismo del gobierno federal mexicano. Asimismo, se valoró la situación personal de dichas asistentes educativas.

Los resultados indicaron que durante el tiempo de vigilia de los niños, las cuidadoras dedican el 51% del tiempo a actividades que no implican contacto alguno con el niño, el 20% del tiempo lo dedican a interacciones negativas (contactos físicos o verbales amenazantes, autoritarios o coercitivos), el 22% del tiempo lo dedican a actividades de cuidado realizadas en forma impersonal sin orientarse al niño, dedican el 5% a demostraciones de afecto y el 2% del tiempo a actividades de estimulación.

En lo que se refiere a las características personales de las asistentes educativas se encontró que la escolaridad fluctúa entre secundaria y primaria no terminada. En su mayoría pertenecen a familias numerosas y desintegradas, no se sienten satisfechas con su trabajo, tienen problemas emocionales y familiares y no utilizan estrategias de enseñanza, situaciones identificadas como de alto riesgo.

Esto implica que el niño que asiste a esos CENDI es cuidado durante la mayor parte de su tiempo de vigilia por personas que tienen características que representan un alto riesgo para su desarrollo, lo cual se ve reflejado en el comportamiento que tienen hacia los niños pues, como se observó en el estudio, no presentan conductas ni suficientes ni adecuadas para el desarrollo infantil y en su lugar emplean la mayor parte del tiempo en actividades que no implican interacción con el niño y en interacciones negativas.

Hay que notar que en este trabajo, no se hicieron evaluaciones a los niños que dieran cuenta de cómo les afecta esta clase de cuidado. Al respecto, Bralic y Lira (1978) reportan los resultados de algunas investigaciones que coinciden en señalar que los niños criados en instituciones presentan alteraciones en ciertas áreas del desarrollo como son rendimiento intelectual, lenguaje y conducta emocional y social. Las investigaciones difieren en la proporción de niños que presentan estos trastornos, en la edad en la que los efectos se presentan por primera vez así como en su duración.

3.- Bajos ingresos económicos.- A diferencia de lo que ocurre con la escolaridad que es fácilmente medible por los años de estudio, la pobreza o los bajos ingresos económicos no lo son tanto. Las investigaciones anglosajonas definen como pobres a las familias que viven con ingresos inferiores a lo que llaman línea de pobreza, esto es: \$10 800 dls al año para familias de tres personas, \$14 000 dls para familias de cuatro y \$16 500 dls para familias de cinco personas. Estos datos llevados a la realidad mexicana significarían (considerando el tipo de cambio existente en noviembre de 1998) que se consideraría pobre a una familia de tres personas que ganara menos de \$109 620 al año o sea \$9 135 mensuales, a una familia de cuatro que ganara \$142 100 al año o \$11 841 al mes o a una de cinco que ganara \$167 475 anuales ó \$13 956 al mes.

Si bien el costo de la vida no es el mismo en ambos países, cabe reflexionar en lo que se considera pobreza en uno y otro lado de la frontera norte. En

Estados Unidos, la mayoría de las personas que viven por debajo de la línea de pobreza son candidatos de ayuda económica por parte del gobierno federal en función del número de niños que viven en la familia.

Por otro lado, en las investigaciones dedicadas a estudiar los efectos de la pobreza en niños latinoamericanos, más que hablar de una cantidad de ingresos mínima en función del número de miembros de la familia, se habla de lo que se denomina síndrome de la pobreza. Situación caracterizada por condiciones de vivienda precarias, insalubridad, infraconsumo alimentario, alta incidencia de enfermedad y mortandad, carencia de servicios básicos, de atención a la salud, bajos niveles educativos, deficiente inserción en el aparato productivo etc; todo ello acompañado de una actitud de resignación pasiva que facilita la perpetuación del círculo de pobreza a través de generaciones (Mora, 1980).

Tomando en cuenta este concepto de pobreza se ha establecido que ella representa un claro riesgo de daños para el niño. En América Latina las consecuencias más sobresalientes de la situación de pobreza crítica para la niñez son la alta mortalidad, la gran frecuencia de enfermedad y la desnutrición calórico-proteínica, lo cual conlleva a un retardo en el crecimiento físico y a un retardo en el desarrollo de causa biológica y sociocultural. Mora (op. cit.) analiza la información hasta entonces disponible y encuentra que el riesgo de exposición a la pobreza es mayor entre los 6 y los 36 meses de edad, periodo en el cual es frecuente que inicie la desnutrición debido a que la leche materna deja de ser alimento suficiente para el niño. La desnutrición acarrea retardo en el

crecimiento físico, lo que aunado a una pobre estimulación lleva a un retardo en el desarrollo en las áreas cognoscitiva, emocional y social. Se ha observado que este retardo presenta una correlación inversa con el nivel socioeconómico: es mayor mientras el nivel socioeconómico es menor.

Bralic y Lira (1978) señalan que sólo un 25% de la población de retardo muestra una causa biológica. El otro 75% se da en barrios marginales o en zonas rurales necesitadas con una frecuencia varias veces mayor a la de la población de clase media. Un estudio realizado en Santiago de Chile (Gazmuri, Milic y Otros, 1975, en Bralic y Lira, op. cit.) muestra que el 26% de los niños de nivel socioeconómico (NSE) bajo tienen coeficientes intelectuales menores a 80 en contraste con solo un 4% de los niños de NSE medio y un 1% de los niños de NSE alto.

No obstante este panorama, también se ha encontrado que estos efectos son potencialmente reversibles en su totalidad si las intervenciones se inician dentro de los primeros tres años de vida y parcialmente si se ejecutan después. Asimismo, la efectividad de las intervenciones se magnifica si no se centran solamente en el niño y se dirigen a la familia como un todo, haciéndola participe y responsable de la atención al niño.

En un comentario final de su trabajo, Bralic y Lira (op. cit.) reflexionan que la definición del niño de alto riesgo ambiental debería progresar de las gruesas categorizaciones por nivel socioeconómico a una clasificación más fina, en

términos de la presencia de variables ambientales específicas que se hayan demostrado relevantes para el desarrollo psíquico. En este sentido ya ha habido un progreso. La variable nivel socioeconómico ha sido especificada en rubros tales como ingreso (Mc Loyd, 1990; Duncan y cols., 1994), alimentación (Chávez y Martínez, 1979) y educación de los padres (Laosa, 1982).

De hecho, Duncan y cols. (op. cit) inician su trabajo señalando que los efectos de la privación económica sobre el desarrollo de los niños no han sido bien entendidos sobre todo porque han dependido de medidas más generales como estatus socioeconómico o clase social, usualmente tomadas como una combinación de escolaridad paterna y logros ocupacionales.

Dentro de los estudios que se dedican a determinar el efecto aislado de la pobreza sobre el desarrollo infantil se encuentra el de Mc Loyd (1990). Este autor argumenta que la pobreza y la pérdida económica disminuyen la capacidad para una paternidad comprometida, consistente y de apoyo, vuelve a los padres irritables, tensos y explosivos, lo cual incrementa su tendencia a ser punitivos con el niño y a aplicar la disciplina en función del carácter. Un exceso de eventos estresantes en la vida de los padres y de condiciones crónicas indeseables como puede ser la falta de dinero, provocan depresión, vulnerabilidad y angustia psicológica que se traduce en conductas paternas castigadoras, coercitivas e inconsistentes. Esta aflicción psicológica es el mayor mediador entre los apuros económicos y la conducta de los padres hacia los hijos.

De este modo, los problemas económicos afectan adversamente el funcionamiento socioemocional de los niños en parte a través del impacto que tienen sobre la conducta del padre hacia el niño. Aunque también se ha observado que las conductas paternas castigadoras, coercitivas e inconsistentes, presentes en la situación de deterioro económico, son a su vez atenuadas por una buena calidad de la relación que puede existir entre la madre y el padre. Del mismo modo puede ocurrir lo contrario, que una mala calidad de relación entre la madre y el padre incrementa el problema, pues los conflictos maritales asociados a la pérdida económica disponen al padre a responder con hostilidad incrementada y arbitrariedad hacia el niño.

Los niños en las familias que sufren deterioro económico tienen una variedad de problemas socioemocionales graves como resultado de los cambios negativos en la conducta de sus padres (Galambos y Silbereisen, 1987a, 1987b; Lempers y cols, 1989, en McLoyd, op. cit.).

Duncan y cols. (1994) comparten estas ideas y concluyen que la asociación entre ingreso y desarrollo infantil parece ser mediada por las características y conductas maternas a la vez que señalan que la desventaja económica tiene efecto sobre los niños a través de las fuentes educativas disponibles para ellos. Encontraron que cuando el ingreso de la familia es el doble de lo que indica la línea de pobreza, el coeficiente intelectual (medido con la Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria Wechsler WPPSI) aumenta 3.6 puntos y las

conductas problema (medidas con el Perfil de Conducta Infantil CBP) disminuyen con respecto a los que viven dentro de la línea de pobreza.

Los mismos autores trataron de determinar si era importante el momento en el desarrollo del niño en el que ocurría la pobreza. Ellos midieron el nivel de pobreza de los padres durante 5 años y evaluaron periódicamente a los niños durante ese tiempo. Al inicio del estudio, la edad de los infantes fluctuó entre los 0 y los 3 años. Sus datos indicaron que en todo momento se presentaron efectos nocivos en los niños, siendo más grandes cuando la pobreza es constante que cuando es transitoria. Los niños de familias persistentemente pobres tienen 9.1 menos puntos en el coeficiente intelectual y presentan más problemas de conducta que los que no son considerados pobres. Los efectos de la pobreza persistente fueron de un 60 a un 80% más altos que los de la pobreza transitoria, lo que sugiere que los efectos de la pobreza son acumulativos.

A pesar de que observaron efectos nocivos en los niños pobres a todo lo largo del estudio, Duncan y cols. (op. cit.) encontraron que cuando el niño tiene 5 años, el ingreso familiar se correlaciona más poderosamente con el coeficiente intelectual que la educación materna, la maternidad soltera y la raza.

Aunque menos poderosas que las diferencias en el ingreso familiar, las diferencias en el ingreso del barrio también se vieron asociadas con el coeficiente intelectual y con los problemas de conducta. El coeficiente intelectual aumentó 1.6 puntos por cada 10% de incremento en la cantidad de

vecinos que perciben más de dos veces lo que indica la línea de pobreza. En una proporción menor, los problemas de conducta aumentaron a medida que aumentó la cantidad de vecinos pobres.

Así pues, las investigaciones arriba mencionadas concuerdan en señalar que aunque la pobreza se relaciona de manera importante con el coeficiente intelectual y con problemas de conducta en el niño, no lo hace en forma directa. En general se acepta que la pobreza no solamente tiene un efecto tangible sobre los niños a través de las fuentes educativas disponibles para ellos sino a través de los efectos en el deterioro psicológico que ejerce sobre los padres. También, el medio ambiente de aprendizaje que existe en la casa, media la relación entre ingreso y coeficiente intelectual (Duncan y cols. op. cit.).

Mora (1980), aunque reconoce que el individuo es susceptible de ser afectado en todo momento, determina como un periodo de especial vulnerabilidad a la pobreza de los 6 a los 36 meses de edad. Considerando que en ese tiempo se adquieren las habilidades y formas de comportamiento convencionales implícitas en los conceptos de desarrollo cognoscitivo, afectivo, emocional y social. Duncan y cols. (1994) por otra parte, encontraron efectos nocivos de la pobreza en todo momento durante los 5 años que duró su estudio (los niños tuvieron edades de 0 a 3 años al inicio del mismo), siendo mayores cuando los niños tienen 5 años de edad y cuando la pobreza es persistente y no sólo transitoria.

Para entender esta diferencia hay que tomar en cuenta que las consideraciones de Mora son reflexiones lógicas que parten de la revisión bibliográfica que realizó, mientras que las afirmaciones de Duncan y cols. se basan en hallazgos propios. De cualquier modo, los dos señalan un amplio rango de vulnerabilidad a la pobreza.

Otro punto que es importante señalar de las investigaciones de McLoyd (1990) y Duncan y cols. (1994) es que el primero se centra en los estados psicológicos y emocionales de los padres con problemas económicos y el papel mediador que tienen esos estados entre la pérdida económica y la relación padre-hijo, mientras que los segundos aunque registran el nivel de pobreza, evalúan sólo a los niños.

Quizá haga falta un estudio que determine de manera conjunta los aspectos psicológicos y emocionales de padres e hijos en situación de pobreza aunado a las correlaciones observadas entre pobreza y desempeño infantil.

4.- Educación materna.- De acuerdo con González y Jiménez (1985), el nivel educativo de los padres, al igual que otras variables está determinado por el nivel socioeconómico, aunque ya hemos mencionado que algunos autores lo identifican como parte de éste y sugieren que debería separarse. A su vez, Bralic y Lira (1978) han mencionado que la baja escolaridad es una característica del síndrome de pobreza. Lo que queda claro, es que existe una relación estrecha entre el nivel económico, nivel educativo de los padres y desarrollo infantil.

Lo que trata de determinar Laosa (1982) con su investigación es la relación que existe entre la educación de las madres y el comportamiento de enseñanza que tendrán con sus hijos. Encontró que el nivel de escolaridad de las madres es un predictor muy fuerte de la estrategia que usarán para enseñar a sus hijos. A mayor escolaridad las madres dan más aprobación verbal, preguntan más, enseñan usando un estilo más conversacional. A menor escolaridad, mayor uso de modelaje y de control físico negativo.

En general, las madres usan un estilo de enseñanza que se parece al del salón de clases, lo cual se considera de valor adaptativo para el niño. También se encontró que madres y padres con mayor escolaridad leen a sus hijos más frecuentemente de lo que lo hacen padres con menos escolaridad. Los niños de madres con mayor escolaridad poseen alguna medida de alfabetización temprana previa a su ingreso a la escuela. A mayor escolaridad, los padres tienen mayores aspiraciones educativas para los hijos. No obstante esto, las madres mantienen aspiraciones educativas más bajas para las hijas que para los hijos. En hogares chicanos de alta escolaridad, las interacciones tienen lugar más frecuentemente en inglés, en hogares de escolaridad baja, las interacciones se dan en español. Esto también contribuye a una mayor adaptación escolar de los niños chicanos que viven en hogares de alta escolaridad.

Como puede verse, la mayor escolaridad materna se relaciona con conductas de enseñanza que tienden a preparar al niño para un mejor desempeño escolar,

sin embargo, este trabajo no midió el desempeño infantil en la escuela sino que con base en un trabajo previo (Laosa, 1980a, en Laosa,1982) únicamente se plantea la hipótesis de que las estrategias de enseñanza maternas tendrán un efecto sobre las estrategias de aprendizaje que desarrollará el niño.

Por otro lado, quizá el efecto de la educación materna pueda repercutir no solamente en las estrategias de enseñanza que usará la madre sino en la interacción que se da entre madre e hijo vista como una unidad y posteriormente en las estrategias de aprendizaje que el niño desarrollará en la escuela.

5.- Edad (Maternidad adolescente).- Otro factor que afecta el desarrollo infantil y que ya se encuentra dentro de las características personales de la madre al igual que la educación que tratamos en el espacio anterior, es su edad. En este punto ya vamos dejando atrás los factores sociales que afectan el desarrollo del niño en forma indirecta para entrar a los factores interpersonales que lo afectan en forma más directa.

Un gran número de investigaciones muestra que las madres adolescentes, cuando se les compara con madres mayores de grupos control o normativos, presentan menos conductas deseables en las interacciones con sus hijos: demuestran menos habilidad en el manejo de ellos, menos contacto corporal íntimo, menos afecto positivo, menos sensibilidad y conducta responsiva, menos vocalización frecuente o contingente, menos contacto visual durante la interacción cercana y un rango estrecho de actividades que fomentan el

desarrollo cognitivo en casa (Field,1980; Hans y Bernstein,1987; Sandler y cols.,1981; Jones y cols.,1980, Roosa y cols., 1982a; Ruff,1987, Culp y cols., 1986; Johnson,1988; Levine y cols., 1985; Stevenson y cols., 1985, citados en Bernstein y Hans, 1991).

Para Osofsky, J y Eberhart-Wright, A. (1988), uno de los aspectos más importantes para el desarrollo del niño son las emociones. Las señales emocionales sirven como lenguaje al bebé que no puede hablar y son esenciales para el cuidador. Afirman que las emociones básicas de alegría, enojo, sorpresa, miedo, tristeza y otras forman parte de un proceso de comunicación que no requiere aprendizaje social. La madre a través de su disponibilidad emocional comunica que está consciente de la presencia del niño, que lo está vigilando y que es capaz de responder empáticamente. El niño a su vez necesita confirmar esa disponibilidad emocional continuamente, para lo cual es preciso verla, observarla en la cara, oír su voz, entre otras cosas.

Sin embargo, las madres adolescentes necesitan al mismo tiempo apoyo emocional y social para estar en capacidad de proveer el apoyo emotivo que sus hijos demandan. Si no lo tienen, pueden sentirse abandonadas y aisladas y descargar sus frustraciones sobre sus hijos, ya sea directamente con conductas agresivas o indirectamente con su ausencia y depresión.

Osofsky y Eberhart-Wright (1988) han observado tres patrones de riesgo de intercambios afectivos negativos que suelen darse durante las interacciones conductuales entre madres jóvenes y sus hijos.

Primer patrón.- Hay poca comunicación a través de la cara, voz o contacto físico. A los seis meses, la expresión apagada en la cara de la madre es igualada por el niño.

Segundo patrón.- Está marcado por el enojo y otros intercambios de afecto negativo.

Tercer patrón.- Son intercambios afectivos mixtos en donde la madre y el niño parecen estar fuera de sincronía uno con el otro. Por ejemplo, el niño puede estar enojado y la madre reaccionar en una forma que lo ridiculiza. La importancia de la sincronía en la interacción diádica será resaltada más adelante en otro trabajo (Harris, A. y cols., 1994).

Los niños que están sujetos constantemente a este tipo de patrones según estos autores, pueden no tener la oportunidad de desarrollar la fuerza del ego y el sentido de auto-bienestar en medio de un ambiente difícil, también están en riesgo de desarrollar estructuras de defensa mal adaptadas.

La relevancia del afecto materno para el niño fue señalada también en la investigación que hicieron Díaz y cols. (1991) sobre estrategias de enseñanza materna. Los comentarios que la madre hace sobre las aptitudes del niño en una sesión de tareas juegan un papel primordial porque frecuentemente van

acompañados de tonos de voz cálidos y animados que crean un clima de afecto positivo en la interacción de enseñanza.

Dentro de este mismo tema de afecto y maternidad adolescente, Hann y cols. (1994) investigaron tres patrones de afecto en tres poblaciones distintas: 1) madres adultas sin riesgo 2) madres adultas de alto riesgo y 3) adolescentes de alto riesgo. Los factores de riesgo que diferenciaron a los grupos fueron la edad, la educación, la maternidad soltera y la necesidad de asistencia pública. Los patrones de afecto investigado fueron: a) afecto regulado diádicamente.- intercambios afectivos en los que se promueve el afecto positivo y se alivia la experiencia negativa. b) afecto mal regulado diádicamente.- intercambios en los que se promueve el afecto negativo o no se lee bien el afecto positivo. c) expresiones individuales de afecto positivo o negativo.- aquellas que no reciben respuesta pronta (antes de dos seg.) del otro miembro de la diada.

Los resultados indicaron que las madres adolescentes de alto riesgo participaron en más intercambios de afecto mal regulado y presentaron más afecto negativo individual en comparación con las madres adultas de ambos grupos. Los hijos de estas madres adolescentes también presentaron más intercambios de afecto mal regulado que los hijos de las madres adultas de ambos grupos. El intercambio de afecto regulado fue similar en los tres grupos.

Los autores sugieren investigar los mismos patrones de afecto en grupos de diferentes grados de riesgo para aumentar la comprensión sobre las formas en

que el riesgo afecta el desarrollo y para tener más datos que ayuden a desarrollar programas de intervención más efectivos.

Las dos investigaciones señaladas arriba coinciden en evaluar tanto a la madre como al niño. Osofsky y Eberhart-Wright (1988) identifican tres patrones de intercambio de afecto que se dan entre madres adolescentes y sus hijos y Hann y cols. (1991) investigaron tres patrones de afecto que se dan entre madre e hijo de tres poblaciones diferentes, dos de ellas de alto riesgo. El evaluar a los dos miembros de la diada permite tener una visión más completa del problema a la vez que se conoce cómo afecta determinada característica de riesgo en la interacción madre-hijo, que es finalmente donde se siente el impacto de la situación de riesgo y donde el desarrollo del niño puede ser detenido o promovido. Por ejemplo, las interacciones diádicas en las que el afecto positivo es incrementado y el negativo es aliviado, contribuye a la habilidad del niño para auto-regular su afecto y para fomentar el desarrollo emocional y el auto control (Greenspan y Porges, 1984; Sroufe, 1990; Stern, 1985, en Hann y cols., op. cit.).

Con estas investigaciones puede verse que los patrones de intercambio de afecto entre las diadas pueden ser influidos por condiciones de riesgo en el medio ambiente donde se cuida el niño, en particular por la condición de adolescente de la madre.

6.- Maltrato físico o descuido.- Ya vimos que una de las características de las interacciones entre madres adolescentes y sus hijos son patrones de afecto negativo o patrones de afecto mal regulado, donde se promueve el afecto negativo o no se lee bien el afecto positivo. Osofsky y cols. 1988 (En Osofsky y Eberhart-Wright, 1988) afirman que puede esperarse que esos niños presenten resultados más pobres en su desarrollo cognitivo y socioemocional.

En este apartado ya no estaremos hablando nada más de patrones de afecto negativo como pueden ser las expresiones de enojo, sino de maltrato físico o descuido del niño. Las madres de los estudios que se reportarán más adelante presentan historias documentadas de maltrato. Las del estudio de Chilamkurti y Milner (1993) completaron el Inventario de Potencial de Maltrato al Niño (Child Abuse Potential CAP) y las del estudio de Díaz y cols. (1991) fueron tomadas de una escuela terapéutica especializada en padres de alto riesgo de maltrato y sus hijos.

Varias investigaciones sobre interacciones madre-hijo, indican que las madres maltratadoras, comparadas con madres no maltratadoras tienen menos tasa de interacción con sus hijos y tienen más interacciones negativas. También usan más agresión verbal y no verbal y tienen menos respuestas positivas al manejar la conducta de sus hijos (Burgess y Conger, 1978; Scheindler y Arkowitz, 1986; Bousha y Twentyman, 1984, citados en Chilamkurti y cols., 1993).

También se ha encontrado que los padres maltratadores utilizan estrategias autoritarias de control, expresan mucho afecto negativo y ofrecen poco apoyo a la conducta independiente de sus hijos (Steele, 1976, citado en Díaz y cols., op. cit.). A su vez, los niños maltratados presentan serios déficits en evaluaciones cognitivas y conductuales (Hoffman-Plotkin y Twentyman, 1984, citado en Díaz y cols., op. cit.). Son menos atentos a claves sociales relevantes y presentan menos aptitud para generar soluciones a problemas interpersonales (Dodge, Bates y Petit, citado en Chilamkurti y cols., 1993).

Díaz, R. y cols., (1991) realizaron un estudio en el que observaron las estrategias de enseñanza materna dentro de la **zona de desarrollo proximal** teorizada por Vigotsky (1978, citado en Díaz y cols., op. cit.). Esta zona se sitúa entre dos medidas; la primera comprende la habilidad actual de un niño para solucionar un problema o tarea dados en forma independiente, la segunda se define por lo que el niño puede dominar o completar con la ayuda de un adulto. Se compararon los estilos de enseñanza en dos grupos de madres de alto y bajo riesgo. Las dos poblaciones se diferenciaron en edad, número de hijos, estatus marital, educación materna, tipo de empleo e historia documentada de abandono y maltrato.

Los resultados obtenidos indican que las madres de ambos grupos se diferencian en el uso de estrategias de distanciamiento y atribuciones de aptitud. Las madres de bajo riesgo usaron en mayor medida estos dos estilos. La estrategia de distanciamiento consiste en hacer preguntas o descripciones de

relaciones no presentes perceptualmente que evocan hipotéticamente el pensamiento representacional y facilitan la independencia del niño. Se considera que esta estrategia puede facilitar el reemplazo de la responsabilidad de la tarea hacia el niño y mejorar su ejecución independiente. En lo que se refiere a las atribuciones de aptitud, son comentarios que se refieren a la habilidad del niño y a su esfuerzo en la tarea, se ha observado que van acompañados de tonos cálidos y estimulantes de voz, lo que según los autores puede ser la variable motivacional más importante en la promoción del desarrollo cognitivo.

Chilamkurti y cols. (1993) investigaron las percepciones que madres e hijos de alto y bajo riesgo de maltrato físico tienen sobre tres tipos de transgresiones: morales (por ej. robar), convencionales y personales (por ej. escribir en la propia mano) y sobre cuatro tipos de disciplina materna: fuerza verbal, fuerza física, requerimientos simples y explicación/razonamiento. Esta investigación se realizó porque se cree que algunos factores cognitivos se relacionan con los encuentros disciplinarios entre padres e hijos.

La evaluación de las percepciones sobre los tres tipos de transgresiones se hizo a través de viñetas y cuestionarios donde los participantes reportaron la forma en que valoraban la acción y las técnicas disciplinarias que emplearían en otras personas y en sí mismos. Sobre una base absoluta, las madres de alto riesgo usaron el doble de veces la fuerza verbal y trece veces más la fuerza física comparadas con las madres de bajo riesgo. Estas madres también percibieron el uso de las mismas técnicas por otros adultos como apropiado. No

hubo diferencias en el uso de requerimientos simples en ambos grupos, pero las madres de alto riesgo usaron menos técnicas de explicación/razonamiento.

En lo que se refiere a lo que las madres esperan después del uso de técnicas disciplinarias se encontró que las madres de alto riesgo de maltrato físico predijeron mayor obediencia de los niños siguiendo técnicas de demostración de poder (uso de fuerza verbal o física) o de retiro de amor que después de técnicas de explicación/razonamiento. Las madres de bajo riesgo de maltrato físico esperan lo contrario: más aceptación de la regla después de la explicación/razonamiento que de la demostración de poder.

Con respecto al tipo de transgresión se encontró que en la población de alto riesgo las expectativas de obediencia son distintas entre madres e hijos. Mientras los hijos predijeron más obediencia de su parte con respecto a las transgresiones morales, las madres esperan más obediencia de los hijos en lo que se refiere a las transgresiones personales. Según los autores esta diferencia puede dar lugar a que los padres perciban a los hijos como desafiantes, lo cual puede estar asociado con el uso de técnicas de demostración de poder.

El trabajo de Díaz y cols. (1991) al estar centrado en las estrategias de enseñanza materna, no evalúa el desempeño de los niños. No obstante, señala que las estrategias de enseñanza usadas por las madres de bajo riesgo de maltrato al niño son mayormente promotoras del desarrollo cognitivo. Primero porque las estrategias de distanciamiento promueven el evocar relaciones no

presentes perceptualmente, lo que de acuerdo con ellos facilita la independiencia del niño y segundo porque las atribuciones de aptitud (los comentarios que se refieren a la habilidad del niño y al esfuerzo mostrado en la tarea) van acompañados de tonos cálidos y estimulantes de voz, lo que según los autores puede ser la variable motivacional más importante al promover el desarrollo cognitivo.

El trabajo de Chilamkurti y cols. (1993) evalúa tanto a las madres como a los hijos en lo que se refiere a transgresiones y disciplina. Este estudio muestra cómo las madres de alto y bajo riesgo de maltrato difieren en cuanto a las técnicas disciplinarias que consideran más efectivas. Los niños en situación de alto riesgo por su parte se ven más obedientes en las transgresiones morales (como robar) mientras que sus madres esperan que lo sean en las transgresiones personales (escribir en su propia mano). Esta diferencia, como lo señalan los autores, puede dar lugar a que las madres los consideren desafiantes y por lo tanto empleen técnicas disciplinarias que implican el uso de la fuerza física o verbal.

7.- Agresividad y ansiedad en el niño e historia de interacción.- No es común que se tomen aspectos de la conducta del niño como factor de riesgo para su desarrollo, pero Lafreniere y Dumas (1993) lo hacen. Ellos señalan a la agresión y a la ansiedad como factores de riesgo, sobre todo porque combinadas con la historia de interacción que tienen esos niños con sus madres, la probabilidad de daño se magnifica.

En el apartado anterior (6) hablamos de la historia documentada de maltrato por parte de la madre como un factor de riesgo, ésta, al igual que la agresividad y la ansiedad en el niño y la historia de interacción entre él y su madre no son situaciones en las que se encuentra una diada y que quizá pueden ser más difíciles de cambiar como la situación económica o la guerra. Aquí estamos hablando de aspectos propios de la conducta del niño y de la interacción que tiene con su madre, como la historia. La comprensión del papel que juegan estos dos aspectos puede dar elementos para cambiar la cualidad de las interacciones futuras.

Para LaFreniere y Dumas (op. cit.) es de fundamental importancia enfocar la atención sobre la organización dinámica de las interacciones más que sobre la presencia o frecuencia de conductas particulares. Consideran que uno de los aspectos más importantes de la interacción puede ser el contexto de otras interacciones con las cuales se liga. Es decir con interacciones anteriores. Por lo tanto, trataron de separar los efectos de interacciones pasadas al comparar patrones de interacciones madre-hijo en una tarea de solución de problemas que se realizó con la propia madre y con otra no familiar que compartía las mismas características poblacionales. Esto lo hicieron con cuatro grupos de niños que tenían distintas aptitudes sociales. Los niños fueron evaluados con el Perfil Socioafectivo para Preescolares (Preschool Socioaffective Profile PSP) y colocados dentro de uno de los siguientes cuatro grupos según sus puntajes: Agresivos.- además de ser agresivos, se enojaban con frecuencia y presentaban

conductas desafiantes. Ansiosos.- además de sentirse ansiosos eran introvertidos y se mostraban retraídos. Competentes.- no presentaron problemas conductuales ni emocionales y tuvieron patrones de conducta prosocial y madurez emocional ajustada y flexible. Promedio.- estos niños tuvieron los puntajes promedio de la prueba.

Las madres de niños competentes y promedio fueron altamente positivas y recíprocas hacia su propio hijo y hacia un niño no familiar. Por el contrario, las madres de niños agresivos y ansiosos fueron positivas y recíprocas sólo hacia niños no familiares. Con sus hijos, las madres de niños agresivos tendieron a responder en forma indiscriminada a las conductas positivas y a las agresivas. Fueron las únicas madres que respondieron positivamente a las conductas agresivas del niño y no desaprobaban el incumplimiento de las reglas de la tarea. Las madres de niños ansiosos mostraron un patrón de reciprocidad negativa al responder a sus hijos en forma exclusivamente aversiva (tono de voz sarcástico, crítica, castigo).

Los niños de los cuatro grupos tendieron a mostrar reciprocidad positiva hacia sus propias madres pero sólo los niños competentes y promedio fueron recíprocos también hacia madres no familiares. Los niños agresivos y ansiosos generalmente respondieron a madres no familiares ignorándolas o rechazándolas cuando intentaron iniciar una relación. Estos niños pueden estar en riesgo cuando se les coloca en nuevos medio ambiente sociales. Debido a que están mal equipados por sus relaciones con sus cuidadores primarios, pueden optar

por responder en forma ambigua o por rechazar acercamientos positivos de otros adultos o por ignorar sus conductas aversivas. Aunque esto puede funcionarles en el corto plazo, su falla en la correspondencia de interacciones positivas puede privarlos de experiencias necesarias para desarrollar habilidades sociales en otros ambientes. Estos datos nos señalan que la relación con el primer cuidador puede servir como una fuente de apoyo o estrés en interacciones posteriores.

En este trabajo, LaFreniere y Dumas (op. cit.) trataron de desarrollar una nueva forma de evaluar aspectos de la misma relación madre-hijo más que evaluar la conducta individual, pues consideran que aspectos importantes de esta relación no pueden ser estudiados seccionalmente debido a su naturaleza principalmente histórica y acumulativa. No obstante, consideran que estos aspectos pueden discernirse de análisis cuidadosos de la conducta de la madre y del hijo en relación con otros pares similares a ellos.

Finalmente, en sus conclusiones consideran importante incorporar el modelo transaccional en la diagnosis y tratamiento de problemas conductuales y emocionales, ya que les parece insuficiente ver estos problemas únicamente en términos de las habilidades que presentan padres e hijos.

8.- Sincronía negativa y no sincronía en la interacción diádica.- Harris y cols. (1994) también consideran otros factores que están fuera de las características de la población estudiada pero que son cualidades de la misma

interacción, como la sincronía. La sincronía se refiere a los intercambios recíprocos enfocados mutuamente en una pareja de interacción y permite considerar a la diada como unidad, pues mide distintos elementos que se dan en la interacción en función de las dos personas que integran la diada. Ellos distinguen tres tipos de sincronía: positiva, negativa y no sincronía. Para ello toman en cuenta elementos como el tiempo empleado en la interacción o el número de intercambios, el afecto positivo o negativo y la reciprocidad de atención recibida.

De este modo, en la sincronía positiva los episodios son prolongados, el afecto es positivo y hay reciprocidad de atención. En la sincronía negativa las interacciones pueden ser prolongadas y la atención recíproca, pero el afecto es negativo. En la no sincronía, no hay reciprocidad de atención ni de participación y el afecto no importa.

En su estudio, Harris y cols. (op. cit.) examinaron la relación de estos tres estilos de interacción diádica (sincronía positiva, negativa y no sincronía) con el ajuste social del niño en la etapa preescolar. Altos niveles de sincronía positiva se relacionaron con habilidades sociales en la escuela, con no introversión y no agresión. La sincronía negativa está estrechamente relacionada con la agresividad. La no sincronía se relacionó con conducta introversa y con agresividad.

Los autores sugieren estudiar la interacción diádica incluyendo no sólo conductas individuales sino también tipos de sincronía, ya que estas características de la interacción están relacionadas con la habilidad del niño para interactuar con otros.

9.- Factores de riesgo múltiples.- En los trabajos que hemos reseñado en los apartados anteriores, los factores de riesgo que influyen en el desarrollo del niño normalmente se han estudiado por separado a través de análisis estadísticos, aplicando algunos instrumentos de evaluación para separar a las poblaciones con determinado factor de riesgo o tomando en cuenta un número reducido de ellos. Pero para Barocas y cols. (1991) es mejor el estudio simultáneo de los factores de riesgo medio ambientales. Algunas investigaciones han indicado que a medida que los factores de riesgo incrementan, el desarrollo intelectual y social de los niños decrementa (Por ej. Barocas, Seifer y Sameroff, 1985; Morisset, Barnard, Greenberg, Spieker y Booth, 1989; Sameroff, Seifer, Barocas, Zax y Greenspan, 1987, citados en Barocas y cols. op. cit.). También se ha encontrado que distintas combinaciones de factores de riesgo produjeron coeficientes de inteligencia similares cuando el número de factores de riesgo fue igual, lo que permitió concluir que ningún factor de riesgo por separado fue dominante.

Con estos antecedentes plantearon la hipótesis de que la interacción madre-hijo y las habilidades de atención autorreguladas del niño son mediadores importantes entre los factores de riesgo y el coeficiente intelectual. Trabajaron

con diez factores de riesgo y agruparon a las familias dependiendo del número de factores que reunían. Los factores de riesgo estudiados fueron: 1) Enfermedad mental materna (determinada por entrevistas psiquiátricas estructuradas aplicadas antes del nacimiento del niño y a los 30 meses; 2) Ansiedad alta en el niño (determinada por la Escala de Ansiedad de Cattell y Sheier, 1963; por la de Eysenck y Eysenk, 1969 y por la de Rutter 1979, en Barocas y cols. op. cit.); 3) Perspectivas paternas rígidas (determinadas por el Cuestionario de Conceptos del Desarrollo Sameroff y Feil, 1985 y por los Valores Paternos de Kohn, 1977 en Barocas y cols. op. cit.); 4) Interacción espontánea baja (determinada durante observaciones en casa); 5) Educación menor al Bachillerato; 6) Nivel ocupacional bajo; 7) Estatus de minoría; 8) Falta del padre en casa; 9) Eventos de vida estresantes en la infancia (determinados por historias médicas y sociales durante los primeros cuatro años de vida del niño) y 10) Más de cuatro hijos en la familia.

Encontraron que mayor número de factores de riesgo se asociaron con menor expresión de emoción positiva materna, más expresión de emoción negativa y menos involucramiento con el niño durante la situación de enseñanza. Estos componentes afectivos estuvieron relacionados a su vez con la atención y la autorregulación del niño. Los niños en esta circunstancia fueron menos capaces de desempeñarse exitosamente en una tarea de igualación a la muestra, presentaron actividad motora innecesaria y tuvieron un coeficiente intelectual menor.

Los datos sugieren que los problemas en el desarrollo pueden ser resultado de factores de riesgo acumulativos que inciden simultáneamente en diferentes niveles de la organización social, familiar e individual y que estos factores de riesgo pueden ser mediados por algunos aspectos de la enseñanza materna, particularmente el clima emocional establecido por ella.

Al inicio del capítulo mencionábamos que el desarrollo psicológico infantil es producto de la interacción del niño con su medio ambiente y que en el medio o incluso entre las características particulares de una población hay factores que ponen en riesgo ese desarrollo. Varios investigadores señalan que los factores de riesgo ambientales llegan al niño a través de las interacciones que sus padres y en particular la madre, tienen con él (Duncan y cols. 1994; Barocas y cols. 1991). Sin embargo, aunque todas las investigaciones arriba señaladas tratan de determinar el impacto que determinado factor de riesgo tiene sobre el niño, no es frecuente que se estudie cómo dicho factor se concreta en determinado tipo de interacción. Más bien se trata de determinar la relación que tiene dicho factor con cierto tipo de conducta, ya sea materna o infantil.

Es decir, a pesar de la importancia que tiene el estudio de las interacciones madre-hijo para tratar de determinar cómo los factores de riesgo la modifican e inciden en el desarrollo del niño, la mayor parte de las investigaciones no hacen mediciones de la interacción, sino que tratan de determinar la relación que determinado factor de riesgo tiene con cierto tipo de conducta ya sea materna o infantil.

Duncan y cols. (1994) evalúan a través de pruebas psicológicas el efecto de la pobreza de los padres sobre el coeficiente intelectual y sobre conductas problema de los niños, esto es, aunque determinan el nivel de pobreza de los padres, evalúan sólo a los niños. Laosa (1982) trata de determinar la relación que existe entre la educación materna y las conductas de enseñanza de la madre. Al ser éste su objetivo, mide únicamente a la madre. Lo mismo ocurre con el trabajo de Díaz y cols. (1991), también centrado en las estrategias de enseñanza materna de poblaciones de alto y bajo riesgo.

Cuando Elbedour y cols. (1993) tratan de determinar el daño emocional que provoca la guerra en los adolescentes, les aplican cuatro diferentes escalas que evaluaron principalmente sentimientos, estrés y motivación. Dichos autores no consideraron a los padres en sus evaluaciones a pesar de que ellos mismos sugieren que las emociones que provoca la guerra son también transmitidas de padres a hijos.

Cuando se estudia como factor de riesgo la calidad del cuidado que se brinda a los niños en determinados CENDI, no se establece el daño que ese tipo de cuidado ocasiona al niño; únicamente se mide la conducta y características de las cuidadoras (Barranco y Guzmán, 1989). En general, como se precisó al final de cada uno de los apartados del presente capítulo, o se mide a la madre o se mide al niño y no se hacen mediciones de la interacción.

Otra característica que se detectó en las investigaciones reseñadas en este capítulo es que en los trabajos donde se mide a ambos miembros de la diada, hay una falta de correspondencia entre las categorías maternas y las infantiles. De acuerdo con Guevara y Mares (1996) las diferencias entre las medidas maternas y las infantiles, implica dificultades para compaginar las acciones de uno y otro miembro de la diada y también para observar los efectos que tiene la conducta materna sobre la infantil y viceversa.

En el estudio de Chilamkurti y cols. (1993) donde se trata de determinar las percepciones que madres e hijos tienen sobre tres tipos de transgresiones y cuatro formas de disciplina, se les pide a los niños su opinión sobre ciertas transgresiones hipotéticas de su parte mientras que a las madres se les pide su opinión sobre la efectividad de sus estrategias disciplinarias. En el trabajo de Barocas y cols. (1991) se mide en las madres la demanda de operaciones mentales y el tono afectivo, en tanto que en los niños se mide su ejecución en dos tareas y se les aplican cuatro escalas verbales del WPPSI.

Nosotros creemos que puede ser más útil medir a ambos miembros de la diada con los mismos parámetros, pues los factores de riesgo, como lo señalan varios autores, se ven reflejados finalmente en la calidad de la interacción que establece la madre con su hijo. Además, medir a ambos miembros de la diada como lo señalan Guevara y Mares (1996) permitiría comparar las acciones de madre e hijo y observar los efectos que tiene la conducta materna sobre la infantil y viceversa.

Un tercer aspecto que se observa en las investigaciones sobre diadas de alto y bajo riesgo es que existe gran diversidad en las medidas empleadas. Con la excepción de los trabajos con fundamento en las teorías de Vigotsky (Díaz y cols. 1991 y Barocas y cols. 1991) y los de Osofsky y Eberhart-Wright (1988) y Hann y cols. (1994) que tienen influencias de la teoría psicoanalítica, en el resto de los trabajos no se observa una vinculación clara con alguna teoría general de los fenómenos psicológicos, lo que ocasiona que exista tal diversidad en las medidas que no sea posible comparar los hallazgos de un trabajo con los de otro, pues mientras que en un trabajo se mide el estado emocional de los padres, en otro se mide su opinión sobre el uso de técnicas disciplinarias y en otro más conducta aversiva hacia el niño (tono de voz sarcástico, castigo, crítica). Esta situación impide tener una visión coherente de la población que se estudia.

Por otra parte, en los dos trabajos que tienen como base los planteamientos de Vigotsky, se midieron aspectos relacionados con las conductas de enseñanza de la madre. Esto deja ver que el que haya una guía conceptual permite al menos orientar las categorías de registro.

Siguiendo en esta tónica, hay algunos trabajos que no solamente midieron a ambos miembros de la diada sino que lo hicieron en forma conjunta al determinar patrones de intercambio de afecto (Osofsky y Eberhart-Wright, 1988 y Hann y cols. 1994). Se puede decir que estos trabajos llegaron a determinar

cómo la maternidad adolescente se relaciona con ciertos patrones de afecto que se pueden tener con los hijos.

Otro trabajo que midió a ambos miembros de la diada y de la misma forma, fue el de Harris y cols. (1994) quienes midieron tres tipos de sincronía y su relación con el ajuste social del niño en la etapa preescolar. En este trabajo, las características de la interacción madre-hijo se relacionaron con la habilidad del niño para interactuar con otros.

Los trabajos de Osofsky y Eberhart-Wright (1988) y de Hann y cols. (1994) son un ejemplo de los aspectos que pueden enriquecer las investigaciones sobre diadas de alto y bajo riesgo: En ellos se mide a ambos miembros de la diada, se hace con los mismos parámetros, pues se midieron a ambos miembros de la diada en forma conjunta al determinar patrones de afecto y el estudio tiene como base la teoría psicoanalítica.

En el trabajo de Harris y cols. (1994) se midieron también a ambos miembros de la diada y también se hizo con los mismos parámetros, pues se midió la sincronía de la interacción, sin embargo, no se observa una vinculación clara de este trabajo con una teoría general de lo psicológico.

En este trabajo se medirá a ambos miembros de la diada con el mismo tipo de categorías, las cuales se derivan del Modelo de Campo Interconductual (Ribes y López, 1985). Las categorías maternas e infantiles pueden ser

relacionadas unas con otras pues tienen características similares; al estar vinculadas con un marco teórico interpretativo de la conducta y su desarrollo, es posible determinar la influencia de cierto tipo de interacciones sobre el desarrollo conductual del niño con y sin riesgo ambiental.

El Modelo de Campo Interconductual, marco teórico tomado como base de este reporte de investigación es reseñado en el capítulo que sigue.

CAPITULO II

EL MODELO DE CAMPO INTERCONDUCTUAL

El modelo de campo interconductual (Ribes y López, 1985) es formulado a partir de la teoría de campo y del concepto de interconducta desarrollados por Kantor (1924-1926; 1940). Se trata de un sistema de clasificación de las interacciones conductuales que provee de una lógica para distinguir los niveles de organización del comportamiento. En lo esencial, es una taxonomía del comportamiento que supera las limitaciones de la teoría del condicionamiento (Ribes y López, op. cit.).

Uno de los aspectos principales de la propuesta teórica de Ribes y López (op. cit.) es que define a la conducta como interconducta, es decir, como la interacción organismo-ambiente. El concepto de interconducta es fundamental porque define una forma precisa de entender el objeto de estudio de la psicología. A partir de la categoría de conducta hace incapié en la interacción como objeto analítico. La interacción comprende la inseparabilidad entre la actividad del organismo y los eventos del ambiente. Este concepto constituye una de las diferencias principales que tiene en relación con el conductismo y sus fundamentos en el paradigma del reflejo. De esta manera, "la conducta no es la reacción del organismo a diversos estímulos sino la interrelación que se establece

entre el organismo y su ambiente" (Mares y Rueda, 1993 p.40) . La interacción misma entre el organismo y el ambiente es el centro de interés teórico.

Para estudiar la interacción organismo-ambiente, se crea el concepto de campo interconductual que es "una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con su medio ambiente" (Ribes y López, 1985 p.42). Este campo está configurado como un sistema de relaciones recíprocas que puede dividirse en tres grupos principales:

a) La función estímulo-respuesta.- Se refiere a los segmentos de respuesta y de estímulo que hacen el contacto interactivo. Esta función define formas cualitativas de relación que se toman en cuenta al distinguir varios niveles de organización de la interacción organismo-ambiente.

b) Factores disposicionales.- Son colecciones de eventos pasados y presentes que afectan cuantitativamente las características de la relación, no participan directamente en la interacción pero la probabilizan, pues fungen como elementos facilitadores o interferentes. En este sentido disponen el que una interacción pueda establecerse. También forma parte de los factores disposicionales la historia de interacción que incluye a todos los segmentos previos de interacción y por lo tanto facilita el establecimiento de una relación particular.

c) El medio de contacto.- "Se refiere a todas las condiciones necesarias para que pueda darse una interacción. En otras palabras, designa el conjunto de circunstancias que posibilitan una interacción" (Ribes y López, op. cit. p. 47). El medio de contacto designa exclusivamente las condiciones que hacen posible una interacción pero que no forman parte de ella. Estas circunstancias pueden ser fisicoquímicas, ecológicas o normativas.

"El aire es el medio de contacto para que se dé una interacción en la cual la función de respuesta implica morfologías sonoras, así como las características normativas de las instituciones y prácticas sociales son las condiciones que permiten que un individuo se comporte de una manera u otra" (Ribes y López, op. cit. p.45).

Estructura de lo psicológico.

Esta teoría de la conducta distingue cinco niveles de organización de lo psicológico que se definen "por el tipo de relación existente entre los diferentes elementos centrales que constituyen el campo psicológico" (Mares y Rueda, 1993 p. 41). Es decir por el tipo de relación de contingencias que se establece entre los factores constitutivos del campo interconductual. En este proceso en el cual diversos factores entran en contacto recíproco directo o indirecto hay un elemento que es decisivo como propiedad estructurante del campo psicológico, es el elemento mediador. La forma particular que adopta la mediación es lo que

define a cada nivel de organización de la conducta. La noción de desligamiento funcional permite comprender que esta relación de contingencias sea cualitativamente distinta. El desligamiento funcional es la posibilidad que tiene el organismo de responder en forma relativamente autónoma a las propiedades físico-químicas de los eventos concretos y de la situación inmediata. Así, los distintos niveles de organización de la conducta que se describen a continuación varían entre sí según el tipo de mediación involucrada y según el grado de desligamiento del ambiente.

La función contextual. Es la más simple de todas. Describe una forma de organización psicológica en la cual una respuesta es condicional a dos estímulos, en forma directa a uno de ellos (Ey) y de manera indirecta a otro (Ex). Uno de estos estímulos (Ex) es el elemento fundamental ya que originalmente tenía la capacidad de evocar la respuesta y ahora permite que el otro estímulo (Ey) adquiera sus mismas propiedades funcionales a través de la cercanía espacio-temporal entre ellos. Por esto, se dice que la presencia de Ex contextualiza la función de Ey.

En esta función el organismo es mediado por las relaciones espacio-temporales entre los objetos de su ambiente y su participación se limita a alterar la probabilidad de contacto con propiedades del ambiente que no puede modificar.

"En términos generales, las actividades de orientación, aproximación y contacto se encuentran consistentemente presentes en la función contextual, puesto que si bien, en esta forma de organización psicológica, la presencia y/o relación de los objetos ambientales es independiente de la actividad del organismo, el contacto con dichos objetos es posible si, y sólo si, el organismo se encuentra en cierta relación espacio-temporal respecto de ellos" (Ribes y López, op. cit., pág. 117).

Las formas lingüísticas de este nivel funcional están representadas por la adquisición de un repertorio fonético característico de la comunidad en que se vive, como ejemplos cotidianos tenemos las rutinas de juego asociadas con canciones y el balbuceo del infante ligado a situaciones (Mares y Rueda op. cit.).

La función suplementaria. Es una interacción entre el organismo y el ambiente en la cual el organismo cambia la naturaleza de ese ambiente físico ya sea eliminando estímulos presentes o produciendo la presencia de estímulos ausentes en un momento determinado. Este cambio en el medio es contingente a la acción del organismo. Se puede decir que el organismo media una relación entre estímulos, ya que su acción suplementa la relación entre los eventos del ambiente. La conducta lingüística estaría representada por los balbuceos convencionales de los niños y por palabras o enunciados a través de los cuales el ser humano es capaz de producir cambios en su ambiente al afectar a otros individuos.

Ejemplos cotidianos de esta función "serían las peticiones o demandas de comida, juguetes o actividades por parte de los niños a los adultos" (Mares y Rueda, op. cit. pág. 42).

La función selectora. En este tipo de interacción el organismo responde a las propiedades relacionales de los estímulos y no a sus propiedades fisicoquímicas. La relación entre eventos a la cual responde el organismo depende de un evento externo al cual también responde el organismo (normalmente el evento externo es el comportamiento de otro individuo). La conducta del organismo es sensible a las variaciones funcionales de las propiedades fisicoquímicas que establecen relaciones cambiantes en el ambiente.

"Esta posibilidad de desligarse funcionalmente de las propiedades fisicoquímicas particulares en una situación determinada...constituye una transición crítica que permite desarrollar formas de interacción convencionales" (Ribes y López, 1990a, citado por Galicia, 1994).

Esta función tiene que ver con diversas áreas en conducta humana tales como "formación de conceptos, control instruccional, formas complejas de interacciones sociales...entre otras" (Mares y Rueda, op. cit., pág. 43).

La función sustitutiva referencial. "Es un nivel exclusivamente humano de la interrelación entre el individuo y su entorno" (Ribes y López, 1985, pág.184). Sólo puede estructurarse con la participación del lenguaje o con cualquier sistema convencional de representación que permita a los individuos interactuar con propiedades no aparentes y/o con eventos no presentes en una situación específica. "El referidor permite que se establezca un contacto indirecto entre el escucha y el evento referido y al mismo tiempo, se afecta la naturaleza de la relación directa posterior entre el escucha y el evento referido" (Mares y Rueda, op. cit., pág. 43). Se habla de sustitución porque tanto el referidor como el referido, responden a los eventos no en términos de sus propiedades físicas sino con base en las propiedades convencionales, lo que les permite desligarse de las circunstancias momentáneas. Esto es posible, porque el lenguaje no depende de las propiedades físicas de los eventos **per se**, sino de los atributos convencionales que la sociedad le ha dado.

Ejemplos cotidianos serían hablar a una persona sobre otra o referirse a eventos pasados o futuros.

La función sustitutiva no referencial. Dada su complejidad, este nivel de conducta no se presentó en nuestra investigación, sin embargo se describe para que quede completa la presentación de las funciones. Este tipo de interacción ocurre entre eventos convencionales lingüísticos y constituye la forma más compleja de conducta humana. Implica un nivel de desligamiento casi absoluto respecto a los eventos concretos ya que el organismo no responde a ellos sino que

relaciona eventos lingüísticos que pueden tener o no historia referencial. Esta relación se da a través de un tercer evento igualmente lingüístico que también puede o no tener historia referencial.

Como ejemplos de este nivel de interacción tenemos: solución de problemas en lenguaje ordinario, relación de sistemas numéricos con objetos a través del lenguaje ordinario, dos lenguajes formales relacionados mediante lenguaje ordinario, dos gramáticas relacionadas mediante un sistema matemático, etc (Ribes, 1990, citado por Galicia, 1994).

La taxonomía de la conducta descrita en los cinco niveles funcionales precedentes ha sido utilizada en varias investigaciones. A continuación mencionaremos algunos de esos trabajos y sus principales aportaciones. El trabajo de Guevara (1992) es un ejemplo de las ventajas que tiene para la investigación psicológica el emplear categorías empíricas derivadas de un marco teórico explícito. Esta autora caracterizó las interacciones que se dan entre niños retardados y sus madres considerando: a) el nivel funcional-morfológico que promueven las madres en sus hijos, b) el nivel funcional morfológico que han desarrollado los niños y c) el efecto del contexto situacional sobre las interacciones madre-hijo.

Entre los resultados que encuentra destaca el que en la mayoría de las diadas la categoría materna que ocurrió con más frecuencia fue **no promueve interacciones con el niño**; esto es, las madres no trataron de involucrar a sus

hijos en intercambios sociales. Cuando las madres promovieron interacciones con sus hijos, lo hicieron en los niveles contextual y suplementario, principalmente en relación con conductas de atención y manipulación del ambiente físico que rodea al niño. Por su parte, los niños interactuaron con su medio físico en los mismos niveles que promovieron sus madres.

En relación al efecto del contexto situacional sobre las interacciones madre-hijo, los contextos en donde se dan más interacciones son el de juego libre seguido por el de aseo personal.

Guevara (op. cit.) considera que la principal aportación de su trabajo fue el estar enmarcado en una teoría general del comportamiento que plantea y analiza desde sus orígenes los aspectos centrales del campo de interacción. La autora pudo ubicar elementos del campo interconductual tales como: funciones estímulo-respuesta, tipo de interacciones en cada miembro de la diada, aspectos situacionales contextuales y su efecto en la variedad y tipo de interacciones y la relación entre funciones conductuales infantiles y maternas entre otros.

Con esta base, la autora concluye que la taxonomía de análisis utilizada permitió: 1) jerarquizar funcionalmente las categorías maternas e infantiles que se observaron, 2) relacionar las categorías maternas e infantiles, 3) observar los efectos de diferentes contextos sobre el nivel funcional de interacción en ambos miembros de la diada, 4) avanzar en la caracterización funcional de las

interacciones madre-hijo retardado y 5) interpretar los datos a la luz de la teoría interconductual del comportamiento. Además, considera que con dicha taxonomía se pueden desarrollar un sinnúmero de investigaciones sobre interacciones madre-hijo normal y retardado.

Galicia (1993) centra su trabajo en el terreno de la adquisición del lenguaje. Como ella lo menciona, en el Modelo de Campo Interconductual se considera que el lenguaje es el resultado de una práctica social y como tal es aprendida por los individuos, quienes reproducen un uso que se encuentra vigente en su comunidad. Para su desarrollo en sociedad, es necesario que el individuo aprenda ese uso o estilo y de ahí viene el interés en el proceso mediante el cual los individuos adquieren las dimensiones morfológicas y funcionales de los repertorios convencionales. Por lo tanto, la autora analiza las interacciones madre-hijo en términos de los niveles funcionales de la teoría interconductual y de los usos del lenguaje que emplean ambos miembros de la diada en relación con dichos niveles. Su estudio lo realizó en una situación de juego semiestructurada, los niños fueron primogénitos de una edad promedio de 21 meses. Las madres no trabajaron fuera del hogar y tuvieron educación media superior como mínimo.

Para analizar de una manera más fina el comportamiento en los niveles interactivos se distinguieron tres morfologías: manipulación física del medio ambiente, conducta gestual y lingüística. El comportamiento materno se dividió

en dos tipos: a) cuando la madre simplemente se comporta en determinado nivel y b) cuando promueve que el niño se comporte en determinado nivel.

En términos generales, los resultados más importantes fueron los siguientes: Los niveles suplementario y selector son los que predominan en las interacciones. En cuanto a la conducta materna, se advierte una diferencia marcada del tipo de comportamiento dependiendo del nivel de interacción. Es decir, cuando las madres se comportan de acuerdo con el nivel selector, lo hacen en mayor medida instigando, modelando o reforzando la conducta selectora infantil, mientras que en el nivel suplementario más que promoverlo, simplemente exhiben este tipo de conducta. En lo que se refiere a la morfología lingüística, en el nivel selector el uso que predomina es el de petición de información, en el nivel suplementario el uso más frecuente es el de petición de acción.

En cuanto al comportamiento infantil, predomina la conducta suplementaria, luego la contextual, le sigue la selectora y por último la referencial. Los usos de lenguaje que se relacionan respectivamente con cada nivel son: petición de acción, denominación y descripción para el nivel selector y referencial.

El empleo de una taxonomía funcional que distingue varios niveles de comportamiento permitió observar que los usos utilizados por los miembros de las diadas se presentaron con diferentes niveles de complejidad. Esto se dio especialmente con las madres. Por ejemplo, la petición de información y la

descripción podían ocurrir en interacciones contextuales y selectoras, incluso con diferentes morfologías. En la petición de acción ocurre algo semejante, sólo que en las funciones suplementaria, selectora y referencial.

Las investigaciones arriba mencionadas que tuvieron su soporte teórico en el modelo de campo interconductual indican que este modelo puede ser útil entre otras cosas para diferenciar los niveles interactivos en que el niño se está comportando, el nivel interactivo que promueven las madres y el efecto del contexto situacional sobre las interacciones madre-hijo (Galicia, 1993). También, el uso de una taxonomía derivada del modelo permitió observar que los usos del lenguaje utilizados por los miembros de las diadas podían ocurrir con diferentes niveles de complejidad.

Por otro lado, en el campo educativo, se han hecho también varias investigaciones derivadas de la teoría interconductual. De acuerdo con esta teoría, las conductas de leer y escribir constituyen interacciones de las personas con su ambiente que pueden estructurarse en distintos niveles funcionales. Esto es, se puede leer y escribir en los niveles contextual (por ej. copia de textos), suplementario (por ej. unión de dibujos con palabras), selector (selección de dibujos), sustitutivo referencial (por ej. informar a otros a través de la escritura) y sustitutivo no referencial (por ej. análisis de textos con base en distintas herramientas) (Mares y Bazán, en prensa).

Mares, Rueda y Huitrón (citado en Mares y Rueda, 1993) trabajaron sobre los niveles funcionales implicados en la lectura y la escritura y lo que ello implica en la transferencia de habilidades. Estos autores investigaron en qué medida el aprender a referir relaciones (en la función sustitutiva referencial) al hablar sobre un tema, se transfiere al hablar y escribir sobre un tema diferente. Los resultados indicaron una clara transferencia de las habilidades orales a las escritas sobre el mismo tema. También se encontró una transferencia en estas mismas habilidades al hablar y escribir sobre otro tema, aunque en el caso de la escritura, la frecuencia fue menor.

Posteriormente, estos y otros autores (Mares, Rueda y Plancarte, 1993-94; Mares, Ribes y Rueda, 1993; Rueda, Mares y Vallejo, 1990; Mares, Guevara y Rueda, 1990, citados en Mares y Rueda, op. cit.) profundizaron en el análisis de dicha transferencia vinculando la función contextual y la lectura de textos.

Luego, con base en estos estudios, se elaboraron algunos programas para la enseñanza funcional de la lengua escrita (Mares, Plancarte y Rueda, 1993-1994 y Gómez, Mares, Vásquez y Jiménez de la Paz, 1995). El primero de estos programas fue dirigido a niños de primer grado de una escuela pública de la ciudad de México y el otro a niños con necesidades de educación especial de Xalapa, Ver. En el primer estudio los resultados indicaron que el programa tuvo un efecto notable sobre las habilidades de comprensión de lectura (comprensión de oraciones y de textos). En el segundo los niños desarrollaron habilidades para

la comprensión de lenguaje oral y escrito y habilidades de lectura y escritura que les permiten leer palabras y textos breves así como mantener comunicación oral y escrita con familiares y otros miembros de su comunidad.

La elaboración de programas para la enseñanza funcional de la lengua escrita basados en los planteamientos teórico metodológicos del modelo interconductual (Ribes y López, 1985) y en las aportaciones empíricas de las investigaciones que los sustentan, constituyen formas alternativas para la enseñanza de la lecto-escritura que hasta el momento han tenido éxito.

Un objetivo posterior a esta investigación puede ser la elaboración de programas de intervención que favorezcan el desarrollo del niño de alto riesgo, para lo cual puede ser útil la comparación de las formas en las que interactúan diadas con y sin riesgo ambiental. El capítulo que sigue es la descripción de la investigación que se llevó a cabo en este sentido tomando como base categorías funcionales y morfológicas derivadas del Modelo de Campo Interconductual.

Se recuperaron las categorías utilizadas por Guevara (op. cit.) y Galicia (op. cit.) adecuándolas a las necesidades de la presente investigación y redefiniéndolas con objeto de avanzar en su claridad.

A diferencia de los estudios de Guevara (op. cit.) y Galicia (op. cit.), este trabajo compara dos poblaciones, lo que ampliará el uso de las categorías

derivadas del modelo interconductual en la investigación, ya que los trabajos previos no han sido comparativos sino descriptivos.

CAPITULO III

INVESTIGACION SOBRE INTERACCIONES FUNCIONALES MADRE-HIJO EN DIADAS CON Y SIN RIESGO AMBIENTAL

El objetivo de esta investigación es comparar las interacciones madre-hijo que se dan en poblaciones con y sin riesgo ambiental usando categorías derivadas del Modelo de Campo Interconductual.

Para realizar esta investigación se utilizaron los videos que empleó Torres (1993) y que consisten en videograbaciones de interacciones diádicas en situaciones de juego libre. Las sesiones de grabación se llevaron a cabo en el hogar respectivo de cada diada. A la madre se le pidió que jugara con su hijo como normalmente lo hacía.

Sujetos

8 diadas madre-hijo de poblaciones sin riesgo ambiental.

8 diadas madre-hijo de poblaciones con riesgo ambiental.

Según los describe Torres (op.cit.), los niños tuvieron una edad promedio de 30 meses. Las diadas fueron seleccionadas con base en características que han sido tomadas en cuenta como indicadores para clasificar a las poblaciones con y sin riesgo ambiental en la literatura reportada en este y otros trabajos.

Los factores de riesgo que se consideraron fueron: Escolaridad de la madre, Nivel socioeconómico (determinado por el ingreso económico familiar y por el tipo y ubicación de la vivienda), Orden de nacimiento del niño, Constelación familiar y el Estado de salud física del niño.

Características de las diadas sin riesgo:

“a) Que la madre tuviera un grado escolar de bachillerato o universitario.

b) Que el ingreso familiar fuera por lo menos de cuatro veces el salario mínimo.

c) Que la vivienda estuviera ubicada en una zona urbana con los servicios completos.

d) Que el niño fuera el primero o segundo hijo de la familia y que no presentara algún daño orgánico” (Torres, op. cit. p. 67).

Características de las diadas con riesgo:

a) Que el grado de escolaridad de la madre fuera como máximo el sexto año de primaria.

b) Que el ingreso familiar fuera a lo sumo dos veces el salario mínimo.

“c) Que la vivienda estuviera ubicada en una zona urbana o suburbana con los servicios incompletos

d) Que el niño no fuera hijo único o el primogénito” (Torres. Op. cit. p.76).

Equipo y Material

Videograbaciones utilizadas en el trabajo de Torres (op. cit.), videocasetes vírgenes, videocaseteras, una mezcladora, hojas de registro y lista de categorías.

Procedimiento

Las imágenes originales se volvieron a grabar usando la mezcladora para imprimir en ellas un reloj que permitiera identificar con precisión los intervalos que se registraron.

Codificación.- Los videocasetes se reprodujeron para llevar a cabo el registro en papel y lápiz con base en las categorías definidas más adelante. En cada intervalo de 5 segundos se registraron la o las categorías materna e infantil que ocurrieron en cada intervalo. Los datos se recopilaron en registros de un minuto dividido en intervalos de 5 segundos. Las especificaciones con que se hizo la codificación se explicarán después de que se expongan las categorías.

En un primer momento se registraron a cuatro sujetos durante media hora y se hizo el cómputo de los resultados en bloques de 10 minutos. Se sacó el porcentaje de ocurrencia de cada categoría por sujeto y al hacerlo se observó que prácticamente no había variación entre los tres bloques en un mismo sujeto, por lo que se decidió codificar únicamente un bloque de 10 minutos por cada sujeto.

CATEGORIAS

Los niveles funcionales del comportamiento propuestos en la Teoría interconductual permiten que las categorías que usamos en este trabajo y que se derivan de ellos, tengan un grado de complejidad creciente: Interacciones contextuales, suplementarias, selectoras y sustitutivas referenciales. Con el propósito de determinar la topografía de los segmentos conductuales analizados, se incluyó una diferenciación morfológica de tres tipos: interacciones con el medio físico, gestuales y lingüísticas. Estas categorías y su diferenciación han sido empleadas en estudios previos (Guevara, 1992 y Galicia,1993) y se adaptaron a este trabajo según los requerimientos de la propia investigación. Esto es, en el caso de las interacciones selectoras, se agregaron la morfología gestual y física y se redefinió el nivel para incluir los casos en que el ambiente cambió de propiedades debido a otro estímulo.

Las interacciones maternas son de dos tipos; en el primero la madre exhibe o **presenta** el comportamiento descrito y en el segundo **promueve** que el niño se comporte de esa forma moldeando, modelando, instigando y/o reforzando la conducta. Por lo cual, cuando se usa la palabra **promueve** en este trabajo, se refiere a que la madre realiza cualquiera de estas actividades.

A continuación están las categorías conforme se usaron al inicio de esta investigación. En el apéndice 1 hay una descripción más detallada de las formas

en que se presenta cada categoría. Esas formas fueron las que se observaron principalmente en este trabajo.

No Interacción.

La madre no interactúa con el niño.

El niño no interactúa con la madre.

Interacciones Contextuales.

Con el medio físico.

Maternas: a) La madre se orienta hacia objetos o personas.

b) La madre orienta al niño hacia objetos, eventos, personas o hacia ella misma.

Infantiles: El niño muestra atención a objetos, eventos o personas del medio en un contexto específico.

Lingüísticas.

Maternas: a) La madre pronuncia palabras convencionales asociadas a referentes concretos.

b) La madre promueve que el niño nombre objetos o acciones presentes.

Infantiles: El niño nombra objetos concretos presentes en la situación o acciones realizadas en ella.

Interacciones Suplementarias

Con el medio físico.

Maternas: a) La madre manipula directamente el medio ambiente físico de manera convencional.

b) La madre promueve que el niño manipule directamente su ambiente físico.

Infantiles: El niño manipula directamente su ambiente físico de manera convencional.

Gestuales.

Maternas: a) La madre manipula el medio ambiente por medio de gestos.

b) La madre promueve que el niño emplee gestos para manipular el medio.

Infantiles: El niño utiliza gestos para manipular su medio.

Lingüísticas.

Maternas: a) La madre manipula el medio ambiente físico o social por medio del lenguaje oral.

b) La madre promueve que el niño manipule el medio ambiente por medio del lenguaje oral.

Infantiles: El niño manipula su ambiente físico-social a través del lenguaje oral, del llanto o de sonidos de desacuerdo.

Interacciones Selectoras.

Con el medio físico.

Maternas: a) La madre elige manipulando el ambiente físico entre diferentes alternativas o manipula un ambiente físico que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

b) La madre promueve que el niño elija manipulando su ambiente físico entre diferentes alternativas o promueve que manipule un ambiente físico que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

Infantiles: El niño elige, al manipular su ambiente físico, entre diferentes alternativas o manipula un ambiente que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

Gestuales.

Maternas: a) La madre elige por medio de gestos entre diferentes alternativas o responde por medio de gestos a un ambiente que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

b) La madre promueve que el niño elija por medio de gestos entre diferentes alternativas o que responda por medio de gestos a propiedades cambiantes del medio originadas por otro estímulo.

Infantiles: El niño elige por medio de gestos entre diferentes alternativas o responde por medio de gestos a propiedades cambiantes del medio originadas por otro estímulo.

Lingüísticas.

Maternas: a) La madre elige por medio de conducta lingüística entre diferentes alternativas o responde oralmente en un medio ambiente que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

b) La madre promueve que el niño elija por medio de lenguaje oral entre diferentes alternativas dadas de manera lingüística o que responda en forma oral a propiedades cambiantes del medio originadas por otro estímulo.

Infantiles: El niño elige por medio de conducta lingüística entre diferentes alternativas dadas de manera lingüística o responde oralmente a propiedades cambiantes del medio debidas a otro estímulo.

Interacciones Sustitutivas Referenciales.**Lingüísticas.**

Maternas: a) La madre habla al niño acerca de personas, objetos o eventos no presentes en la situación.

b) La madre promueve que el niño hable de situaciones no presentes.

Infantiles: El niño habla a la madre acerca de personas, eventos u objetos no presentes en la situación.

Especificaciones del registro.

La complejidad propia de la codificación de estas categorías llevó a que se consideraran los siguientes criterios particulares de registro:

Se registraron todas las categorías que ocurrieron en un intervalo, incluso si fueron de distintos niveles y de distintas categorías morfológicas.

Se consideró como perteneciente a una función determinada la conducta que desde un inicio estuvo orientada hacia ella. Por ejemplo el desplazamiento hacia un objeto previo a la manipulación.

Se consideraron como pertenecientes a una función determinada las reacciones de la madre vinculadas con la espera de respuesta del niño.

Se registró en forma separada cada uno de los objetos manipulados dentro de un mismo intervalo excepto cuando varios objetos formaron parte de un solo conjunto (por ejemplo cubos, lápices de colores, etc.).

En un mismo intervalo, se registró en forma separada cada enunciado o expresión oral excepto cuando dos o más formaron parte de la misma idea y no se esperaba ninguna respuesta entre ellos.

Si una respuesta abarcaba más de un intervalo, se registró una ocurrencia en cada uno de ellos.

La codificación se realizó por un observador previamente entrenado en el registro de las categorías descritas, no obstante, se requirió de otros observadores igualmente entrenados para que registraran en forma independiente el 25 por ciento del material elegido al azar y así obtener la confiabilidad de esta investigación.

Los datos obtenidos por los observadores adicionales se compararon con los del primer observador intervalo a intervalo y se vaciaron en una matriz diseñada para obtener el índice Kappa de Cohen (Bakeman y Gottman, 1989).

Se obtuvieron en total 8 índices de Kappa, 4 para la población con riesgo y 4 para la población sin riesgo. Los índices obtenidos fueron de .72 (el más bajo), a .92 (el más alto), la mitad de los índices estuvo entre .82 y .87. Estos datos según Fleiss, 1981 (en Bakeman y Gottman, 1989), representan niveles altos de confiabilidad.

RESULTADOS

Daremos primero una lista de los resultados que fueron significativos aplicando la prueba *t* con el objeto de brindar un panorama general de los mismos. En seguida se comparan entre sí a las dos poblaciones en términos de los niveles en que se desenvuelve cada población, de la morfología que utiliza y de lo que promueven las madres. Los datos que se presentan cuando se escribe \bar{x} corresponden al porcentaje promedio arrojado por la prueba *t* en cada caso. Cuando no se escribe \bar{x} se está hablando de porcentajes simples.

Los resultados más relevantes fueron los siguientes:

1) Las madres sin riesgo tuvieron un 9.84% más de intercambios que las madres con riesgo.

1a) Hay diferencias estadísticamente significativas en la conducta materna en el nivel sustitutivo referencial. Con riesgo: $\bar{x}= 1.08$, sin riesgo: $\bar{x}= 4.39$, ($t= -3.08$ $p < .05$).

1b) Hay diferencias estadísticamente significativas en la promoción por parte de la madre del nivel sustitutivo referencial. Con riesgo: $\bar{x}= 1.01$, sin Riesgo: $\bar{x}= 3.56$, ($t= -2.65$ $p < .05$).

1c) Hay diferencias estadísticamente significativas en el nivel sustitutivo referencial infantil. Con riesgo: $\bar{x}= .71$, sin riesgo: $\bar{x}= 3.69$, ($t= -2.62$ $p < .05$).

2) Hay diferencias estadísticamente significativas en el nivel selector lingüístico infantil. Con riesgo: $\bar{x}= 5.61$, sin riesgo: $\bar{x}= 18.99$, ($t= -2.20$ $p < .05$).

3) Hay diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la morfología lingüística materna. Con riesgo: $\bar{x}= 36.39$, sin riesgo: $\bar{x}= 52.50$, ($t= -3.03$ $p < .05$).

3a) Hay diferencias estadísticamente significativas en la morfología lingüística infantil. Con riesgo: $\bar{x}= 27.89$, sin riesgo: $\bar{x}= 41.43$, ($t= -2.37$ $p < .05$).

4) Hay diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la morfología de manejo de ambiente físico en las madres. Con riesgo: $\bar{x}= 59.43$, sin riesgo: $\bar{x}= 43.52$ ($t= 2.77$ $p < .05$).

Los resultados en su conjunto se presentarán de la siguiente manera:

1.- Comparación de las interacciones en términos de:

a) Los niveles de interacción presentados por las diadas de ambas poblaciones.

b) La morfología de las interacciones presentadas por las diadas de ambas poblaciones y del tipo de interacción que promueven.

1.- Comparación de las interacciones entre diadas con y sin riesgo en términos de:

a) Los niveles de interacción presentados por las diadas de ambas poblaciones.

Conducta materna.- La primera diferencia que se observa entre las dos poblaciones es el número de intercambios registrados. Mientras que en la conducta materna sin riesgo se registraron 1826 ocurrencias, la conducta materna con riesgo tuvo 1499. Si tomamos la suma de ocurrencias de las dos poblaciones como un 100%, el grupo sin riesgo obtiene un 54.96% del total de ocurrencias y el de con riesgo un 45.12%. Esto hace una diferencia de 9.84% más de intercambios en las diadas sin riesgo. Lo que puede verse como una mayor riqueza de interacción pues frecuentemente se encontraron dos morfologías diferentes en un mismo intervalo.

Aunque el orden en que se presentan los niveles de interacción según la frecuencia de ocurrencia es el mismo en las dos poblaciones, existen diferencias notables en cada uno de ellos. En la función contextual son más altos tanto la frecuencia como el porcentaje de ocurrencia en la conducta materna sin riesgo. En la función suplementaria, aunque la población sin riesgo tiene mayor frecuencia, en cuestión de porcentajes la población con riesgo se coloca arriba con un 60.47% contra un 52% de la población sin riesgo. En las funciones selectora y sustitutiva referencial las diferencias en cuestión de frecuencia son notables. Para el nivel selector se registraron 609 ocurrencias para la población sin riesgo contra 341 para la población con riesgo. En el nivel sustitutivo referencial, las madres con riesgo sumaron 18 ocurrencias contra 76 de las madres sin riesgo. Este último dato llevado a promedio de porcentajes resultó significativo en un nivel de $< .05\%$, (con riesgo: $\bar{x}= 1.08$, sin riesgo: $\bar{x}= 4.39$, $t= -3.08$).

Conducta infantil.- En los niños con riesgo también se registraron más ocurrencias que en los niños sin riesgo: 1413 contra 1379, aunque esta diferencia no es tan amplia como entre sus madres. En términos de frecuencia y porcentajes, los niños sin riesgo superaron a sus compañeros con riesgo en todas las funciones excepto en la suplementaria. (Ver tabla 1 y fig. 3). Más adelante se verá la importancia que tuvieron las morfologías para hacer una mejor distinción entre las dos poblaciones.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA.

b) Comparación de la morfología de las interacciones presentada por las diadas de ambas poblaciones y del tipo de interacción que promueven las madres.

Conducta materna.- A pesar de que coinciden en el orden de presentación de los niveles según la frecuencia, existen diferencias en términos morfológicos entre ambas poblaciones. Hablando de morfología en términos generales, esto es tomando en cuenta la morfología en todos los niveles de interacción en que puede darse, se encontró que las diferencias entre las madres de ambos grupos son estadísticamente significativas.

El porcentaje promedio de conductas de manejo de ambiente físico para el grupo con riesgo fue de $\bar{x}= 59.43$, mientras que para el grupo sin riesgo fue de $\bar{x}= 43.52$; esta diferencia fue significativa a un nivel de $< .05$ ($t= 2.77$). En la morfología lingüística, el porcentaje promedio de ocurrencias para el grupo con riesgo fue de $\bar{x}= 36.39$, mientras que para el grupo sin riesgo fue de $\bar{x}= 52.50$, estos datos también fueron estadísticamente significativos al $< .05$ ($t= -3.03$).

Por otro lado, si dividimos las morfologías física y lingüística en las modalidades de **presenta** y **promueve** tomando en cuenta todos los niveles, encontramos que en lo que se refiere a la morfología de manejo de ambiente físico, las madres con riesgo emplean un 37% de su tiempo presentando esta morfología contra un 31.15% de las madres sin riesgo (ver tabla 2). También

en esta morfología, las madres de ambas poblaciones vuelven a coincidir en el orden de presentación de los niveles.

Con respecto a la morfología lingüística, tomando en cuenta todos los niveles, encontramos que las madres con riesgo emplean sólo un 13.05% de su tiempo **presentando** conductas lingüísticas, mientras que las madres sin riesgo emplean un 22.37% (ver tabla 2). Esta diferencia se verá reflejada en la conducta infantil, de la que nos ocuparemos más adelante.

En la morfología gestual, en la modalidad de **presenta**, aunque los puntajes son muy pequeños, las madres sin riesgo superaron a las con riesgo con un porcentaje de 1.3 contra un .86% (ver tabla 2).

En lo que se refiere a la **promoción** de las interacciones de manejo de ambiente físico, tomando en cuenta todos los niveles, encontramos que las madres con riesgo superan a las sin riesgo con un 21.79% contra un 13.52%. En el nivel suplementario, la diferencia es de casi el doble: 15.87% de las madres con riesgo contra un 7.94% de las madres sin riesgo. En el nivel selector, las madres sin riesgo superaron a las con riesgo: 3.23% contra 2.66% (Ver tabla 2 y fig. 4).

Las madres con riesgo están empleando casi un 22% de su tiempo **promoviendo** una conducta que prácticamente no necesita promoción pues

como veremos más adelante, los niños de ambas poblaciones emplean más del 50% de su tiempo manipulando su ambiente. En contraste, las madres sin riesgo emplearon sólo un 13.52% de su tiempo (ver tabla 2). Aquí cabe aclarar que varias madres con riesgo emitieron una gran cantidad de veces la conducta de promoción de manejo de ambiente en la función suplementaria, pues fallaban en su intento de que el niño manipulara un objeto distinto al que el niño tenía entre las manos. En general, en las madres sin riesgo no se da esta situación, ellas pocas veces intentaron desviar al niño de un interés manifiesto.

En la morfología lingüística las madres sin riesgo emplearon un 31.08% de su tiempo **promoviendo** esta morfología contra un 24.99% de las madres con riesgo (Ver tabla 2). La distinción entre los niveles fue como sigue. A nivel contextual las madres sin riesgo emplearon un .98% de su tiempo mientras que las madres con riesgo emplearon más de 4 veces ese tiempo: 4.46%. A nivel suplementario las diferencias son mínimas, pero a nivel selector, las madres sin riesgo promovieron conductas lingüísticas el doble de tiempo que las con riesgo: 15.93% contra 7.80% (Ver tabla 2 y figura 5).

En el nivel sustitutivo referencial las madres con riesgo tuvieron menos de un tercio del tiempo de **promoción** de conductas lingüísticas en relación con las de sin riesgo: \bar{x} = 1.01 contra \bar{x} = 3.56. Esta diferencia resultó estadísticamente significativa a un nivel de $< .05$ (t = -2.65). En términos de

frecuencia tenemos un total de 62 ocasiones en las que las madres sin riesgo promueven las interacciones sustitutivas referenciales contra un total de 17 ocasiones en las que las madres con riesgo lo hacen. Aunque en niveles muy bajos también la **presentación** de la conducta sustitutiva referencial fue estadísticamente significativa a un nivel de $< .05$. El porcentaje promedio fue: madres con riesgo, $\bar{x} = .07$; madres sin riesgo, $\bar{x} = .83$ ($t = -2.58$). En las figuras 6 y 7 se puede ver gráficamente esta diferencia en los niveles selector y sustitutivo referencial en términos de la frecuencia registrada por madre y por población.

Conducta infantil.- De manera global, en la morfología de manejo de ambiente físico los niños con riesgo superaron a sus compañeros sin riesgo en el tiempo empleado en esta morfología: 63.65% contra 52.71%. En el único nivel en el que los niños sin riesgo superaron a los con riesgo fue el contextual: 12.38% contra 5.72%. En el nivel suplementario se dio una diferencia notable a favor de los niños con riesgo: 46.55% contra 32.13%. A nivel selector las diferencias fueron de poco más de 3% a favor de los niños con riesgo (Ver tabla 3 y fig.8).

En la morfología lingüística las diferencias globales del tiempo empleado por ambas poblaciones es muy amplia: $\bar{x} = 27.89$ para con riesgo contra $\bar{x} = 41.43$ para sin riesgo. Esta diferencia fue significativa estadísticamente a un nivel de $< .05$ ($t = -2.37$). A nivel contextual la diferencia es amplia a favor del

grupo con riesgo 7.03% contra 2.90%. A nivel suplementario las diferencias son mínimas entre ambas poblaciones. A nivel selector, las diferencias vuelven a ser estadísticamente significativas: El porcentaje promedio fue de 5.61 para los niños con riesgo contra 18.99 para los niños sin riesgo ($t = -2.20$, $p < .05$). A nivel sustitutivo referencial, aunque los porcentajes son bajos, los niños con riesgo obtienen menos de una cuarta parte del porcentaje promedio obtenido por los niños sin riesgo: $\bar{x} = .71$ contra $\bar{x} = 3.69$. Esta diferencia resultó estadísticamente significativa ($t = -2.62$, $p < .05$). En términos de frecuencia tenemos un total de 12 ocurrencias en este nivel para la población con riesgo contra 53 ocurrencias de la población sin riesgo.

Por último, en la morfología gestual a nivel global los niños sin riesgo obtuvieron un porcentaje de 4.99 y los de sin riesgo de 3.45 (Ver tabla3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se indicó en la sección de resultados, la primera diferencia que se observa es la cantidad de intercambios entre ambas poblaciones. Las madres sin riesgo tuvieron 17.91% más intercambios con sus hijos que las madres con riesgo. Algunas investigaciones han reportado que las madres maltratadoras tienen menos tasas de interacción con sus hijos (Burgess y Conger, 1978; Schindler y Arkowitz, 1986, citados en Chilamkurti and Milner, 1993), aunque en el presente trabajo la población con riesgo no fue elegida tomando en cuenta criterios de maltrato infantil, puede decirse que la menor tasa de interacción que las madres presentaron con sus hijos corresponde a una de las características que presentan las madres maltratadoras.

Viendo este mismo dato desde otro punto de vista y con base en las observaciones que se hicieron cuando se tomaron los registros, la mayor tasa de interacción que se dio entre las madres sin riesgo puede deberse a una mayor riqueza de la interacción, pues estas madres presentaban frecuentemente dos morfologías en un mismo intervalo. Manipulaban un objeto a la vez que presentaban lenguaje verbal.

Fue un hecho que en ambas poblaciones, tanto en madres como en sus hijos, el orden de presentación de los niveles según su frecuencia fue el mismo

(suplementario, selector, contextual y sustitutivo referencial). Tomando en cuenta que el mayor porcentaje de ocurrencias fue el suplementario, podría pensarse que por la edad de los niños (30 meses en promedio), ya dominan el nivel contextual que se refiere básicamente a la orientación hacia los estímulos y a la pronunciación de palabras convencionales asociadas a referentes concretos.

De acuerdo con Ribes y López (1985), “ las formas de organización de la conducta más simples no desaparecen ni son excluidas por los niveles más complejos que surgen...” (p.65). En este caso creemos que una vez establecida la habilidad suplementaria lingüística, el nivel contextual surgirá sólo en caso necesario, como podría ser cuando se trata de nombrar palabras nuevas. Lo mismo para el nivel contextual físico, una vez que el niño es capaz de manipular un objeto, la simple orientación se dará hacia estímulos nuevos en su campo de interacción o hacia uno distinto al que está manipulando.

Como puede verse en las figuras 1 y 2, la distribución de los niveles de interacción se da ligeramente cargada hacia la derecha (hacia los niveles más complejos) en las madres sin riesgo, y cargada hacia la izquierda (hacia los niveles más sencillos) en la población con riesgo. Esto indica que en forma general, las madres sin riesgo se comportan en forma más compleja que las madres con riesgo. Emplean menos tiempo que sus compañeras en los niveles contextual y suplementario y más tiempo en los niveles selector y sustitutivo referencial. En las madres con riesgo ocurre lo contrario, con respecto al otro

grupo de madres, ocupan más tiempo en el nivel contextual y suplementario y menos en el selector y sustitutivo referencial.

Si se piensa en la utilidad de estos datos para la elaboración de programas de intervención en poblaciones con riesgo, una propuesta podría ser tratar de elevar la presentación y la promoción de conductas selectoras y sustitutivas referenciales al menos hasta el nivel presentado por la población sin riesgo. Si las madres con riesgo pueden actuar en estos niveles, estarían mejorando la calidad de la interacción que está asociada con sus condiciones de vida y educación.

Esto repercutiría directamente en los niños, ya que ellos tienen patrones de comportamiento muy similares a los de sus madres. De hecho tuvieron el mismo orden de presentación de los niveles en porcentajes muy cercanos. Una relación del mismo tipo encontró Guevara (1992) cuando caracterizó las interacciones de niños retardados y sus madres usando también las categorías derivadas del modelo interconductual. Los niños mostraban más el comportamiento promovido por sus madres y mostraban menos el comportamiento no promovido.

De las tres categorías que tienen mayor frecuencia en las madres sin riesgo, dos son del nivel suplementario (morfología física y lingüística) y una del nivel selector (promueve conducta lingüística). En las madres con riesgo las tres categorías más altas son del nivel suplementario (presenta y promueve morfología física y promueve lingüística). En ambas madres el mayor porcentaje

lo ocupa la presentación de conductas de manejo de ambiente físico en el nivel suplementario, pero en el segundo lugar, mientras que las madres con riesgo promueven las suplementarias físicas en sus hijos (que por otra parte tienen el mayor porcentaje -46.5%- Ver fig. 8), las madres sin riesgo están promoviendo las selectoras lingüísticas.

Estos datos indican que cuando tomamos en cuenta el nivel de interacción y las morfologías, vemos que las madres con riesgo se manejan principalmente a un nivel suplementario, mientras que las sin riesgo lo hacen en el nivel suplementario y selector principalmente.

En la conducta infantil, también en ambas poblaciones se presentan en primer lugar las suplementarias físicas. Para los niños sin riesgo el segundo lugar lo ocupan las selectoras lingüísticas en correspondencia con lo que promovieron sus madres. Los niños con riesgo presentaron en segundo término las suplementarias lingüísticas.

Si tomamos en cuenta las tres categorías que tienen mayor frecuencia, considerando nivel funcional y morfologías, los niños de ambas poblaciones presentan dos niveles suplementarios y uno selector. Una de las diferencias es que el selector es lingüístico y ocupa el segundo lugar con un porcentaje del 19.17 para la población sin riesgo y es físico y ocupa el tercer lugar con un porcentaje de 11.38 en la población con riesgo. De las implicaciones de estos

resultados nos ocuparemos enseguida, cuando hablemos de las diferencias morfológicas que predominan en cada población.

Otro dato que se nota en estas tres primeras categorías es que dos son de morfología lingüística en la población sin riesgo, lo que se da en la misma forma en sus madres. Para la población con riesgo, dos son de morfología física al igual que ocurre en sus madres. Esto vuelve a estar en concordancia con lo mencionado anteriormente de que existe una correspondencia cercana entre lo que presentan y promueven las madres con lo que presentan los niños. También nos habla ya de una predominancia morfológica para cada población, dato que como veremos, resalta a medida que se consideran otros resultados.

En la conducta materna, tomando en cuenta la morfología en todos los niveles en que puede darse, tanto en la modalidad de presenta como en la de promueve, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

En las conductas de manejo de ambiente físico las madres con riesgo emplearon un 59.43% de su tiempo mientras que las de sin riesgo emplearon el 43.52% ($t=2.77$, $p < .05$). En la morfología lingüística las madres con riesgo emplearon un 36.37% de su tiempo, mientras que las de sin riesgo emplearon un 52.50% ($t = -3.03$, $p < .05$). Estos resultados indican que mientras en las madres sin riesgo predomina el uso de la morfología lingüística, en las madres con riesgo predomina la morfología física.

En lo que se refiere a la morfología gestual, por tener porcentajes tan bajos (alrededor del 4% incluyendo todos los niveles en los niños y menos del 2% en las madres), no fue considerada en este análisis.

Cuando se dividieron las morfologías física y lingüística en las modalidades de presenta y promueve, encontramos que las madres con riesgo emplean casi un 22% de su tiempo promoviendo conductas de manejo de ambiente físico cuando los niños de ese grupo ocupan un 63.65% de su tiempo en esa morfología. Es decir, ocuparon un 22% de su tiempo en una morfología que prácticamente no necesita promoción. En contraste, las madres sin riesgo emplearon sólo un 13.52%. Cabe aclarar que las madres con riesgo emitieron una gran cantidad de veces la promoción de manejo de ambiente físico sobre todo en la función suplementaria, pues fallaban en su intento de que el niño manipulara un objeto distinto al que tenía entre las manos.

En lo que se refiere a la promoción de conducta lingüística las madres con riesgo emplearon un 24.99% de su tiempo contra un 31.08% que emplearon las madres sin riesgo. En el nivel selector, aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas, las madres sin riesgo promovieron conductas lingüísticas el doble del tiempo que las de con riesgo. En el nivel sustitutivo referencial las diferencias si fueron estadísticamente significativas al $< .05$. Las madres sin riesgo promovieron un 3.39% del tiempo contra un 1.13% de las

madres con riesgo. En términos absolutos tenemos 62 ocasiones de las madres sin riesgo contra 17 de las madres con riesgo. Esto quiere decir que en promedio cada madre sin riesgo estaría promoviendo la conducta sustitutiva referencial casi 8 veces en cada 10 minutos de juego libre con su hijo, mientras que la madre con riesgo lo haría 2 veces en 10 minutos.

El que las madres sin riesgo estén presentando y promoviendo conductas lingüísticas más complejas puede permitir que los niños se desempeñen mejor en tareas de formación de conceptos, control instruccional, formas complejas de interacciones sociales y en el hablar sobre eventos pasados o futuros (Mares y Rueda, 1993).

Además, de acuerdo con la investigación realizada por González y Jiménez (1995), la manera en que el adulto promueve el desarrollo lingüístico incide en el nivel de desarrollo cognoscitivo alcanzado por el niño. Para Siegel (1982, en González y Jiménez, op. cit.), dentro de las estrategias de enseñanza del lenguaje están las que posibilitan el distanciamiento, es decir, las que promueven en el niño la habilidad para referirse a eventos ausentes y a características no perceptuales de los objetos. Esto atrae al niño a un nivel de abstracción más complejo, lo que aumenta su competencia representacional.

En este caso, las madres sin riesgo están promoviendo más conductas lingüísticas que las de con riesgo y esta diferencia se mantiene en forma

estadísticamente significativa en uno de los niveles más complejos del Modelo de Campo Interconductual, el sustitutivo referencial.

En lo que se refiere a la conducta infantil, hubieron diferencias significativas a un nivel de $< .05$ en la morfología lingüística. El 27.89% del tiempo lo emplearon los niños con riesgo en esta morfología contra un 41.43% de los niños sin riesgo. También hubo diferencias significativas ($t = -2.20$, $p < .05$) en el nivel selector lingüístico, 5.61% para los niños con riesgo, contra 18.99% para los niños sin riesgo. En el nivel sustitutivo referencial también se dieron diferencias significativas ($t = -2.26$, $p < .05$), .87% para los niños con riesgo, contra 3.75% para los niños sin riesgo. Estos datos nos indican que los niños se comportan básicamente en los niveles y morfologías promovidos por sus madres y en este caso son dos de los niveles más complejos del Modelo de Campo.

Con estos datos puede esperarse una diferencia entre los dos grupos de niños en su desarrollo cognoscitivo, ya que como lo mencionan varios autores (Sinha y Walkerdine, 1978, French, 1981, Tough, 1982 y Velasco, 1991, en González y Jiménez, op. cit.), el desarrollo cognitivo está determinado a partir de una interacción compleja del individuo con su medio socio-cultural, interacción que se haya mediatizada por conductas que se despliegan gracias al lenguaje.

Por otro lado, Barocas, Seifer, Sameroff, Andrews, Ostrow y Croft (1991) al examinar simultáneamente distintos factores de riesgo, ofrecen una explicación

de los determinantes del desarrollo del niño. Sugieren que la enseñanza materna está parcialmente determinada por factores de riesgo sociales (tales como el nivel socioeconómico) y familiares (tales como el número de niños) y se expresa en un clima emocional consistente en mayor expresión de emoción negativa y menor expresión de emoción positiva a medida que aumentan los factores de riesgo en una familia. Este clima emocional afecta negativamente la atención en el niño y su actividad autorreguladora, lo que a su vez afecta su ejecución. Por lo tanto, Barocas y cols. (op. cit.) concluyen que los factores de riesgo pueden ser mediados por algunos aspectos de la enseñanza materna, particularmente por el clima emocional establecido por ella.

Los aspectos emocionales de las relaciones madre-hijo pueden ser considerados como factores disposicionales dentro del Modelo de Campo Interconductual. Un factor disposicional es un elemento que no participa directamente en la interacción pero que la afecta (Ribes y López, 1985). En este caso, lo que Barocas y cols. (1991) llaman emoción positiva y negativa son factores que pueden ubicarse en el organismo y que disponen la probabilidad de cierta forma de interacción. Por esta razón, nosotros consideramos que los aspectos emocionales sólo disponen cierto tipo de interacción, pero lo que en forma directa podría atenuar los factores de riesgo es una mejor calidad de la interacción en términos de complejidad y morfologías promotoras del desarrollo. Un ejemplo podría ser la promoción por parte de la madre de niveles de interacción selector y sustitutivo referencial.

Al igual que los aspectos emocionales, también pueden ubicarse dentro del Modelo de Campo Interconductual otros factores de riesgo, por ejemplo, la historia de interacción. LaFreniere y Dumas (1993) estudiaron en forma combinada la ansiedad y la agresividad en el niño junto con la historia de interacción que tienen con sus madres. Esto lo hicieron primero ubicando a los niños en 4 grupos según sus aptitudes sociales y luego poniéndolos a interactuar con sus madres y con otra no familiar de las mismas características poblacionales. Encontraron diferencias en la forma de interactuar dependiendo de si la pareja era familiar o no y también según las aptitudes sociales de los niños. Para ellos, uno de los aspectos más importantes de la interacción es la historia de otras interacciones con las cuales se liga.

Para el Modelo de Campo, la historia interconductual incluye todos los segmentos previos de interacción y la conforman la evolución del estímulo (variaciones que un estímulo ha tenido en el pasado como elemento de funciones estímulo-respuesta) y la biografía reactiva (variaciones que una respuesta ha tenido como parte de las funciones estímulo-respuesta): La historia interconductual se manifiesta como la probabilidad de contacto funcional entre un estímulo presente y la respuesta de un organismo frente a esas condiciones de estímulo. Por lo tanto, la historia participa como un factor actual (Ribes y López, 1985).

Otros factores de riesgo revisados en el capítulo 1 también pueden ubicarse dentro del Modelo de Campo; la situación de guerra o el cuidado de un niño dentro de una estancia infantil podrían ubicarse dentro del medio de contacto normativo. El medio de contacto normativo reconoce las convenciones, reglas, prácticas institucionales y costumbres sociales que posibilitan que se dé determinado tipo de interacciones (Ribes y López, op. cit.). Cada medio social posibilita diversos tipos de relaciones.

Con estos ejemplos sólo se pretende decir que los distintos factores de riesgo estudiados podrían ubicarse dentro del Modelo de Campo Interconductual, ya que este modelo es un modelo integrativo de la interacción del individuo con su medio y de todos los factores que de algún modo participan en ella. Cada trabajo que se revisó, aportó datos que señalaron que determinado factor de riesgo influye para que se den determinados tipos de comportamiento ya sean maternos o infantiles o en su caso ambos. Sin embargo, no determinan el nivel de complejidad de dichos comportamientos. Considerar este aspecto abre la posibilidad de que la madre muestre o aliente conductas positivas específicas promotoras del desarrollo. Es difícil cambiar las condiciones sociales o de riesgo, pero sí es posible cambiar la forma de interacción hacia niveles y formas promotoras del desarrollo infantil.

El haber usado en esta investigación categorías derivadas del Modelo de Campo Interconductual permitió comparar los niveles de interacción y las

morfologías que son propios de los grupos con y sin riesgo ambiental que se observaron en este trabajo. También nos permitió comparar la conducta materna con la infantil y establecer relaciones entre ellas. Por último, nos permitió distinguir la complejidad con la que se daba determinada morfología; es decir, el nivel funcional en el que se ubica.

Nosotros creemos que los resultados encontrados en este trabajo pueden ser útiles para elaborar programas de intervención en poblaciones con riesgo ambiental. Un primer paso podría ser enseñar a las madres formas de interacción más complejas con sus hijos, fundamentalmente, a relacionarse dentro de los niveles selector lingüístico y sustitutivo referencial, y en otras áreas donde se encuentran por debajo de la población sin riesgo.

BIBLIOGRAFIA

Bakeman, R. and Gottman, S. (1989). **Observing Interaction: An Introduction to Secuential Analysis**, Cambridge University Press. New York.

Barocas, R; Seifer, R; Sameroff, A; Andrews, T; Ostrow, E. and Croft, R. (1991). Social and interpersonal determinants of developmental risk. **Developmental Psychology**, 27, 3, 479-488.

Barranco, R; González, S. y Hernández-Guzmán, L. (1989). Alto riesgo en instituciones de cuidado infantil. **Revista Mexicana de Psicología**, Vol 6, Num. 1, 15-19.

Bernstein, V. and Hans, S. (1991). Adolescent parenting programs: assessing parent-infant interaction. **Evaluation and Program Planning**, Vol. 14 p. 87-95.

Bralic, S. y Lira, Y. (1978). Experiencias Tempranas y Desarrollo Infantil en: Bralic, S; Haeuser, Y; Lira, M; Montenegro, H. y Rodriguez, S. **Estimulación Temprana: Importancia del Ambiente para el Desarrollo del Niño**. Santiago de Chile, UNICEF, 1978.

Chilamkurti, C. and Milner, J. (1993). Perceptions and evaluations of child transgressions and disciplinary techniques in high- and low-risk mothers and their children. **Child Development**, **64**, 1801-1814.

Díaz, R; Neal, C. and Vachio, A.(1991). Maternal teaching in the zone of proximal development: A comparison of low- and high-risk dyads. **Merril-Palmer Quaterly**, **37**, 1, 83-108.

Duncan, G; Brooks-Gunn, J. and Klebanov, P. (1994). Economic deprivation and early childhood development. **Child Development**, **65**, 296-318.

Elbedour, S; Bensel, R and Maruyama, G. (1993). Children at risk. Psychological coping with war and conflict in the middle east. **International Journal of Mental Health**, Vol. **22**, Num. 3, 33-52.

Elorsa, H. (1987). **Estadística para las Ciencias del Comportamiento**. México. Ed. Harla. 571 p.p.

Galicia, X. (1993). El uso de la palabra y su relación con la adquisición del lenguaje. Tesis de maestría. U.N.A.M. 141 p.p.

Gómez, A; Mares, G; Vásquez, M. y Jiménez, S. (1995). Aplicación y evaluación de un programa de lectura y escritura con niños de educación

especial. Estudio realizado por el Instituto de Psicología y Educación de la U.V. y por la U.N.A.M. Campus Iztacala.

González, M. y Jiménez, B. (1995). Estrategias lingüísticas y de estimulación maternas y su relación con el desarrollo psicológico infantil. Tesis de licenciatura. U.N.A.M. 148 p.p.

Gorostieta, E. y Ortega, H. (1991). Comparación de dos estrategias de entrenamiento a padres de niños de alto riesgo ambiental. Estudio piloto. Tesis de licenciatura. U.N.A.M.

Guevara, Y. (1992). Análisis funcional de las interacciones lingüísticas del niño con retardo en el desarrollo. Tesis de maestría. U.N.A.M. 170 p.p.

Guevara, Y. y Mares, G. (1994). Análisis de las interacciones madre-hijo retardado: una perspectiva interconductual. **Acta Comportamentalia**. Vol. 2, Num.1, 145-165.

Hann, D.; Osofsky, J.; Barnard, K. and Leonard, G. (1994). Dyadic affect regulation in three caregiving environments. **American Journal of Orthopsychiatry**. 64, 2, 263-269.

Hans, S. and Bernstein, V. (1991). Adolescent parenting programs: assessing parent-infant interaction. **Evaluation and Program Planning**, 14, 87-95.

Harris, A.; Petit, G.; Dodge, K. and Bates, J. (1994). Dyadic Synchrony in mother-child interaction. **Family Relations**, 43, 417-424.

Heber, A. and Runyon, R. (1973). **Estadística General**. U.S A. Addison-Wesley Iberoamericana. 371 p.p.

Kopp, C. and Kaler, S.(1989). Risk in infancy. Origins and Implications. **American Psychologist**, 44, 2, 224-230.

LaFreniere, P. and Dumas, J. (1993). Mother-child relationships as sources of support or stress: A comparison of competent, average, aggressive and anxious dyads. **Child Development**, 64, 1732-1754.

Laosa, L (1982). School, occupation, culture, and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. **Journal of Educational Psychology**, 74, 6, 791-827.

Lyons- Ruth, K., Connell, D. and Grunebaum, H. (1990). Infants at Social Risk; Maternal Depression and Family Support Services as Mediators of Infant Development and Security of Attachment. **Child Development**, 61, 85-98.

Mares, G. y Bazán, A. (1996). Psicología Interconductual y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lecto escritura. En: Sánchez, J.; Carpio, C. y Díaz, E. **Aplicaciones del Conocimiento Psicológico**. Ed. U.N.A.M. págs. 69-94.

Mares, G.; Plancarte, P. y Rueda, E. (1993-1994) Evaluación de un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita. **Integración. Revista del Instituto de Psicología y Educación**, U. V. 5 y 6. 112-117.

Mares, G.; Ribes, E. y Rueda, E. (1993). El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. **Revista Sonorense de Psicología**. 7. 1. 32-43.

Mares, G; Rueda, E. y Plancarte, P. (1993-1994). Implicaciones del nivel funcional de la lecto-escritura. **Integración. Revista del Instituto de Psicología y Educación**, U. V. 5 y 6. 118-123.

Mares, G. y Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. **Acta Comportamental**, 1, 16-35.

Mc Loyd, V. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: psychological distress, parenting, and socioemotional development. **Child Development**, 61, 311-346.

Mora, J. (1980). Periodos óptimos de intervención en niños pobres. **Pobreza crítica en la niñez**. C.E.P.A.L. U.N.I.C.E.F.

Osofsky, J. and Eberhart-Wright, A. (1988). Affective exchanges between high risk mothers and infants. **International Journal of Psycho-analysis**. 69, 221-231.

Ribes, E. y López, F. (1985) **Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico**. México. Trillas. 269 p.p.

Ribes, E. (1990) **Psicología general**. México. Trillas. 273 p.p.

Torres, L. (1993) Patrones de interacción en diadas con y sin riesgo ambiental. Tesis de maestría. U.N.A.M. 144 p.p.

Wackerly, D. and Beaver, R. (1978) **Statistics for Psychology**. U.S.A. Duxbury Press. 309 p.p.

APENDICE 1

CATEGORIAS EJEMPLIFICADAS.

Interacciones Contextuales.

Con el medio físico.

Maternas: a) La madre se orienta hacia objetos o personas.

b) La madre orienta al niño hacia objetos, eventos, personas o hacia ella misma.

b1) La madre se orienta hacia un objeto, evento o persona y mira alternadamente a su hijo y al objeto o lugar donde ocurrió o está ocurriendo el suceso.

b2) La madre señala un objeto, evento o persona y mira alternadamente a su hijo y al objeto o suceso señalado.

b3) La madre señala un objeto, suceso o persona y solicita a su hijo que se oriente hacia él.

b4) La madre indica, instruye o solicita al niño que se oriente hacia objetos, eventos o personas.

b5) La madre orienta físicamente al niño hacia objetos, eventos o personas o hacia ella misma.

Infantiles: El niño muestra atención a objetos, eventos o personas o hacia ella misma.

1) El niño se orienta hacia un objeto, suceso o persona.

Lingüísticas.

Maternas: a) La madre pronuncia palabras convencionales asociadas a referentes concretos.

b) La madre promueve que el niño nombre objetos o acciones presentes.

b1) La madre señala un objeto, evento o a una persona, mira alternadamente a su hijo y al objeto y pronuncia el nombre del objeto, evento o persona.

b2) La madre señala un objeto, evento o a una persona y solicita al niño que lo nombre.

b3) La madre agita frente al niño algún objeto o dibujo y solicita al niño que lo nombre.

b4) La madre agita frente al niño algún objeto o dibujo y pronuncia su nombre.

b5) La madre solicita al niño que repita el nombre de algún objeto o acción.

b6) La madre pide al niño que diga el nombre de algún objeto presente o algún suceso o acción que acaba de ocurrir.

Infantiles: El niño nombra objetos concretos presentes en la situación o acciones realizadas en ella.

Interacciones Suplementarias.

Con el medio físico.

Maternas: a) La madre manipula directamente el medio ambiente físico de manera convencional.

b) La madre promueve que el niño manipule directamente su ambiente físico.

b1) La madre guía físicamente la manipulación efectiva y/o convencional por parte del niño de algún objeto.

b2) La madre guía verbalmente la manipulación efectiva y/o convencional por parte del niño de algún objeto.

b3) La madre guía física o verbalmente la manipulación de un objeto y/o comenta la acción realizada.

Infantiles: El niño manipula directamente su ambiente físico de manera convencional.

Gestuales.

Maternas: a) La madre manipula el medio ambiente por medio de gestos.

b) La madre promueve que el niño emplee gestos para manipular el medio.

b1) Los gestos que el niño emplea para manipular su medio son seguidos por un comentario de la madre de la acción realizada.

Infantiles: El niño utiliza gestos para manipular su medio.

Lingüísticas.

Maternas: a) La madre manipula el medio ambiente físico o social por medio del lenguaje oral.

b) La madre promueve que el niño manipule el medio ambiente por medio del lenguaje oral.

b1) Las respuestas verbales o los sonidos emitidos por el niño son seguidos por la manipulación del ambiente físico o social indicado en dicha respuesta verbal.

b2) La madre modela frente al niño expresiones verbales orientadas hacia la manipulación del ambiente físico y/o social circundante.

b3) Las respuestas verbales o los sonidos emitidos por el niño son seguidos por la reproducción de la expresión verbal corregida o ampliada por parte de la madre.

b4) La madre guía verbalmente a su hijo para que elabore expresiones verbales orientadas hacia la manipulación del ambiente físico y/o social circundante.

Infantiles: El niño manipula su ambiente físico o social a través del lenguaje oral, del llanto o de sonidos de desacuerdo.

Interacciones Selectoras.

Con el medio físico.

Maternas: a) La madre elige manipulando el ambiente físico entre diferentes alternativas o manipula un ambiente físico que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

b) La madre promueve que el niño elija manipulando su ambiente físico entre diferentes alternativas o promueve que manipule un ambiente físico que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

b1) La madre emite una instrucción que cambia el uso convencional de los objetos, eventos o personas y modela físicamente ante el niño cómo ajustarse a ese cambio de uso.

b2) La madre pide al niño que elija manipulando su ambiente físico entre diferentes alternativas.

b3) La madre pide al niño que seleccione tocando o tomando un objeto entre diferentes alternativas, alguna que se ajuste a un conjunto o secuencia determinados.

Infantiles: El niño elige, al manipular su ambiente físico, entre diferentes alternativas o manipula un ambiente que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

- 1) El niño selecciona tomando o tocando un objeto entre diferentes alternativas, alguna que se ajuste a un conjunto o secuencia determinados.

Gestuales.

Maternas: a) La madre elige por medio de gestos entre diferentes alternativas o responde por medio de gestos a un ambiente que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

b) La madre promueve que el niño elija por medio de gestos entre diferentes alternativas o que responda por medio de gestos a propiedades cambiantes del medio originadas por otro estímulo.

b1) La madre modela por medio de gestos cómo ajustarse a un medio ambiente que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

b2) La madre hace un comentario sobre los gestos empleados por el niño en un medio que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

b3) La madre responde por medio de gestos a un gesto empleado por el niño en un medio que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

Infantiles: El niño elige por medio de gestos entre diferentes alternativas o responde por medio de gestos a propiedades cambiantes del medio originadas por otro estímulo.

Lingüísticas.

Maternas: a) La madre elige por medio de conducta lingüística entre diferentes alternativas o responde oralmente a un medio ambiente que cambió de propiedades debido a otro estímulo.

b) La madre promueve que el niño elija por medio de lenguaje oral entre diferentes alternativas dadas de manera lingüística o que responda en forma oral a propiedades cambiantes del medio originadas por otro estímulo.

b1) La madre emite una instrucción que cambia el uso convencional de los objetos, eventos o personas y presenta conducta lingüística acorde a ese cambio de uso convencional.

b2) La madre pide al niño que elija por medio del lenguaje oral entre diferentes alternativas.

b3) La madre pide al niño que seleccione por medio del lenguaje oral entre diferentes alternativas, alguna que se ajuste a un conjunto o secuencia determinados.

Infantiles: El niño elige por medio de conducta lingüística entre diferentes alternativas dadas de manera lingüística o responde a propiedades cambiantes del medio debidas a otro estímulo.

- 1) El niño emite una instrucción que cambia el uso convencional de los objetos, eventos o personas.
- 2) El niño elige por medio del lenguaje oral entre diferentes alternativas.
- 3) El niño selecciona por medio del lenguaje oral entre diferentes alternativas alguna que se ajusta a un conjunto o secuencia determinados.

Interacciones Sustitutivas Referenciales.

Lingüísticas.

Maternas: a) La madre habla al niño acerca de personas, objetos o eventos no presentes en la situación.

b) La madre promueve que el niño hable de situaciones no presentes en la situación.

b1) La madre responde por medio del lenguaje oral cuando el niño habla o pregunta sobre objetos o eventos no presentes en la situación.

b2) La madre le pregunta al niño su opinión o le pide que hable sobre eventos del pasado.

b3) La madre solicita al niño que informe por medio del lenguaje oral, la ubicación de objetos o personas no presentes en la situación.

b4) La madre solicita al niño información sobre situaciones o eventos que aún no han ocurrido.

Infantiles: El niño habla a la madre acerca de personas, eventos u objetos no presentes en la situación.

- 1) El niño habla o pregunta sobre objetos o eventos no presentes en la situación.
- 2) El niño habla u opina sobre eventos del pasado.
- 3) El niño informa por medio del lenguaje oral la ubicación de objetos o personas no presentes en la situación.
- 4) El niño habla sobre situaciones o eventos que aún no han ocurrido.

APENDICE 2

RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACION GENERAL

El presente reporte de investigación forma parte del protocolo “Diseño de categorías observacionales para analizar el desarrollo lingüístico-cognoscitivo en niños” adscrito al Proyecto de Aprendizaje Humano, bajo la responsabilidad de las maestras Guadalupe Mares y Yolanda Guevara. El proyecto general tiene como propósito el desarrollo de una metodología de investigación apropiada a la concepción de campo propuesta por Kantor (1924-26 y 1959, en Ribes y López 1985) y a la taxonomía de la conducta propuesta por Ribes y López (op. cit.).

Este propósito general se divide en varios objetivos:

- 1) Diseño de pruebas para determinar el nivel funcional de dominio de distintas áreas académicas.
- 2) Diseño de categorías de análisis de los resultados de dichas pruebas acordes con los supuestos conceptuales.
- 3) Diseño de categorías observacionales que permiten analizar la naturaleza de la relación adulto- infante en términos funcionales y morfológicos.
- 4) Ajuste de las categorías diseñadas para analizar la relación adulto infante a distintos contextos socialmente relevantes.

En investigaciones anteriores (Mares, Plancarte y Rueda, 1993-94 y Mares, Rueda y Plancarte, 1993-94) se han desarrollado tareas y categorías para analizar el nivel funcional de dominio de la lengua escrita en niños de 1º y 2º grado de primaria. También se han diseñado situaciones y categorías de observación para detectar el papel que la madre juega en el desarrollo del

balbucoo infantil. Finalmente, Guevara y Mares (1994) desarrollaron categorías observacionales para analizar las interacciones madre-hijo retardado en cuatro diferentes contextos (alimentación, juego no estructurado, aseo personal y trabajo de casa de la madre).

Estas categorías se aplicaron también para el estudio de las interacciones maestra-infante en el aula en niños de primer grado escolar (Mares, Bazán y Farfán 1995). Estos estudios permitieron detectar diferencias cualitativas importantes entre distintos grupos en la ejecución de pruebas de lectura.

En este reporte en particular se pretende aplicar y operacionalizar más las categorías observacionales desarrolladas por Guevara y Mares (1994). Dichas categorías se emplearán en el estudio para investigar las diferencias ya ampliamente reportadas (por ej: Chilamkurti y Milner, 1993; Díaz, Neal y Vachio 1991 y Osofsky y Eberhart-Wright, 1988) entre diadas de alto y bajo riesgo ambiental. En este caso, se trabajará en un contexto de juego no estructurado.

SIN RIESGO CONDUCTA MATERNA			CON RIESGO CONDUCTA MATERNA		
	Frecuencia	Porcentajes		Frecuencia	Porcentajes
N.I.	0	0	N.I.	6	.40
Contextual	186	10.16	Contextual	209	13.91
Suplementaria	950	52.00	Suplementaria	907	60.47
Selectora	609	33.32	Selectora	341	22.71
Sustitutiva	76	4.15	Sustitutiva	18	1.20
Otras	5	.27	Otras	18	1.20
Total	1826	99.90	Total	1499	99.89

SIN RIESGO CONDUCTA INFANTIL			CON RIESGO CONDUCTA INFANTIL		
	Frecuencia	Porcentajes		Frecuencia	Porcentajes
N.I.	2	.14	N.I.	15	1.08
Contextual	216	15.28	Contextual	176	12.75
Suplementaria	718	50.28	Suplementaria	891	64.61
Selectora	421	29.77	Selectora	250	18.11
Sustitutiva	53	3.75	Sustitutiva	12	.87
Otras	3	.21	Otras	35	2.53
Total	1413	99.96	Total	1379	99.95

TABLA 1
NIVELES DE INTERACCIÓN EN FRECUENCIA Y
PORCENTAJES DE CONDUCTA MATERNA E INFANTIL.

CONDUCTA MATERNA

SIN RIESGO			CON RIESGO		
Manejo de Ambiente Físico			Manejo de Ambiente Físico		
Presenta Promueve			Presenta Promueve		
Contextual	3.06%	2.35%	Contextual	3.76%	3.26%
Suplementaria	20.59%	7.94%	Suplementaria	23.74%	15.87%
Selectora	7.50%	3.23%	Selectora	9.53%	2.66%
Total Parcial	31.15%	13.52%	Total Parcial	37.00%	21.79%
Total 44.67%			Total 58.79%		
Interacciones Lingüísticas			Interacciones Lingüísticas		
Presenta Promueve			Presenta Promueve		
Contextual	3.77%	.98%	Contextual	2.46%	4.46%
Suplementaria	12.04%	10.78%	Suplementaria	8.00%	11.60%
Selectora	5.80%	15.93%	Selectora	2.53%	7.80%
Sustitutiva R.	.76%	3.39%	Sustitutiva R.	.06%	1.13%
Total Parcial	22.37%	31.08%	Total Parcial	13.05%	29.99%
Total 53.45%			Total 38.04%		
Interacciones Gestuales			Interacciones Gestuales		
Presenta Promueve			Presenta Promueve		
Suplementaria	.65%	0.0%	Suplementaria	.80%	.46%
Selectora	.65%	.21%	Selectora	.06%	.13%
Total Parcial	1.30%	.21%	Total Parcial	.86%	.59%
Total 1.51%			Total 1.45%		

TABLA 2 CONDUCTA MATERNA EN PORCENTAJES POR POBLACIÓN, NIVELES, MORFOLOGÍA Y TIPO.

CONDUCTA INFANTIL

SIN RIESGO		CON RIESGO	
Manejo de Ambiente Físico		Manejo de Ambiente Físico	
Contextual	12.38%	Contextual	5.72%
Suplementaria	32.13%	Suplementaria	46.55%
Selectora	8.20%	Selectora	11.38%
Total	52.71%	Total	63.65%
Interacciones Lingüísticas		Interacciones Lingüísticas	
Contextual	2.90%	Contextual	7.03%
Suplementaria	15.79%	Suplementaria	14.38%
Selectora	18.99%	Selectora	5.61%
Sustitutiva R.	3.75%	Sustitutiva R.	.87%
Total	41.43%	Total	27.89%
Interacciones Gestuales		Interacciones Gestuales	
Suplementaria	2.74%	Suplementaria	2.30%
Selectora	2.25%	Selectora	1.15%
Total	4.99%	Total	3.45%

TABLA 3. CONDUCTA INFANTIL EN PORCENTAJES POR POBLACIÓN, MORFOLOGÍA Y NIVELES.

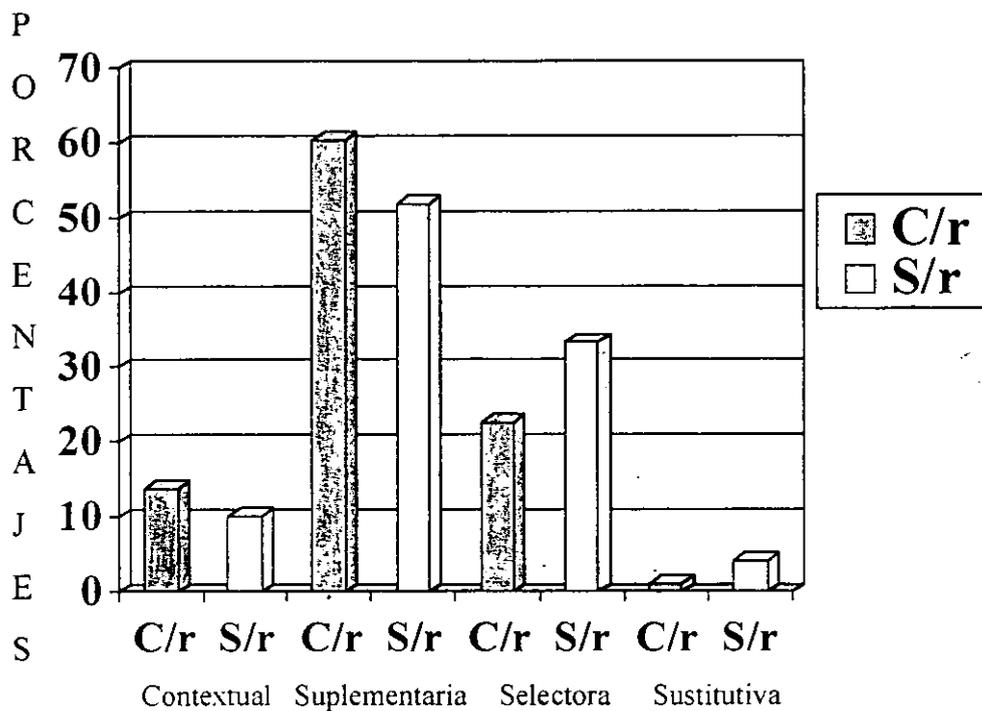


FIGURA 1
CONDUCTA MATERNA EN PORCENTAJE

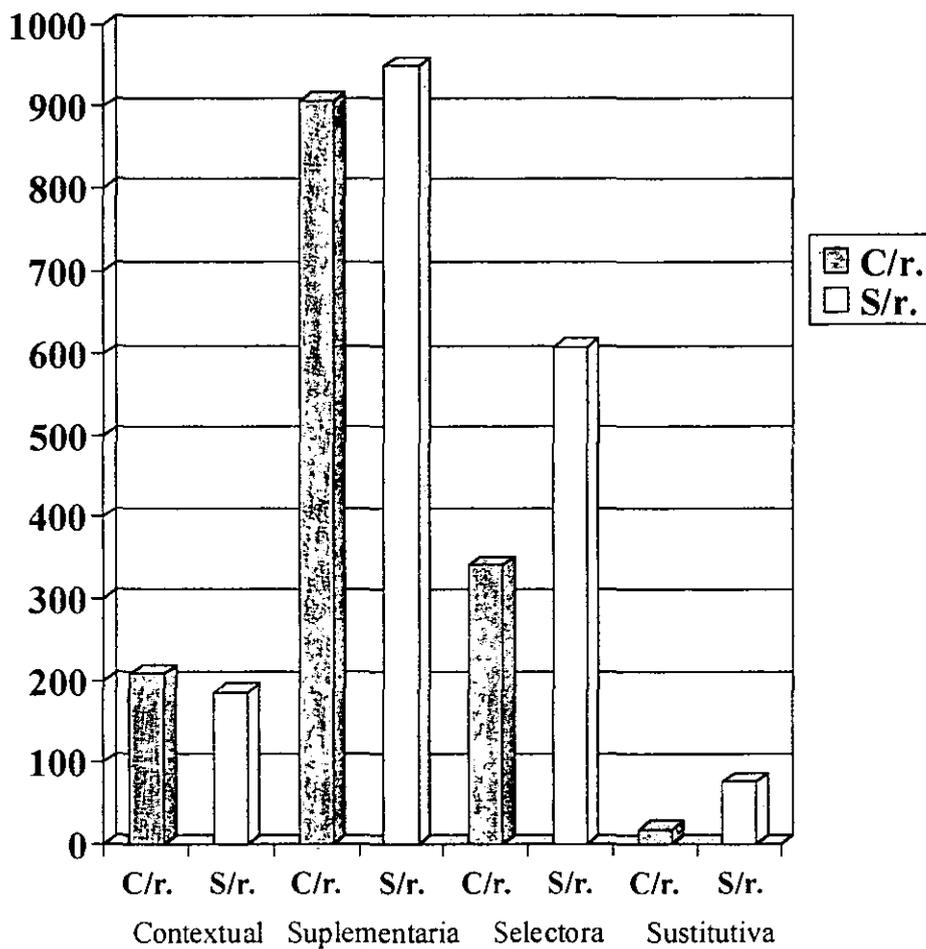


FIGURA 2
CONDUCTA MATERNA EN FRECUENCIA

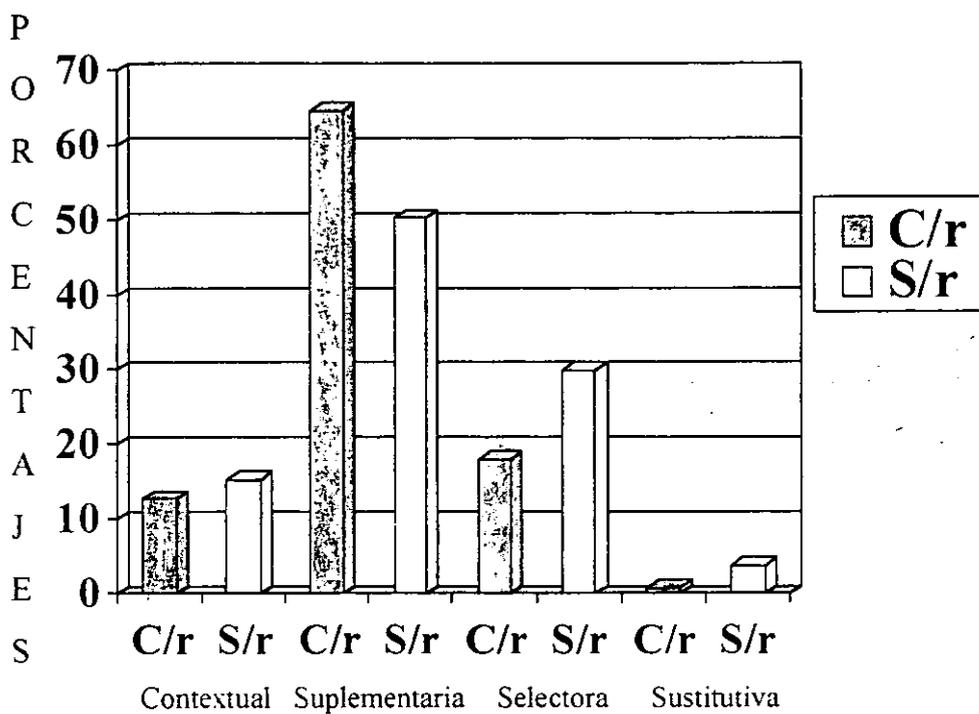


FIGURA 3
CONDUCTA INFANTIL EN PORCENTAJE

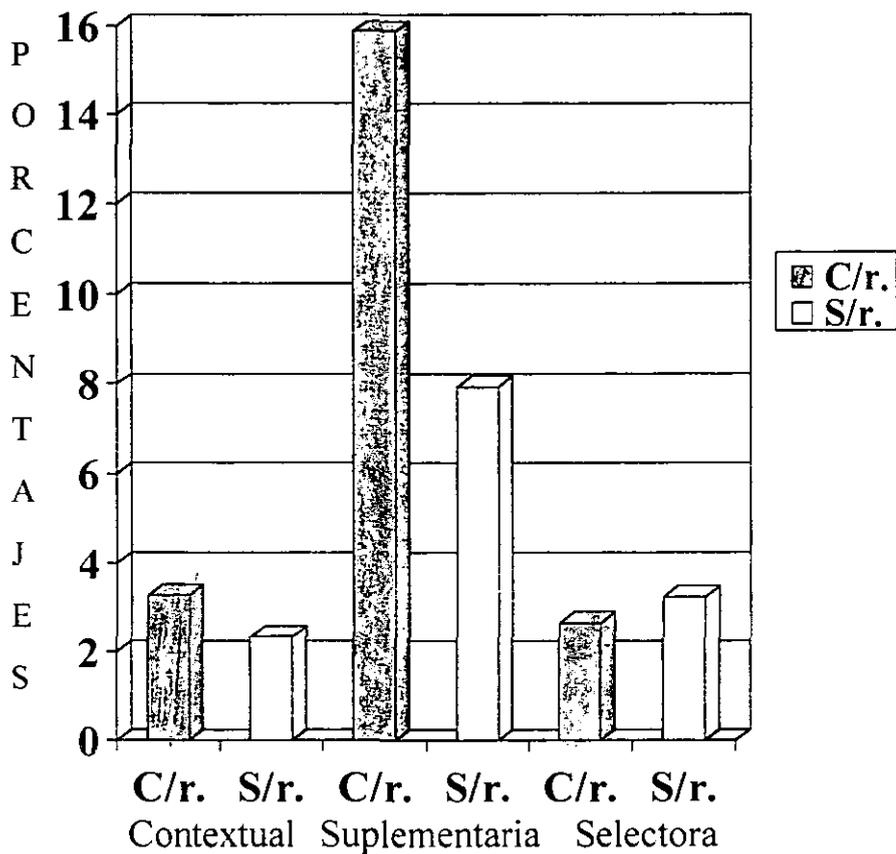


FIGURA 4
 CONDUCTA MATERNA EN PORCENTAJES.
 PROMUEVE INTERACCIONES CON EL MEDIO
 FÍSICO

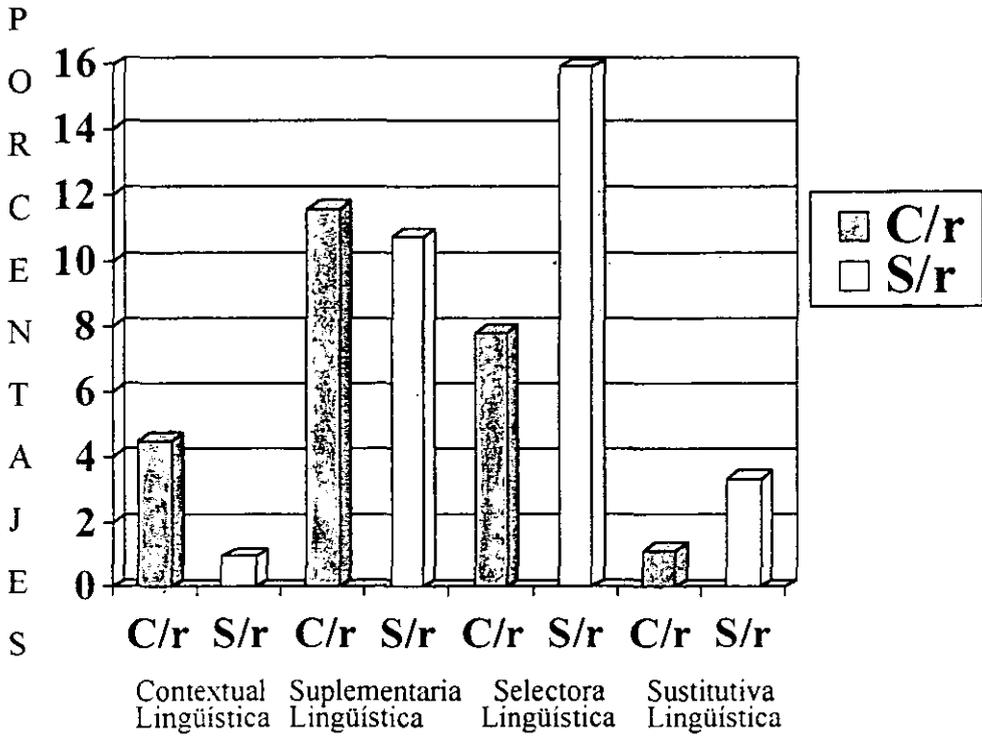


FIGURA 5
CONDUCTA MATERNA EN PORCENTAJES.
PROMUEVE CONDUCTAS LINGÜÍSTICAS.

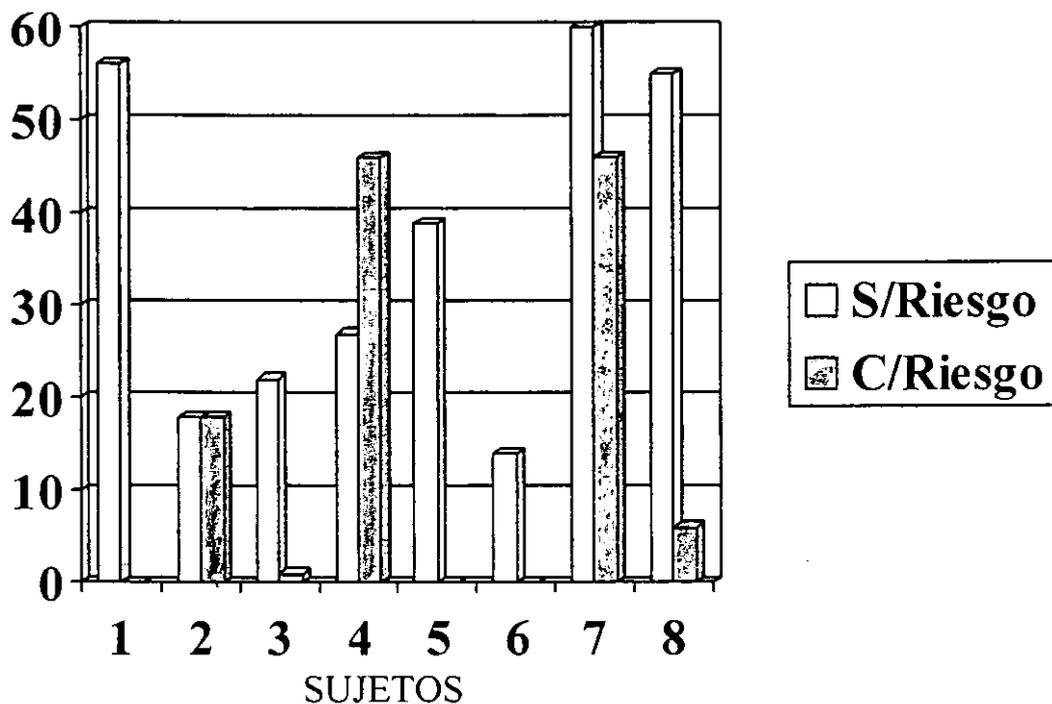


FIGURA 6
CONDUCTA MATERNA EN FRECUENCIA.
PROMUEVE INTERACCIÓN SELECTORA
LINGÜÍSTICA.

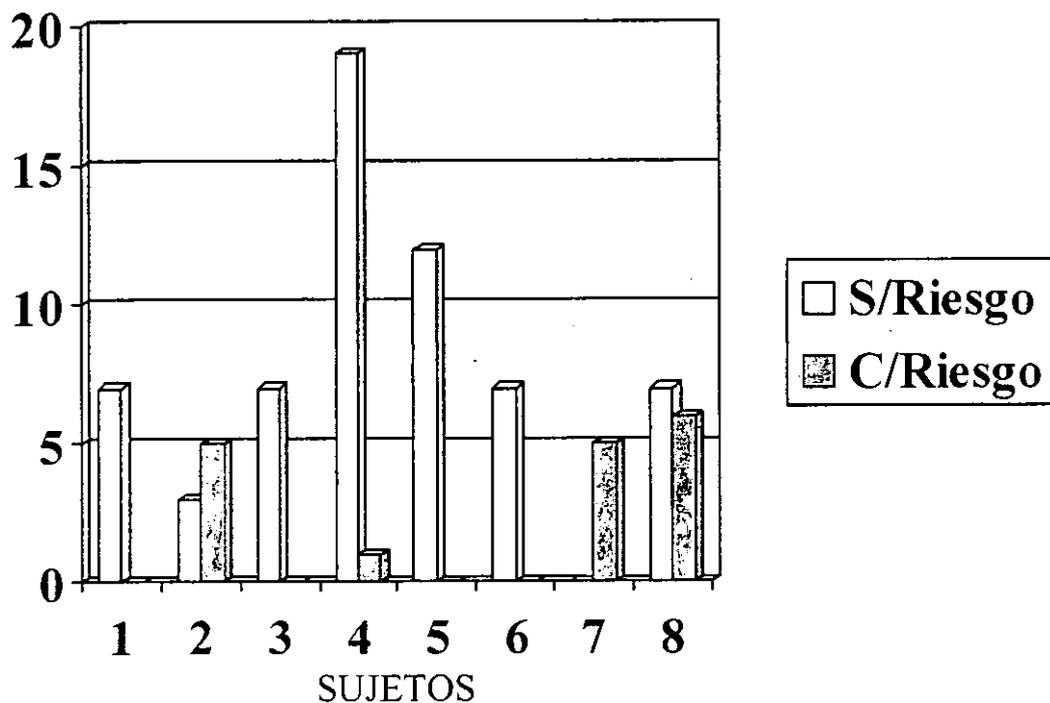


FIGURA 7
CONDUCTA MATERNA EN FRECUENCIA.
PROMUEVE INTERACCIÓN SUSTITUTIVA
LINGÜÍSTICA.

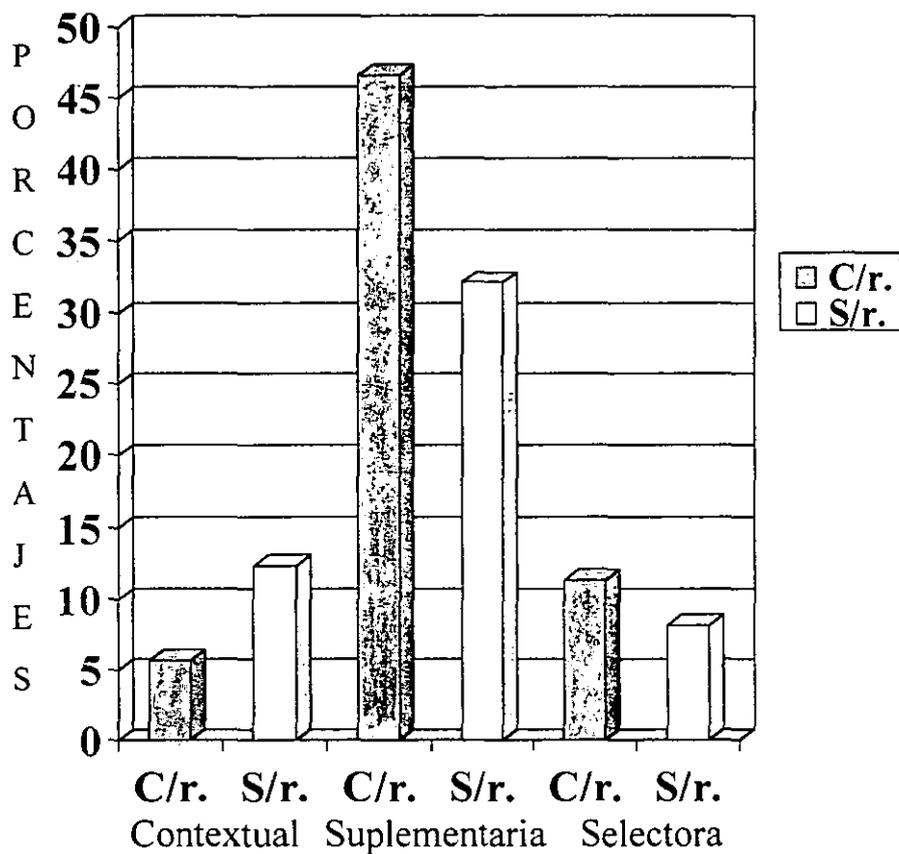


FIGURA 8
 CONDUCTA INFANTIL EN PORCENTAJES.
 INTERACCIONES CON EL MEDIO FÍSICO

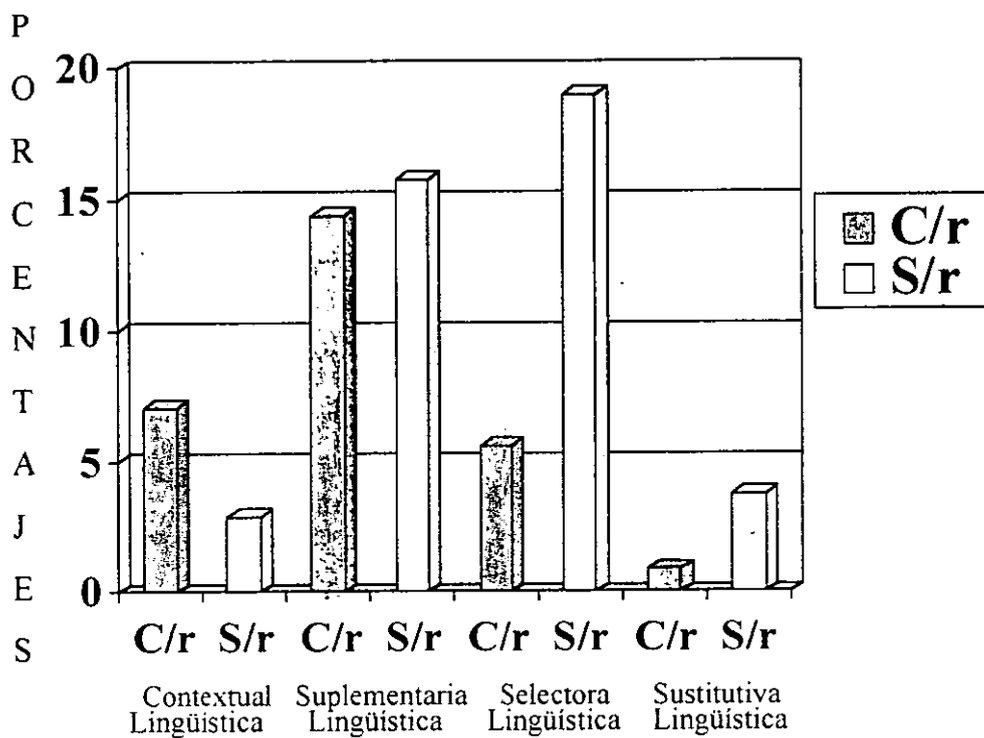


FIGURA 9
 CONDUCTA LINGÜÍSTICA INFANTIL
 EN PORCENTAJES.