

01962

3
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LA PAUTA DE APEGO EN NIÑOS CON
TRASTORNOS DE LENGUAJE

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S
Que para obtener el Título de
MAESTRO EN PSICOLOGIA CLINICA
p r e s e n t a

MARIA TERESA GARCIA HUBARD

Director: Dra. EMILIA LUCIO
Dr. JOSE CUELI
Dra. TERESA GUERRA

Sinodales: Dra. ISABEL REYES
Dr. NESTOR BRAUNSTEIN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

RESUMEN

La presente investigación pretende abordar el estudio de la adquisición del lenguaje y su liga con la relación madre-hijo. Con este fin se recurre a la teoría del apego y a las aportaciones desarrolladas en la década de los '80 a partir de la teoría de Vygotsky como marco teórico de este estudio.

El tema de este trabajo es el estudio de la pauta de apego (Bowlby, 1976) y de las habilidades comunicativas (Fey, 1986) en una población de niños con problemas de lenguaje. El objetivo es estudiar cómo la conducta de apego, característica de todo ser humano, es uno de los factores decisivos en la adquisición y uso de las habilidades comunicativas. La forma en que se abordó el estudio fue a través del estudio de la pauta de apego y el diagnóstico de habilidades comunicativas en 6 niños con problemas del lenguaje entre 5 y 7 años.

Con el fin de realizar estudios de caso descriptivos se trabajó por separado con cada uno de los niños. Este trabajo consistió en una entrevista con la madre cuyo objetivo principal era la obtención de la historia del desarrollo y tres sesiones de juego libre. En primer lugar se pretendió llegar a un diagnóstico de la pauta de apego en cada uno de los niños, este paso presentó enormes dificultades debido a la imposibilidad de conseguir la información completa de los sistemas desarrollados hasta el momento para valorar el apego en niños de seis años (Main et al., 1985). Esto se aunó a problemas específicos de la muestra como fue el que sus dibujos no fueran interpretables por ser inferiores al nivel de desarrollo esperado. Como consecuencia de ésto se realizaron dos cuestionarios para el diagnóstico del apego, el primero en base al análisis de las tres sesiones de juego con cada niño y el segundo en base a la entrevista con la madre. Ambos cuestionarios presentaron deficiencias por diversas razones, pero permitieron llegar a un primer diagnóstico del apego como seguro o inseguro en cada niño.

Finalmente se pretendió vincular el desarrollo de las habilidades comunicativas (Fey, 1986) con el tipo de pauta de apego (Ainsworth, 1971; Bowlby, 1989) en cada uno de los casos y posteriormente proponer las ligas generalizables entre ambas.

En la muestra de este estudio se encontró que el niño con problemas de lenguaje presenta en casi todos los casos una relación alterada con la madre que se puede caracterizar por el apego inseguro, y que este tipo de relación parece favorecer el tipo de conducta comunicativa adoptada por el niño. Sin embargo, las limitaciones del estudio son muchas, por lo que su aportación más contundente está en las sugerencias para nuevas líneas de investigación, comenzando por el diagnóstico del apego para posteriormente profundizar en la liga apego-lenguaje.

INDICE

INTRODUCCION

1

I. TEORIA DEL APEGO.

1.	Antecedentes y Definición	3
2.	Crianza y Apego. Conceptos Interdependientes	5
3.	Evolución de la Pauta de Apego	7
4.	Pautas de Apego y Circunstancias que las determinan	14
5.	Apego y Cognición	17
6.	Modelos Operantes y Comunicación	18
7.	Conclusiones	21

II. EL LENGUAJE.

1.	Historia del Estudio del Lenguaje	22
2.	Teoría General del Lenguaje	28
2.1.	Estructura del Lenguaje	29
2.1.1	Sintaxis y Gramática	30
2.1.2	El Léxico	32
2.1.3	Pensamiento y Lenguaje	33
2.2.	Evolución del Lenguaje Humano	33
2.3.	Adquisición del Lenguaje	34
2.3.1	Los primeros sonidos	36
2.3.2	Las primeras palabras	37
2.3.3	La fase de dos palabras	38
2.3.4	Desarrollo posterior de la fase de 2 palabras	39
2.3.5	Mecanismos de Aprendizaje	41
2.3.6	Desarrollo de las Habilidades Comunicativas	42

III. LENGUAJE Y SOCIALIZACION.

1.	Lenguaje y Cultura	45
1.1.	Vygotsky, un enfoque sociohistórico	47
1.2.	Zona de Desarrollo Proximal	49
2.	Construcción de la Intersubjetividad	51
2.1.	El sí-mismo regulador	52
2.2.	El sí-mismo intencional	54
2.3.	El sí-mismo con memoria	57
2.4.	El sí-mismo social	60
3.	Implicaciones Clínicas de la Adquisición del Lenguaje	64
4.	Conclusiones	71

IV.	ANTECEDENTES EMPIRICOS DE LA TEORIA DEL APEGO. LENGUAJE Y APEGO.	
1.	Aproximaciones para el estudio de la pauta de apego	74
1.1.	Sistema de Apego-Crianza en la Infancia	75
1.2.	Caracterización de los modelos operantes del adulto	76
1.3.	Pauta de Apego en Niños mayores de 18 meses	78
2.	Pauta de Apego y Lenguaje	83
V.	METODOLOGIA.	
1.	Planteamiento del Problema	86
2.	Hipótesis de Trabajo	87
3.	Diseño	87
4.	Definición de Términos	87
5.	Muestra	88
6.	Instrumentos	89
7.	Procedimiento	90
8.	Tratamiento de los datos	91
VI.	PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS.	
1.	Presentación de resultados	92
2.	Integración cualitativa de cada caso	99
3.	Discusión de Resultados	133
VII.	SUMARIO Y CONCLUSIONES	137
	BIBLIOGRAFIA	140
	APENDICES	143

INTRODUCCION.

Las capacidades simbólicas sobre las que se asienta el lenguaje humano dieron lugar a otra forma de adaptación biológica, una nueva modalidad que, según Miller (1981/1985) no se transmite genéticamente, sino que sirve de complemento a las adaptaciones evolutivas de naturaleza orgánica que sí se transmiten por vía genética. El desarrollo y uso del lenguaje ha hecho posible el surgimiento de la cultura humana, y la cultura, con toda la serie de innovaciones sociales, artísticas, tecnológicas y científicas que trajo consigo, situó al Homo Sapiens en un lugar aparte respecto a los demás animales. Como lo plantea Octavio Paz (1967), el lenguaje nos constituye en seres humanos. Este aspecto básico de nuestra propia humanidad, plantea, quizá por esto mismo, una gran cantidad de enigmas que todavía no entendemos.

Miller opina que para el común de las disciplinas resulta fundamental comprender mejor esta facultad humana en sí misma, entre otras razones por que el vocabulario de una lengua es depositario de todas aquellas categorías y relaciones que las generaciones anteriores estimaron dignas de ser etiquetadas mediante términos específicos (y también de las que prefirieron dejar en lo no dicho), estudiar el lenguaje es estudiar la cultura. Para Vygotsky (1934/1986) el problema del lenguaje y del pensamiento, constituye el punto focal de la psicología humana.

Es importante ocuparse de la manera en que los niños llegan a aprender el lenguaje con tanta rapidez y aceptan las convenciones lingüísticas cuando nadie puede explicarles en qué consisten esas convenciones. Gran parte de su aprendizaje tiene que basarse en su comprensión de los contextos en que se utiliza el lenguaje. Pero este estudio pretende abordar un aspecto que precede el aprendizaje de la gramática y la sintaxis. "Si el lenguaje nos funda, nos da sentido, ¿Cuál es el sentido de ese sentido?. El lenguaje nos da la posibilidad de decir, pero ¿qué quiere decir -decir-?" (Octavio Paz, 1967, p.p.24).

Este es un intento por acercarse a una forma de responder a estas preguntas. ¿Qué impulsa al niño a la comunicación y posteriormente al lenguaje hablado? ¿Por qué las habilidades comunicativas no son las mismas en todos los niños?

Diversos autores (Vygotsky, 1934/1986; Miller, 1981/1985; Kaye, 1982/1986; Stern, 1985; Bruner, 1982/1986) están de acuerdo en que la evolución orgánica no es suficiente para explicar la adquisición del lenguaje. Es la evolución social la que viene a complementar el don biológico del lenguaje. Vygotsky estaba convencido de que el habla más temprana en el niño ya es un habla social. Actualmente se reconoce no sólo que el niño es un ser social, sino que precisamente a través de esa vida social, el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprende a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura. La elaboración del sentido es, como propone Bruner (1990), un proceso social.

La comunicación oral capacita a los niños para convertirse en miembros de la comunidad social. Lo único que hace falta es que alguien esté dispuesto a practicar el juego del lenguaje con el niño. Por muchas predisposiciones innatas que éste posea, no será capaz de aprender su lengua si no tiene ocasión de practicarla.

El Juego del Lenguaje se practica en las relaciones que se establecen entre el niño y las personas que lo rodean. Generalmente, la relación más importante durante la infancia y la niñez es con la madre. Sin embargo, esta relación puede tener características distintas en cada caso específico, por ejemplo distintas pautas de apego entre la madre y el niño (Ainsworth, 1971), pueden afectar una actividad social como es el lenguaje.

El primer capítulo de este trabajo pretende abordar la teoría del apego planteada por Bowlby y Ainsworth, teoría que comenzó a desarrollarse a finales de los años cincuenta.

El segundo es una revisión de la historia del estudio del lenguaje que sirve de introducción para el tercer capítulo; en éste se plantea el desarrollo del lenguaje como un hecho cuyo origen está en su función primaria de comunicación e intercambio social.

El cuarto capítulo expone lo que se ha considerado como los Antecedentes Empíricos de este trabajo, se trata de una revisión cuidadosa de las diversas metodologías usadas para el estudio de la pauta de apego, haciendo especial énfasis en los estudios referentes a apego y lenguaje.

En seguida se presenta el trabajo de investigación empírico, empezando por el método, en el cuál se describen los múltiples tropiezos en la búsqueda del instrumento más viable para el diagnóstico de apego en la muestra elegida y el instrumento al que finalmente se llegó, sin que éste constituya, desgraciadamente, un instrumento óptimo por las razones que después se exponen.

Posteriormente, en un intento por vincular el diagnóstico de las habilidades comunicativas (Fey, 1986) con el tipo de pauta de apego, se exponen los resultados de cada niño y su diagnóstico de habilidades comunicativas. En seguida se presenta la discusión de los resultados; esta sección incluye una integración clínica de cada caso, así como una amplia discusión respecto a las limitaciones y alcances de este estudio, fundamentalmente relacionado con la forma de diagnosticar el apego.

Finalmente, se presentan las conclusiones, las referencias bibliográficas y los apéndices.

CAPITULO I

TEORIA DEL APEGO

1. ANTECEDENTES Y DEFINICION.

Históricamente, la teoría del apego fue desarrollada como consecuencia de los recientes avances en la etología y como una variante de la teoría de las relaciones objetales (Klein, Balint, Winnicott y Fairbairn principalmente) (Bowlby, 1969/1976).

Bowlby pretende alinear una serie de conceptos clásicos derivados de la investigación psicoanalítica del hombre con conceptos derivados de la observación y la experimentación con animales, es decir la etología, para postular una nueva teoría de la conducta instintiva.

Darwin, el padre de la etología (Bowlby, 1969/1976), postuló que el fin último para el cual se hallan adaptadas todas las estructuras de un organismo viviente no es ni más ni menos que la supervivencia de la especie. La adaptación de una estructura biológica cualquiera, sea morfológica, fisiológica o relativa a la conducta, se considera un producto de la selección natural. El valor fundamental de la etología reside en el hecho de que suministra un sin número de conceptos nuevos cuya validez puede verificarse mediante desarrollos teóricos. Así, la teoría del apego deriva buena parte de sus principios teóricos de las observaciones del modo en que se conducen miembros de distintas especies ante una situación similar, en presencia o ausencia de la madre, y aplica una amplia serie de conceptos desarrollados por los etólogos para explicar estas pautas de respuesta.

Uno de estos conceptos fundamentales es la Impronta, que comenzó a ser investigado por Lorenz en 1935. En la década de los 60, como resultado de los estudios sobre la conducta afectiva de las aves, fue patente la importancia del término; los nuevos descubrimientos y conceptualizaciones fueron determinantes en el análisis de los lazos que, entre los seres humanos, unen al bebé con su madre. Los etólogos reconocen, como lo hiciera el propio Darwin, que el repertorio de conductas de cada especie es único e intransferible, al igual que sus características morfológicas y fisiológicas, por lo que tratan de comprender esas conductas haciendo referencia a su contribución para la supervivencia de la especie en su habitat natural. La teoría de Bowlby parte de la tesis de que debe seguirse el mismo principio de manera pertinaz si se desea comprender la conducta instintiva del hombre.

Desde la teoría del apego se interpreta la conducta instintiva como resultado de estructuras de conducta activadas por determinadas condiciones y desactivadas por otras. Las secuencias complejas de conducta se consideran debidas a la activación y terminación de unidades de conducta, cuya aparición en secuencia es controlada por una estructura de conductas de rango superior organizada como cadena, como jerarquía causal, como jerarquía planificada o una combinación de todas ellas (Bowlby, 1969/1976).

En 1958, Bowlby publicó su primer trabajo sobre apego: "The nature of the child's tie to his mother". En este ensayo Bowlby desarrolla los lineamientos generales de la teoría del apego e introduce el término. Sus orígenes están, como ya se dijo, en las observaciones etológicas, pero también en la observación directa de la conducta de los niños en situaciones definidas (Ainsworth, 1963), incluyendo registros de los sentimientos y pensamientos que ellos expresan.

Bowlby (1988/1989), al igual que Stern (1985), considera que la vía de construcción retrospectiva para conformar teorías es actualmente insuficiente. Stern propone que los descubrimientos de la psicología del desarrollo basados en observaciones directas de la infancia, deben provocar cambios en las teorías clínicas, haciendo una clara diferencia entre el "niño observado" y el "niño reconstruido" (el resultado de una construcción retrospectiva).

Bowlby descarta la teoría de la dependencia acerca del vínculo materno y hace especial énfasis en no confundir dependencia y apego (1969/1976). También descarta la alternativa kleiniana; para reemplazarlas, formula la teoría de la conducta de apego (1969/1976).

Con el fin de realizar una revisión de la teoría propuesta por Bowlby, conviene comenzar por definir conducta de apego:

"La conducta de apego es cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo." (Bowlby, 1988/1989).

Desde una perspectiva etológica, el vínculo del niño con su madre es el resultado de un conjunto de pautas de conducta características, en parte programadas, que se desarrollan en el entorno corriente durante los primeros meses de vida y que tienen el efecto de mantener al niño en una proximidad más o menos estrecha con su figura materna (Bowlby, 1969/1976). Hacia el final del primer año, la conducta se organiza cibernéticamente, es decir, se vuelve activa cada vez que se dan condiciones determinadas y cesa cuando se dan otras condiciones determinadas. Se considera que la función biológica de esta conducta es la protección, especialmente la protección ante los depredadores.

Además de su función biológica, la conducta de apego tiene consecuencias psicológicas importantes. Bowlby (1988/1989) propone que el saber que la figura de apego es accesible y sensible le da a la persona un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad, y la alienta a valorar y continuar la relación. Si bien la conducta de apego es muy obvia en la primera infancia, puede observarse a lo largo del ciclo de la vida, sobre todo en situaciones de emergencia. Dado que se observa en casi todos los seres humanos (según pautas variables), se la considera parte integral de la naturaleza humana. Bowlby opina que el bebé llega al mundo influido genéticamente para desarrollar este tipo de pautas de conducta.

Se conceptualiza el apego como una forma fundamental de conducta con su propia motivación interna distinta de la alimentación y del sexo, y no menos importante para la supervivencia que éstas.

Es indispensable aclarar la diferencia entre apego y conducta de apego. Estar apegado o tener apego a alguien significa que se está absolutamente dispuesto a buscar la proximidad y el contacto con ese individuo, y a hacerlo sobre todo en circunstancias específicas. La disposición para comportarse de esa manera es un atributo de la persona apegada, un atributo persistente que cambia lentamente con el correr del tiempo y que no se ve afectado por la situación del momento. En contraste, la conducta de apego se refiere a cualquiera de las diversas formas de conducta que la persona adopta de vez en cuando para obtener y/o mantener una proximidad deseada.

Según Bowlby (1988/1989), la conducta de apego puede ser manifestada en diferentes circunstancias con una diversidad de individuos, pero un apego duradero o un vínculo de apego está limitado a unos pocos.

La teoría del apego es un intento por explicar tanto la conducta de apego - con su episódica aparición y desaparición - como los apegos duraderos que niños o adultos tienen con otras personas determinadas. En esta teoría, el concepto clave es el del sistema conductual. Con él se trata de explicar el modo en que un niño o adulto mantiene su relación con su figura de apego entre ciertos límites de distancia o accesibilidad. La homeostasis aquí se refiere a la relación del organismo con personas claramente identificadas del entorno y en la cual, los límites se mantienen por medios conductuales en lugar de fisiológicos.

Un modelo para explicar la conducta de apego, consiste en pensar en la conservación de la proximidad por parte de un niño como en algo mediado por una serie de sistemas conductuales organizados cibernéticamente. La activación se ve intensificada en situaciones de dolor, cansancio, ante cualquier cosa atemorizante y también por el hecho de que la figura de apego (generalmente la madre) sea o parezca inaccesible; y se ve reducida por la proximidad o el contacto con la figura materna, variando de acuerdo a la intensidad de su activación.

Sin embargo, existen ocasiones en que las señales que activarían el apego no llegan al sistema conductual responsable de la conducta de apego, las señales son bloqueadas, y el mismo sistema conductual está inmovilizado. Un sistema conductual como éste puede, en ciertas circunstancias, quedar incapacitado temporal o permanentemente, y con él la amplia gama de sentimientos y deseos que lo acompañan.

A medida que un individuo se hace mayor, su vida continúa estando organizada en base a la conservación de la proximidad con la figura de apego, aunque sus excursiones se vuelven continuamente más prolongadas en el tiempo y en el espacio (Bowlby, 1988/1989).

2. CRIANZA Y APEGO, CONCEPTOS INTERDEPENDIENTES.

La teoría del apego postula el vínculo entre madre e hijo como consecuencia de una conducta característica por parte de cada uno de ellos. En primer lugar está el comportamiento de la madre, es decir, la conducta de crianza, y en segundo lugar y determinada por la primera, está la conducta del niño, la conducta de apego. "Las pautas de interacción que gradualmente se desarrollan entre el pequeño y su madre sólo son comprensibles como resultado de las contribuciones de uno y otro, en particular, del modo en

que cada uno de ellos, a su vez, influye sobre la conducta de ese otro". (Bowlby, 1969/1976, p.230).

Existe un equilibrio en la pareja madre-hijo. A pesar de que buena parte de sus conductas son incoherentes, algunas compiten entre sí y otras resultan mutuamente incompatibles o se oponen una a la otra; por lo general la distancia entre el niño y su madre se mantiene dentro de determinados límites estables.

Es así como la relación entre madre e hijo tiene el aspecto de un diálogo mucho antes de la aparición de las palabras. La madre se adapta rápidamente a los ritmos naturales de su hijo y, al prestar atención a los detalles de la conducta de éste, descubre lo que lo satisface y actúa en consecuencia. Al hacerlo, no sólo lo contenta sino que también obtiene su cooperación. Los bebés humanos, afirma Bowlby (1988/1989), como otras especies, están preprogramados para desarrollarse de manera socialmente cooperativa; que lo hagan o no depende en gran medida de cómo son tratados.

La perspectiva etológica presupone que la conducta de crianza, como la conducta de apego, está en cierto grado preprogramada y por lo tanto preparada para desarrollarse en cierto sentido cuando las condiciones lo hacen posible. Bowlby (1988/1989), explica que la conducta de crianza tiene poderosas raíces biológicas; pero la forma detallada que la conducta adopta en cada uno de nosotros depende, sobre todo, de las experiencias durante la infancia, de las experiencias de la adolescencia, de las experiencias antes y durante el matrimonio, y de las experiencias con cada niño individual.

Así, la conducta de crianza es un ejemplo de una clase limitada de tipos de conducta enraizada biológicamente, de los cuales la conducta de apego es otro ejemplo, la conducta sexual otro, y la conducta exploratoria y la de alimentación, otros más. Para Bowlby (1988/1989), cada uno de estos tipos de conducta pueden ser conceptualmente diferenciados entre sí (lo que contrasta con la teoría tradicional de la libido). Cada conducta sirve a su propia distintiva función biológica: la protección, la reproducción, la nutrición y el conocimiento del entorno. Difieren, pero también interactúan y se superponen.

Una característica principal del concepto de crianza de Bowlby, es la provisión por parte de ambos progenitores de una base segura a partir de la cual un niño o un adolescente puede hacer salidas al mundo exterior y a la cual puede regresar sabiendo con certeza que será bien recibido, alimentado física y emocionalmente, reconfortado si se siente afligido y tranquilizado si está asustado.

Los niños más estables y los que sacan el mejor partido de sus oportunidades son los que tienen padres que fomentan su autonomía, pero son accesibles y sensibles cuando se recurre a ellos. Existen indicios de que la pauta de apego que un niño no dañado en el momento del nacimiento desarrolla con su madre, es el producto de cómo lo ha tratado su madre (Ainsworth, 1985). De ahí que lo más probable es que la pauta que desarrolle con su padre sea el producto de cómo lo ha tratado éste.

Diversas pruebas clínicas demuestran, según explica Bowlby (1988/1989), que el sentimiento de una madre por su bebé y la conducta mostrada hacia él, también están profundamente influidos por sus anteriores experiencias personales, sobre todo aquellas que tuvo y puede estar teniendo aún con sus propios padres; y, aunque sean menos las evidencias con respecto a la actitud del padre, las existentes apuntan a la misma conclusión.

Considerar la conducta de crianza implica abrir la perspectiva a los vínculos afectivos, de los cuales el apego y el vínculo madre-hijo son dos claros ejemplos. Ainsworth (1985), define el vínculo afectivo como un nexo prolongado en el que la pareja es importante como individuo único, inintercambiable, de quien una separación inexplicable e involuntaria provocaría aflicción, y cuya pérdida provocaría dolor.

Existen tres criterios del apego que también son compartidos por los vínculos afectivos en general. Las figuras de apego nunca son completamente intercambiables, aún cuando sean varias. Otro criterio compartido es el deseo de mantener la cercanía con la pareja, así como la necesidad de mantener proximidad con ella. El tercer criterio es la sensación de confort y seguridad hayada en la relación con el otro, y aún así, la habilidad para separarse de esta base segura con la confianza para realizar otras actividades; pero, como no todos los apegos son seguros, más bien deberíamos hablar de una búsqueda de confort y seguridad en el otro.

Ainsworth explica que cada relación tiende a tener cierto número de componentes, cuestión que debe tenerse presente, porque algunos de éstos pueden ser irrelevantes para aquello que constituye el vínculo afectivo, aún cuando contribuyan a lo que hace única cada relación. También es importante entender que una relación, o cierto tipo de relaciones, pueden ser importantes para el individuo sin implicar un vínculo afectivo en general, ni apego en particular. Sin embargo, generalmente, son los vínculos afectivos los más importantes en el núcleo social de una persona, y particularmente aquellos con componentes de apego que proveen un sentimiento de seguridad. Algunos de estos vínculos son, como ya se dijo, el apego, la crianza, el vínculo con la pareja sexual, en el cuál las más de las veces se genera una relación de apego y de crianza (en el sentido de cuidarse mutuamente), relaciones de amigos y compañeros, y los vínculos con los hermanos y otros familiares.

3. EVOLUCION DE LA PAUTA DE APEGO.

La teoría del apego considera la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con individuos determinados como un componente básico de la naturaleza humana, presente de forma embrionaria en el neonato y que prosigue a lo largo de la vida adulta, hasta la vejez. Durante la infancia, los lazos se establecen con los padres, a los que se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo. Durante la adolescencia sana y la vida adulta, estos lazos persisten, pero son complementados por nuevos lazos, generalmente de naturaleza heterosexual. La confianza en la disponibilidad de las figuras de apego, o la ausencia de ésta, se construye lentamente a lo largo de los años de inmadurez -infancia, niñez y adolescencia-, y cualquiera que sea la expectativa desarrollada tiende a conservarse el resto de la vida (Bowlby 1988/1989). Aunque los alimentos y el sexo en ocasiones

desempeñan un papel importante en las relaciones de apego, la relación existe por derecho propio y tiene una función específica y clave para la supervivencia, es decir, de protección.

Una característica importante de la teoría del apego es la hipótesis de que la conducta de apego se organiza mediante un sistema de control dentro del sistema nervioso central, análogo a los sistemas de control fisiológico que mantienen dentro de determinados límites las medidas fisiológicas, tales como la tensión sanguínea y la temperatura corporal. Así, la teoría propone un modelo análogo al que mantiene la homeostasis fisiológica: el sistema de control de apego mantiene la conexión de una persona con su figura de apego entre ciertos límites de distancia y accesibilidad, usando para ello métodos de comunicación cada vez más sofisticados. Como tales, las consecuencias de su aplicación pueden considerarse un ejemplo de lo que puede denominarse homeostasis ambiental (Bowlby, 1975, 1969/1976). Postulando un sistema de control de este tipo (con sistemas análogos que controlan otras formas de conducta), la teoría del apego contiene dentro de sí misma una teoría de la motivación que puede reemplazar a las teorías tradicionales que recurren a una construcción postulada de la energía o el impulso (Bowlby, 1988/1989). Entre las diversas ventajas de la teoría de control está la de que presta atención tanto a las circunstancias que ponen fin a una secuencia conductual, como a las que la inician, además de poner a prueba un marco provechoso para la investigación empírica.

La presencia de un sistema de control del apego y su conexión con los modelos operantes del sujeto y de la figura o figuras de apego que elabora la mente durante la infancia, son características centrales del funcionamiento de la personalidad a lo largo de la vida. Por eso, la conducta de crianza del protector está determinada por el tipo de apego infantil que caracterizó la relación entre éste y su madre.

En 1969 (1969/1976), Bowlby propone cuatro fases de desarrollo del vínculo de afecto. Los descubrimientos sobre las capacidades del infante durante las primeras semanas de vida realizados en los últimos años (como las citadas por Stern e Izrad), han venido a demostrar que los inicios del desarrollo del apego son aún más tempranos y específicos de lo que el mismo Bowlby imaginaba. Lo siguiente es un intento de actualizar las fases propuestas en 1969, con lo expuesto en su libro de 1988/1989:

FASE 1: Orientación y señales, inicios de discriminación de la figura.

Durante los primeros meses de vida, el niño muestra muchas de las respuestas que constituyen lo que más tarde será la conducta de apego (Bowlby, 1988/1989). Estas respuestas constituyen sistemas de conducta listos para activarse bajo ciertos estímulos encuadrados dentro de una o más categorías amplias, pero además de ser activados, estos sistemas de conducta pueden ser interrumpidos, reforzados o debilitados (1969). Sin embargo, la pauta de apego organizada no se desarrolla hasta la segunda mitad del primer año. Desde el momento del nacimiento el ser humano cuenta de manera embrionaria, con la capacidad para establecer una interacción social, de tal manera que al socializar siente placer (Stern, 1985): por lo tanto no existe fase autista, o lo que

Freud (1924) llama Narcisismo primario y que se caracteriza por ser anobjetal. Pero esta idea no ha sido totalmente aceptada, autores como Klein (1946, pero también a lo largo de su obra) proponen que desde el origen se instituyen relaciones objetales. Además, los descubrimientos recientes, mencionados por Bowlby (1988/1989) y por Stern (1986), han demostrado que en el plazo de unos días el recién nacido es capaz de distinguir entre la figura de la madre y otros mediante el olor de ella, el sonido de su voz, y también por el modo en que ella lo sostiene en sus brazos, aunque el discernimiento visual no es seguro hasta el segundo trimestre (Bowlby, 1988/1989). Por eso, cuando desde la perspectiva del apego se habla de narcisismo es bajo la concepción desarrollado por Freud en la primera tópic, y que en palabras de Laplanche y Pontalis (1968/1987) el narcisismo se define como una fase precoz o como ciertos momentos fundantes y caracterizados por la aparición simultánea de un primer esbozo del yo y su catexis por la libido, lo que no excluye toda catexis objetal. Así entendido el narcisismo se puede hablar de conductas de apego dirigidas hacia una figura específica desde los primeros meses de vida.

Inicialmente, el llanto es el único medio del que dispone para señalar su necesidad de cuidados, y el contento el único medio del que dispone para señalar que ha quedado satisfecho. De todos modos, explica Bowlby (1988/1989), citando a Izard (1982), durante el segundo mes, su sonrisa actúa enérgicamente para alentar a la madre en su servicio, y su repertorio de comunicaciones emocionales se extiende rápidamente.

Después de las doce semanas aproximadamente, aumenta la intensidad de las respuestas amistosas del bebé. De allí en adelante el bebé suministra lo que Bowlby (1969/1976) citando a Rheingold (1961), llama una respuesta social plena, con toda la espontaneidad, vivacidad y deleite que la caracteriza.

FASE 2.

Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas.

Durante esta fase el bebé continúa comportándose de manera amistosa con la gente, pero esta conducta es mucho más notoria con la figura materna que con el resto de las personas. Esta fase puede durar hasta los seis meses de edad, o prolongarse hasta mucho después, dependiendo de las circunstancias (Bowlby, 1969/1976). Inicialmente el niño y la madre se comunican a través de la expresión emocional y de la conducta que la acompaña. La comunicación mediada emocionalmente persiste como la característica principal de las relaciones íntimas a lo largo de la vida, aún cuando posteriormente se complementa con la comunicación verbal (Bowlby, 1988/1989).

FASE 3. Mantenimiento de la proximidad con una figura discriminada por medio de la locomoción y de señales.

Durante esta fase, que se inicia entre los seis y los siete meses, el repertorio de respuestas del bebé se extiende hasta incluir el seguimiento de la madre que se aleja, el saludo a su regreso y la elección de esa figura como base desde la cual explorar. Simultáneamente, van desapareciendo las respuestas amistosas y poco discriminadas para con el resto de la gente. Se elige a determinadas personas como figuras de afecto subsidiarias, en tanto que se descarta a otras (Bowlby, 1969/1976).

El desarrollo de la conducta de apego como un sistema organizado, que tiene como objetivo la conservación de la proximidad o de la accesibilidad a una figura materna discriminada, exige que el niño haya desarrollado la capacidad cognoscitiva de conservar a su madre en la mente cuando ella no está presente: esta capacidad se desarrolla durante los primeros seis meses de vida. A partir de los nueve meses, la gran mayoría de los bebés responden con protestas y llantos cuando se les deja con una persona desconocida, y también con el enfado y el rechazo más o menos prolongado hacia dicha persona. Estas observaciones demuestran que durante estos meses, el bebé adquiere la capacidad de representación, y que su modelo operante de la madre se vuelve accesible para él con el fin de establecer comparaciones durante su ausencia y de reconocerla cuando regresa. Como complemento a su modelo de la madre, desarrolla un modelo operante de sí mismo en interacción con ella; lo mismo hace con su padre (Bowlby, 1988/1989).

Para mantener la proximidad con la figura de apego, el bebé comienza a utilizar sistemas con corrección de objetivos de organización simple que se organizan en un mapa cognoscitivo más o menos primitivo. Dentro de este mapa está la figura materna que se mueve de manera más o menos previsible en un continuo espacio-temporal. Esto no implica que el niño comprenda qué es lo que determina que los movimientos de la madre se acerquen o alejen de él, o qué medidas puede adoptar para modificar la conducta de aquélla. Todavía le resulta difícil comprender que la conducta materna se organiza en torno a las propias metas prefijadas de la progenitora.

FASE 4. Formación de una pareja con corrección de objetivos.

Alrededor del tercer año, lo descrito en la fase tres cambia como consecuencia de nuevas adquisiciones cognoscitivas. En primer lugar, la paulatina pérdida de lo que Piaget llamó egocentrismo y la capacidad de percibir las cosas desde la perspectiva de otro, permiten al niño ir más allá de la simple anticipación de la conducta de su madre. Ahora, el niño comienza a comprender algo del propio punto de vista de su figura de apego, de sus motivaciones y planes. En segundo

lugar, esta comprensión le permite llevar a cabo sus propios planes tratando de modificar los planes de su madre, mientras que antes tan sólo podía ajustar su conducta a la de ella. Desde ese momento, la imagen de su mundo se torna mucho más compleja y su conducta se vuelve potencialmente más flexible. En tercer lugar, estos avances son facilitados por la creciente comprensión de lo que su madre le dice, ahora comienza a comprender que pudo haber tenido en mente su madre al realizar cierta acción, y comienza a comunicarle lo que él tenía en mente al realizar determinada acción. Esta mejora en la comunicación no sólo facilita la comprensión mutua del propio punto de vista, sino que también hace posible el que negocien diferencias cuando éstas ocurren (Bowlby, 1969/1976; Ainsworth, 1985). Una vez logrado lo anterior, se desarrolla una relación más compleja entre madre e hijo, una relación de pareja o "sistema" (Bowlby, 1969/1976), y los rasgos esenciales de esta relación caracterizarán todas las relaciones futuras de apego (Ainsworth, 1985).

A los cuatro años sigue siendo importante que el niño perciba a la madre como accesible y responsiva, pero para lograr un apego seguro, la responsividad materna debe extenderse a querer escuchar lo que el niño dice desde su propio punto de vista y a ser capaz de comunicarle lo necesario del propio punto de vista; de esta forma el niño siente que la madre está dispuesta a negociar las diferencias para poder llegar a un plan aceptado por los dos. En un apego seguro, cada uno de los miembros siente que comprende al otro y que es comprendido. Aún cuando el niño sea cognoscitivamente capaz de comunicarse y de tomar diversas perspectivas, su apego será ansioso si la figura de apego es incapaz de considerar su perspectiva (Ainsworth, 1985).

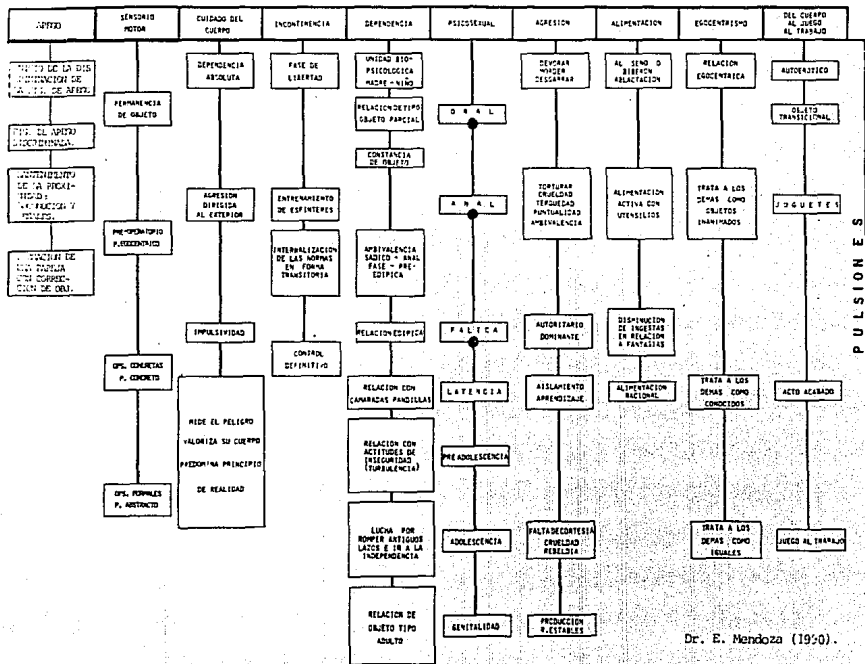
FASE 5. La pauta de apego a lo largo de la vida.

Ainsworth, (1985) explica que la investigación de las relaciones de apego en niños en edad escolar, adolescentes y adultos, ha estado detenida por la falta de procedimientos para valorar el apego después de la infancia. Existen estudios (Bowlby, 1988/1989) que sugieren que el tipo de apego a los padres a lo largo de la historia de un sujeto es relevante tanto para la psicopatología como para las respuestas a altos niveles de stress.

Main, citada por Ainsworth (1985), considera dos rutas principales para llegar a un patrón de apego seguro en la adultez, o como lo llama ella, un patrón autónomo de apego. Puede ser una infancia que fue claramente segura; o bien, evidencia de una elaboración de los modelos de una relación temprana insegura, que permita su aceptación y su comprensión, haciendo posible una visión balanceada de las relaciones. Padres que muestran un patrón autónomo tienden a educar niños que están apegados seguramente.

A continuación se presenta una gráfica en la que se integra la evolución de la pauta de apego como una línea más del desarrollo infantil

LINEAS DEL DESARROLLO EN LA PERSONALIDAD



PULSIONES

Dr. E. Mendoza (1950).

4. PAUTAS DE APEGO Y CIRCUNSTANCIAS QUE LAS DETERMINAN.

La pauta de apego que un individuo desarrolla durante los años de inmadurez -la primera infancia, la niñez y la adolescencia- está profundamente influida por el modo en que sus padres (u otras figuras de apego) lo tratan. Bowlby (1988/1989), describe tres pautas principales de apego, descritas en primer lugar por Ainsworth y sus colegas en 1971, y que, actualmente, están bien identificadas junto con las circunstancias familiares que las favorecen.

- i. En primer lugar, la pauta del apego seguro, en la que el individuo confía en que sus padres serán accesibles, sensibles y colaboradores si él se encuentra en una situación adversa o atemorizante. Con esta seguridad, se atreve a hacer sus exploraciones del mundo. Esta pauta es favorecida por el progenitor -en los primeros años especialmente por la madre- cuando se muestra fácilmente accesible y sensible a las señales de su hijo, y amorosamente sensible cuando éste busca protección y consuelo. Un niño seguro es un niño más feliz y resulta más gratificante cuidarlo.

Sin embargo, la madre del niño no siempre promueve este tipo de apego, lo que puede provocar graves consecuencias. De hecho, explica Bowlby, una prolongada y probablemente repetida frustración de la conducta de apego pueden desactivar el sistema o sistemas conductuales que la rigen. Como resultado encontramos, además del apego seguro, dos pautas de apego provocadas por situaciones de este tipo:

- ii. Pauta del apego inseguro ambivalente, en la cual el individuo está inseguro de si su progenitor será accesible o sensible o si lo ayudará cuando lo necesite. A causa de esta incertidumbre, siempre tiene tendencia a la separación ansiosa, es propenso al aferramiento y se muestra ansioso ante la exploración del mundo. Esta pauta, en la que el conflicto es evidente, se ve favorecida por el progenitor que se muestra accesible y colaborador en algunas ocasiones pero no en otras, por las separaciones y por las amenazas de abandono utilizadas como medio de control. Su modelo operante es el de una madre inconsistente en su accesibilidad y responsividad. El patrón de organización interna que lleva el niño a las diversas situaciones provoca el que sea un niño ambivalente e inseguro y por lo tanto, más ansioso, más exigente y quejumbroso.
- iii. Pauta del apego inseguro evitativo, en la que el individuo no confía en que cuando busque cuidados recibirá una respuesta servicial sino que, por el contrario, espera ser desairado. Ese individuo puede intentar volverse emocionalmente autosuficiente y con posteridad puede ser diagnosticado como narcisita o como poseedor de un falso sí mismo (Winnicott, 1960). Esta pauta, en la que el conflicto está más oculto, es resultado del constante rechazo de la madre cuando el individuo se acerca a ella en busca de consuelo y protección. Los casos más extremos son consecuencia de rechazos repetidos. Un niño inseguro evitativo mantiene las distancias y es propenso a tiranizar a otros niños. Su modelo operante es el de la madre rechazante que repele cualquier intento del niño por obtener contacto físico.

Según Main y sus colegas (1985), los niños con formas peculiares de conducta muestran una versión desorganizada de una de las tres pautas típicas, más a menudo la del inseguro ambivalente.

Las pautas de apego inseguro ya sea ambivalente o evitativo, pueden provocar un bloqueo de las señales que activan el apego, provocando una inmovilización del sistema conductual. Esta desactivación es explicada por las teorías cognoscitivas (Norman, 1969/1976; Dixon 1981, citados por Bowlby, 1988/1989) al presentar una imagen del aparato mental capaz de aislar información de cierto tipo específico, y de hacerlo selectivamente sin que la persona sea consciente de lo que está ocurriendo. Las estructuras mentales responsables de la exclusión selectiva rutinaria pueden ser empleadas con un propósito especial y potencialmente patológico. Esta exclusión defensiva es, según Bowlby (1988/1989), otra forma de describir la represión, proceso clave en toda forma de defensa.

Un niño puede desarrollar una defensa que paraliza su conducta de apego en respuesta a una madre que lo rechaza, sin necesidad de que exista una separación marcada. El niño -y posteriormente el adulto- tiene miedo a sentirse apegado a cualquiera por temor a otro rechazo y a toda la angustia, la ansiedad y la ira a las cuales conduce el sentirse rechazado. Como resultado, existe una obstrucción importante que se contrapone a la expresión, o incluso al sentimiento de su deseo natural de una relación íntima y confiada, de cuidados, consuelo y amor, manifestaciones todas de lo que Bowlby (1988/1989) considera un sistema importante de conducta instintiva. Ya Ainsworth, en 1967 (1985), postulaba que cuanto más inseguro es el vínculo que une al niño con su figura principal de apego, más inhibido se hallará para desarrollar vínculos afectivos con otras personas.

Diversas pruebas citadas por Bowlby (1988/1989) han demostrado que durante los dos o tres primeros años, la pauta de apego es una característica de la relación -por ejemplo del niño con la madre o del niño con el padre-, y que si los padres tratan al niño de un modo distinto, la pauta cambiará de acuerdo con ello. Esto implica que figuras diferentes pueden dar origen a pautas diferentes de conducta social (Bowlby, 1969/1976). Sin embargo, también se ha visto que cada pauta de apego, una vez desarrollada, tiende a persistir. Uno de los motivos es que el modo en que un progenitor trata a un niño tiende a permanecer invariable. Otro, es que cada pauta tiende a perpetuarse a sí misma.

Cuando el maternaje sensible es adecuado, teóricamente se espera que los cambios en la organización de la conducta de apego que van teniendo lugar durante el desarrollo del individuo se deban, en parte, a la creación del umbral para su activación (tal vez a través de cambios a nivel endocrino) y, en parte, a los sistemas de control que cada vez son más sofisticados porque incorporan modelos representativos del entorno y de las personas importantes y también del sí-mismo como una persona viva (Bowlby, 1969/1976).

Actualmente, investigadores como Cassidy (1988), Main et al. (1985) están trabajando en un inventario del Apego más allá de los 18 meses, específicamente en niños de seis años y adultos. Lo que se intenta valorar es el modelo de representación de las relaciones de cada persona,

modelo resultante del modelo de representación de las tempranas figuras de apego, pero que ha sido más o menos transformado por las experiencias en los años subsiguientes, y por el hecho de que la capacidad adulta para las operaciones formales del pensamiento le permite retrabajar sus modelos tempranos y combinarlos en un modelo de relación general.

Estudios de Main et al, (1985) y de Wartner (1986), han demostrado que la pauta de apego evaluada a los doce meses también puede predecir en gran medida las pautas de interacción con la madre cinco años más tarde. Aunque el repertorio de la conducta de un niño de seis años hacia el progenitor es enormemente más amplio que el de un niño de un año, las primeras pautas de apego son de todos modos fácilmente discernibles a una edad más avanzada. Así, los niños clasificados como seguramente apegados a los seis años de edad son los que tratan a sus padres de una manera relajada y amistosa, establen con ellos una intimidad fácil y a menudo sutil, y mantienen una conversación fluida. Los niños clasificados como inseguros ambivalentes muestran una mezcla de inseguridad, incluyendo tristeza y temor, y de intimidad alternada con hostilidad, que a veces es sutil y a veces manifiesta. Parece como si anticiparan una respuesta negativa por parte de los padres, por lo que intentan congraciarse exhibiéndose, tal vez mostrándose astutos o especialmente encantadores (Main et al, 1985). Los niños de seis años clasificados como inseguros evitativos tienden discretamente a mantener al progenitor a distancia. Su manera de saludar es formal y breve; los temas de conversación son impersonales. Se mantienen ocupados con los juguetes o en alguna otra actividad, y hacen caso omiso o incluso desdennan las iniciativas del progenitor (Main y Cassidy, 1988).

Los niños que a los doce meses parecen desorganizados y/o desorientados, cinco años más tarde parecen destacarse por su tendencia a controlar o dominar al progenitor. Una forma de esta conducta consiste en tratar al progenitor de un modo humillante o rechazante; otra, en ser solícito y protector. Estos son ejemplos de lo que los clínicos han clasificado como una inversión en el rol del hijo y del padre. Las conversaciones entre ellos son fragmentadas, las frases quedan interrumpidas y los temas cambian repentinamente (Main y Cassidy, 1988).

Al considerar la persistencia de las pautas de interacción de un niño de seis años con los padres o con otras figuras parentales, Bowlby (1988/1989) propone una pregunta crítica: ¿en qué medida, a esta edad, las pautas están arraigadas en la personalidad del niño, y en qué medida son el reflejo del modo en que los padres aún los tratan? La respuesta, a la que apunta la experiencia clínica, es que a esa edad ambas influencias operan de manera tal que las intervenciones más eficaces son las que tienen en cuenta a ambas, por ejemplo mediante la terapia familiar o proporcionando ayuda paralela a los padres y al hijo.

Hasta ahora se sabe poco acerca de la influencia que sobre el desarrollo de la personalidad tienen las interacciones con la madre, comparadas con la influencia de las mismas con el padre. No resultaría sorprendente que fueran diferentes facetas de la personalidad que se manifiestan en situaciones diferentes y que son influidas de diferente manera, y que además exista una diferencia entre los sexos (Bowlby, 1988/1989). Entre tanto, parece probable que, al menos durante los primeros años de vida del individuo, el

modelo del sujeto interactuando con la madre sea el más influyente de los dos.

5. APEGO Y COGNICION.

La pauta de apego es el resultado del sistema del apego que representa a la relación diádica. Este sistema con corrección con base en objetivos implica una organización psicológica que hipotéticamente existe en cada persona. El sistema de apego requiere, usa y busca varios tipos de información que son recibidos a través del sistema sensorial: claves de peligro (tanto físico como psicológico), y la disponibilidad de la figura de apego (física y psicológica) (Bretherton, 1985).

Así es como las experiencias con los padres durante la infancia tienen un papel determinante en la formación del sistema de apego. Cuando estas experiencias son adversas pueden constituir una de las causas de las perturbaciones cognitivas (Bowlby, 1988/1989) ya que el sistema de apego en formación comienza a ser selectivo con la información y la forma de procesarla. Un claro ejemplo de esto son las escenas y experiencias que tienden a quedar borradas, aunque a menudo continúan ejerciendo una enorme influencia con respecto al pensamiento, el sentimiento y la conducta. Estas escenas Bowlby (1988/1989) las divide en tres categorías distintas: (a) aquellas que los padres desean que sus hijos no conozcan; (b) aquellas en las que los padres han tratado a los hijos de un modo que éstos consideran demasiado insoportable; (c) aquellas en las que los hijos han hecho, o tal vez pensado, cosas que los hacen sentir insoportablemente culpables o avergonzados.

Muchos niños, conscientes de lo que sus padres sienten, proceden a adaptarse a los deseos de ellos excluyendo tal información de todo proceso posterior; una vez logrado esto, dejan de saberlo conscientemente. Su sistema de apego percibe determinada información como señal de peligro y evita el procesarla conscientemente. La información que un progenitor intenta que el niño excluya puede estar relacionada con los acontecimientos del mundo exterior o con los acontecimientos del mundo de los sentimientos del niño (como en las situaciones de separación y pérdida).

La hipótesis presentada por Bowlby de que las causas de las diversas formas de trastorno cognitivo observadas en los niños y también en etapas posteriores de la vida deben buscarse en influencias que actúan inicialmente durante los años de la preadolescencia, es compatible con las indicaciones de que durante esos años las mentes de los niños son especialmente sensibles a las influencias externas.

Si entendemos la percepción de acuerdo al autor de la teoría del apego, como un proceso con múltiples etapas en el que puede participar el sistema del apego, queda claro el que sea posible que la información de cierta índole sea apartada, o excluida selectivamente de la percepción. En la medida en que las formas corrientes de percibir y construir situaciones, y los sentimientos y acciones resultantes, están determinados por acontecimientos y experiencias emocionalmente significativos que han quedado excluidos del posterior procesamiento consciente, la personalidad tendrá tendencia a la cognición, el afecto y la conducta mal adaptados a la

situación corriente (Bowlby, 1988/1989). La homeostasis en las representaciones, basada en la exclusión de representaciones que causan sentimientos dolorosos, puede proveer descanso emocional. Sin embargo, también provoca el que una persona trabaje con un modelo de la realidad inadecuado, lo que puede producir comportamientos no sólo inapropiados, sino hasta patológicos (Bretherton, 1985).

6. MODELOS OPERANTES Y COMUNICACION.

Con el fin de explicar la tendencia de las pautas de apego a convertirse cada vez más en una característica del niño, la teoría del apego recurre al concepto de los modelos operantes del sujeto y de los padres. El término "modelo operante" es una metáfora conceptual con varias ventajas. En primer lugar, remarca los aspectos dinámicos de las representaciones, operando en modelos mentales, el sujeto puede generar interpretaciones del presente y evaluar alternativas futuras. En segundo lugar, la palabra "modelo" implica construcción y por tanto desarrollo (Bretherton, 1985).

Un modelo operante es una representación de un aspecto del mundo, del otro, del self, o de la relación con otros que se forma a través de representaciones generalizadas de los sucesos, y que tiene especial importancia para el sujeto. Este modelo es un componente integral de la teoría del apego; no sólo guía la apreciación de la experiencia sino toda la conducta pues incluye componentes afectivos y cognitivos. El modelo operante del apego es un conjunto de reglas conscientes y/o inconscientes para la organización de la información relevante al apego y para la obtención o el acceso limitado a esa información, esto es, información relacionada con las experiencias, sentimientos e ideas ligados al apego. Son construcciones activas y pueden ser reestructuradas; sin embargo, la reconstrucción de los modelos operantes tempranos es difícil, pues una vez organizados tienden a operar fuera de la consciencia y resisten cambios dramáticos (Bowlby, 1988/1989, en Main et al., 1985).

Los modelos operantes que un niño construye de su madre y de los modos en que ella se comunica y se comporta con él, y un modelo comparable de su padre, junto con los modelos complementarios de sí mismo en interacción con cada uno, son construidos por el niño durante los primeros años de vida y, según se postula, pronto se establecen como estructuras cognitivas influyentes (Main, Kaplan y Cassidy, 1985). Las pruebas analizadas sugieren que las formas que adoptan están basadas en la experiencia del niño en las interacciones cotidianas con sus padres. Posteriormente, el modelo de sí-mismo que construye también refleja las imágenes que sus padres tienen de él, imágenes que están comunicadas no sólo por el modo en que cada uno lo trata, sino por lo que cada uno le dice. Estos modelos dominan el modo en que se siente respecto a cada progenitor y con respecto a él mismo, el modo en que espera que cada uno de ellos lo trate, y el modo en que planifica su conducta hacia ellos. También dominan los temores los deseos expresados en sus ensueños.

Las pruebas de las investigaciones de Main et al. (1985) demuestran que, una vez construidos, estos modelos de un padre y del sujeto en interacción tienden a persistir y se dan por sentado en grado tal que llegan a operar a nivel inconsciente. A medida en que un niño con un apego seguro crece y

sus padres lo tratan de un modo diferente, se produce una actualización gradual de los modelos. Esto significa que, aunque siempre existe un intervalo, sus modelos operativos corrientes siguen siendo simulaciones razonablemente buenas de él mismo y de sus padres en interacción. En contraste, en el caso de un niño apegado ansiosamente, esta actualización gradual de los modelos está en cierto grado obstruida por la exclusión defensiva de la experiencia y la información discrepante. Esto significa que las pautas de interacción a las que conducen los modelos, una vez que se han vuelto habituales, generalizadas y en gran medida inconscientes, persisten en un estado más o menos no corregido e invariable incluso cuando el individuo, en años posteriores, se relaciona con personas que lo tratan de maneras totalmente diferentes a las adoptadas por sus padres cuando él era niño.

La clave para la comprensión de las diferencias en el grado en que estos modelos quedan actualizados se encuentra en las profundas diferencias en la libertad de comunicación entre la madre y el niño que caracterizan a las parejas de los dos tipos (Main et al, 1985).

Se observará que en el estudio longitudinal de Main descrito anteriormente, la pauta de comunicación entre un niño de seis años y su madre -como la observada en una pareja que cinco años antes había mostrado una pauta segura de apego- es muy diferente de la observada en una pareja que anteriormente había mostrado una pauta insegura. Mientras las parejas seguras ocupadas en una conversación fluida se comunicaban con expresiones de sentimientos y tocaban una variedad de temas incluyendo los personales, las parejas inseguras no lo hacían. En algunas, la conversación era fragmentada y los temas cambiaban abruptamente. En otras -las parejas evitativas-, la conversación era fragmentada, los temas se limitaban a lo impersonal y quedaba omitida toda referencia a los sentimientos. Bowlby (1988/1989) hace notar que estas asombrosas diferencias en el grado que la comunicación es libre o restringida, son de gran importancia para comprender por qué un niño se desarrolla saludablemente y otro presenta perturbaciones. Además, no es difícil ver que esta misma variable -el grado en que la comunicación entre dos individuos es limitada o relativamente libre- ha sido reconocida durante mucho tiempo como una preocupación central en la práctica de la psicoterapia analítica.

Para que una relación entre dos individuos cualesquiera se desarrolle armoniosamente, cada uno debe ser consciente del punto de vista del otro, de sus objetivos, sus sentimientos y sus intenciones, y cada uno debe ajustar su propia conducta de manera tal que se pueda llegar a una convergencia de objetivos. Esto requiere que cada uno tenga modelos razonablemente exactos de él mismo y del otro a través de la constante actualización mediante la libre comunicación entre ellos. Es aquí donde las madres de los niños con un apego seguro sobresalen, y las de los niños inseguros son marcadamente deficientes. Una vez que nos concentremos en el grado en que la comunicación entre una pareja de progenitor e hijo es fluida o no, pronto se vuelve evidente que desde los primeros días de vida, el grado de libertad de comunicación en las parejas destinadas a desarrollar una pauta segura de apego es mucho mayor que en las parejas en que no ocurre lo mismo (Ainsworth, Bell y Stayton, 1971).

Así, una característica de la madre cuyo bebé se desarrolla de una manera segura, es que está controlando continuamente el estado de su bebé y cuando él señala que necesita atención, ella registra las señales y actúa de acuerdo con ellas. En contraste, la madre de un bebé que más tarde presenta un apego ansioso, probablemente controla el estado de su bebé de una manera esporádica y, cuando percibe señales, responde tardía y/o inadecuadamente. Además, en el momento en que el bebé cumple el primer año, estas diferencias se hacen evidentes en el procedimiento de "la situación extraña de Ainsworth" (Grossmann, y Schwan, 1986, citado por Bowlby, 1988/1989). Incluso en el episodio introductorio, cuando el bebé y la madre están a solas, se observó que era mayor la cantidad de parejas seguras que entablaban comunicación directa mediante el contacto visual, la expresión facial y la vocalización, y mostrándose y compartiendo juguetes, que la cantidad de parejas inseguras. A medida que aumenta la tensión del niño, aumentan las diferencias entre las parejas.

Así, en el episodio de la reunión después de la segunda separación, todas las parejas seguras -salvo una- se comunicaban de un modo directo, en contraste con una de las parejas inseguras. Hubo, además, otro diferencia sorprendente. Los niños clasificados como evitativos pocas veces entablaban una comunicación directa con sus madres, pero siempre que lo hicieron fué cuando estaban contentos. En cambio, los niños clasificados como seguros estaban en comunicación directa con su madre no sólo cuando estaban contentos, sino también cuando estaban afligidos.

A los doce meses hay niños que ya no expresan a sus madres sus más profundas emociones, ni el deseo igualmente profundo de consuelo y tranquilidad que las acompaña. No es difícil advertir que esto representa una grave quiebra de la comunicación entre el niño y la madre. No sólo eso, sino que -debido a que el modelo de sí-mismo del niño está profundamente influido por el modo en que su madre lo considera y lo trata- cada vez que ella deja de reconocerlo, es probable que él deje de reconocerse a sí mismo. De este modo, se supone, importantes aspectos de la personalidad en desarrollo del niño pueden quedar separados -o incomunicados- de esos aspectos de su personalidad que la madre reconoce, y a los que responde, lo que en algunos casos incluye rasgos de la personalidad que ella le atribuye erróneamente (Bowlby, 1988/1989).

El resultado de este análisis es, según Bowlby, que la obstrucción de la comunicación entre las diferentes partes de una personalidad -o de los sistemas internos de ésta-, que desde los primeros tiempos Freud consideró problemas cruciales por resolver, se ve actualmente como un reflejo de las respuestas y las comunicaciones diferenciales de una madre con su hijo. Cuando una madre responde favorablemente sólo a algunas de las comunicaciones emocionales de su hijo y omite o desalienta activamente otras, se establece una pauta para que el niño se identifique con las respuestas favorables y niegue las otras.

Otro descubrimiento que apoya la teoría de la comunicación libre, es el realizado por Main, quien encontró una marcada relación entre el modo en que la madre describe sus relaciones con sus padres durante la infancia y la pauta de apego que su hijo tiene con ella (Main, Kaplan y Cassidy, 1985). Mientras la madre de un bebé seguro es capaz de hablar libremente y con ternura de su infancia, la madre de un bebé inseguro no lo es.

Todas las investigaciones mencionadas ejemplifican el funcionamiento de los modelos operantes, lo que permite entender como los modelos operantes de las relaciones proveen reglas y sistemas de reglas para la dirección del comportamiento y la evaluación de las experiencias. Así mismo, proveen reglas para la dirección y la organización de la atención y la memoria, reglas que permiten o limitan el acceso a ciertas formas de conocimiento con respecto al self, a la figura de apego y a la relación entre ambas. Estas reglas se reflejan en la organización del pensamiento y del lenguaje en la medida que estos se relacionan directa e indirectamente con el apego (Main et al, 1985).

Dado que el curso del desarrollo posterior no es fijo, los cambios en el modo en que es tratado el niño pueden desviar su camino en una dirección más favorable o menos favorable alterando los modelos operantes. Aunque la capacidad de cambio del desarrollo disminuye con los años, el cambio continúa a lo largo de todo el ciclo vital, de manera que los cambios favorables o desfavorables siempre son posibles. Esta posibilidad continúa de cambio significa que una persona nunca es invulnerable a cualquier posible adversidad, y también que nunca es impermeable a las influencias favorables. Es esta persistente posibilidad de cambio, fundamentada en la posibilidad de pensar sobre el pensamiento mismo, es decir, salirse y observar cierto sistema relacional operando (posibilidad que surge con las operaciones formales, Piaget, 1967), lo que permite la oportunidad de realizar una terapia eficaz (Bowlby, 1988/1989).

7. CONCLUSIONES.

Como plantea Bretherton (1985), las contribuciones mas significativas de Bowlby para la teoría del apego son dos: 1) el sistema del apego puede ser visto como un sistema de control conductual e ideacional, con su propia motivación (diferente de los sistemas que regulan la conducta sexual y la alimenticia); 2) las diferencias individuales en el funcionamiento del sistema parecen estar íntimamente relacionadas a los modelos operantes que tiene el sujeto del self, de los otros y del mundo.

La manera en que se organizan los patrones tempranos de interacción con las figuras de apego en estilos de interacción característicos todavía no es del todo claro. El que los patrones de apego establecidos en la infancia tengan un rol significativo en el desarrollo de la personalidad fue propuesto no sólo por Bowlby (1975), sino también por Ainsworth (1967) y otros autores (Cassidy, 1986; Main y Kaplan, 1985; etc.). Actualmente, es con este principio en mente que se desarrollan las investigaciones alrededor de la teoría del apego (Bretherton, 1985). Entre estas, destacan las de Main, Kaplan y Cassidy, quienes han demostrado que los modelos operantes de las relaciones proveen reglas que permiten o limitan el acceso de cierta información sobre el self, la figura de apego y la relación entre el self y la figura de apego, y que estas reglas se reflejan en la organización del pensamiento y del lenguaje en tanto que estos se relacionan directa e indirectamente al apego (Main et al, 1985).

Esta investigación pretende precisamente demostrar como estos modelos operantes son un factor determinante en las habilidades comunicativas del niño.

CAPITULO II

EL LENGUAJE.

1. HISTORIA DEL ESTUDIO DEL LENGUAJE.

El lenguaje, esa capacidad que como plantea Octavio Paz, nos constituye en seres humanos, ha despertado la curiosidad del hombre desde hace miles de años. La complejidad del lenguaje ha hecho que su estudio se realice desde diversos puntos de vista. El hombre se ha cuestionado su origen, su estructura y la forma en que, ha sorprendente velocidad, es adquirido por los niños, nuevos miembros de la cultura.

Miller (1981/1985) afirma que hay muchas cosas del lenguaje que todavía no entendemos, y muchas cosas en las que no se ha llegado a un acuerdo; sin embargo, para el común de las disciplinas resulta fundamental comprender mejor esta facultad humana en sí misma. De ahí la importancia de exponer brevemente la historia de su estudio, desde las diversas perspectivas que se han ocupado de él.

Gardner (1982/1985) en su libro "La Nueva Ciencia de la Mente" hace un interesante recorrido por la historia de la lingüística y otras disciplinas interesadas en el lenguaje por diferentes razones. A continuación se toma el relato de Gardner como base para hacer un recorrido histórico por el estudio del lenguaje.

Ya en la antigüedad clásica los filósofos discutían acerca de las regularidades del lenguaje y su caracterización, planteándose si la lengua es parte de la naturaleza o de la cultura. Sócrates, en el Cratilo, que es el primer intento conocido de ocuparse del origen del lenguaje, presentaba dos teorías distintas que desde entonces no han dejado de competir entre sí. Una teoría dice que el lenguaje tiene su origen en la naturaleza de las cosas; la otra, que su origen hay que buscarlo en la costumbre o el acuerdo convencional.

Los clásicos, relata Gardner, desarrollaron un sistema de categorías gramaticales basado en el griego y el latín, el estudio de la retórica floreció como nunca antes. También en la India, por poner un ejemplo no occidental, en el siglo IV a.C., Panini creó una gramática en algunos aspectos superior a la propuesta por los eruditos grecorromanos. Cabe citar aquí la mención que hace Bruner en su libro "El habla del niño" (1986) de la concepción de San Agustín sobre la adquisición del lenguaje "...escuchando constantemente palabras, como aparecían en diversas oraciones, fui gradualmente deduciendo a qué se referían, y mi boca intervenía con estos signos, por lo cual pude expresar mi deseo". El enfoque de San Agustín prevaleció durante largo tiempo, haciendo énfasis en las palabras.

Volviendo al relato de Gardner, éste describe como durante el Renacimiento, la tradición de la filología clásica llegó a grandes alturas. A medida que los viajes y la colonización de otros territorios pusieron en contacto a los estudiosos con las lenguas de los otros continentes, su conocimiento empírico de esas lenguas fue en aumento. Se realizaron incluso expediciones

científicas con el único propósito de reunir datos acerca de esas lenguas exóticas (Robins, 1967, en Gardner, 1982/1985).

En 1786 el orientalista inglés Sir William Jones propuso la provocativa hipótesis de que el sánscrito, el griego y el latín debían provenir de una fuente común, tal vez ya inexistente. El descubrimiento de Jones inauguró una nueva concepción en la historia de la lingüística, la de la filogenia y los procesos de cambio lingüístico.

Un siglo después, los especialistas en filología comparativa estaban concentrados en el conocimiento empírico del desarrollo del lenguaje a lo largo de los siglos, y en las relaciones entre las estructuras fonológicas de las diversas lenguas. Pero pronto, Ferdinand de Saussure se constituyó en el primer lingüista de la era moderna. Este sabio suizo, que desarrolló su actividad a fines del siglo pasado y comienzos del actual, hizo sus primeros aportes en relación con la lingüística comparativa de las lenguas indoeuropeas, encaminando a sus colegas al estudio de las lenguas contemporáneas. Para Saussure, la lengua se asemeja al ajedrez. El tamaño y forma de las señales lingüísticas carece de importancia: así como cualquier objeto puede representar un alfil, cualquier sonido puede representar el concepto "manzana": todo lo que se requiere para ello es un acuerdo convencional. En segundo lugar, ninguna entidad tiene sentido por sí sola, sino que lo adquiere por su relación con las otras dentro del conjunto. El significado de una palabra o de una clase de palabras está en relación con el de las otras palabras de la lengua, y con el de las palabras específicas vinculadas a aquéllas en un momento temporal determinado. Y, así como en el ajedrez cualquier movida influye en la contextura global del juego y altera todas las relaciones, así también la incorporación de una nueva palabra reverbera en todas las otras que componen una locución, un texto o la lengua en su totalidad (Gardner, 1982/1985).

Probablemente la contribución más duradera de Saussure a la incipiente ciencia del lenguaje fue enfocarlo como un sistema, y describirlo en términos sincrónicos. También introdujo la distinción entre lengua, como sistema total de regularidades y el habla, las locuciones reales en sí mismas, estableciendo que la lengua es el objeto de estudio apropiado del lingüista. En ciertos aspectos, Saussure se anticipó a la teoría lingüística actual, y varias de sus distinciones y conceptualizaciones forman parte hoy de las premisas operativas de todo profesional de la lingüística. Por ejemplo, concebía el lenguaje como un sistema cognitivo contenido en el cerebro del hablante individual, constituyendo así una perspectiva mentalista. Si bien hay ideas divergentes con los que trabajan actualmente el campo de la lingüística, como la de ir de lo simple a lo complejo en el inventario del lenguaje, y como la falta de interés por las propiedades de las palabras dentro de la oración, el interés concedido por Saussure a las propiedades sistemáticas y a las características específicas de cada lengua, así como su defensa de la posibilidad de explicar el lenguaje en sus propios términos, lo acercan a los autores contemporáneos.

La escuela de Saussure, que inauguró la ciencia de la lingüística dio muy pronto nacimiento a diversos centros en varios lugares del mundo. Pero quienes más exitosamente prosiguieron su programa fueron los que trabajaron en Praga en las décadas de 1920 y 1930. Conducidos por Roman Jakobson y Nikolai Troubetsky, los miembros de la escuela de Praga se

interesaron en muy diferentes aspectos del lenguaje, aunque probablemente sus trabajos más conocidos son los referentes a la fonología, considerando que un fonema es un conjunto de características distintivas, compuesto de una serie de rasgos articulatorios y diferenciados de todos los demás fonemas de la lengua por la presencia o ausencia de uno de esos rasgos como mínimo (Vachek, 1966, en Gardner, 1982/1985). A los miembros de la escuela de Praga les interesaba la explicación, no la mera descripción, y no vacilaban en atribuir realidad psicológica a sus descripciones lingüísticas. Jakobson inspiró a toda una generación de lingüistas en virtud de su gran conocimiento de idiomas, sus amplios intereses y sus audaces teorizaciones. Y ejerció un efecto decisivo en otros campos del saber, probablemente tuvo su máxima repercusión en la antropología a través de Claude Lévi-Strauss.

En Estados Unidos, la lingüística también se elaboró siguiendo las huellas del programa de Saussure, pero la influencia de Leonard Bloomfield le dio un rumbo histórico diferente. Bloomfield dominó la escena lingüística norteamericana durante la mayor parte de la primera mitad de este siglo. Fomentó su desarrollo, pero al abrazar una concepción totalmente conductista del lenguaje terminó siendo contraproducente para el desarrollo ulterior de su ciencia. Fue contra el espectro de Bloomfield y sus discípulos que Chomsky y sus colegas lanzaron su revolución transformacional.

Sin embargo, ya en la época dominada por Bloomfield, apareció un autor que se "escapó" al control de éste. Edward Sapir publicó en 1921 su libro "Language", el cual tuvo una gran influencia en el medio antropológico. Sapir no soslayó el significado, y expuso la hipótesis de que los propios procesos de pensamiento del individuo están estructurados, si no regidos, por las propiedades de la lengua que habla: "La verdad es que "el mundo real" se construye, en gran medida de manera inconsciente, a partir de los hábitos lingüísticos del grupo a que pertenece.(...)Vemos, oímos y experimentamos de la manera en que lo hacemos porque los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad nos predisponen a ciertas elecciones en nuestras interpretaciones (1921, p.p. 75. citado por Gardner, 1982/1985).

Sapir no temió ocuparse de la cultura, la conceptualización y el significado. La aportaciones lingüísticas de Sapir tienen una fuerte influencia de la antropología, directamente del antropólogo Franz Boas. Es probable que durante el dominio de Bloomfield en la lingüística, las ideas psicológicas y mentalistas del lenguaje se mantuvieran vivas gracias a la antropología.

En la década de 1920, Boas subrayó la importancia del lenguaje y de la lingüística para todo estudio antropológico. Pero oponiéndose a la concepción de Sapir, Boas entendía que el pensamiento influye en el lenguaje, y no a la inversa.

Sapir fué discípulo de Boas, y uno de sus principales intereses, al igual que su maestro, fue la naturaleza de la mentalidad del individuo en distintas culturas. Sus conclusiones discreparon de las de su maestro. Sapir y su discípulo Whorf llegaron a establecer que el lenguaje utilizado por un grupo es el principal factor determinante de sus creencias y de su manera de pensar. Más aún, Sapir llegó a ver en el lenguaje una guía frente a la realidad.

Pero existe otro enfoque antropológico, atribuible también a la influencia de Boas, en que el lenguaje como sistema de análisis fue aplicado a los fenómenos culturales. Se trata a la variante de antropología estructural de la cual fue precursor Claude Lévi-Strauss, uno de los más eminentes antropólogos de nuestra época.

Lévi-Strauss consignó su deuda con Boas: "Debe acreditarse a Boas haber definido con admirable lucidez la naturaleza inconsciente de los fenómenos culturales. Al compararlos con el lenguaje(...)se anticipó tanto a los desarrollos subsiguientes de la teoría lingüística como a la evolución futura de la antropología (1963, citado por Gardner, 1982/1985).

Al señalar que ni el lenguaje ni la cultura emergen en la conciencia, Boas había abierto un vasto horizonte para la antropología. Precisamente porque las personas no se percatan de estas estructuras, es posible que las modifiquen a voluntad o que inventen explicaciones acerca de su índole y modo de funcionamiento.

Lévi-Strauss también recibió influencia de Jakobson, quién realmente le inculcó ciertas ideas sobre el lenguaje que resultaron decisivas en la obra del antropólogo. Jakobson, miembro fundador de la escuela de Praga, ya había señalado que ciertas propiedades de la mente humana determinan la forma en que opera el lenguaje. Estas propiedades tal vez no sean evidentes de inmediato; pero, una vez especificadas, permiten al analista dotar de sentido a diversos fenómenos lingüísticos. Según Jakobson (1941, citado en Gardner), debido a que los seres humanos tienden a percibir las cosas en función de polaridades, muchas distinciones importantes en la lengua son también binarias. Los fonemas están constituidos por rasgos distintivos, cada uno de los cuales puede estar o ien presente (por ejemplo, una consonante sonora) o bien ausente (por ejemplo una consonante sorda). También otros aspectos de la lengua, incluida la gramática y el significado de las palabras, pueden explicarse por la presencia o ausencia de diversos rasgos binarios. Estos rasgos no existen de una manera inorgánica sino que constituyen un sistema, y las relaciones que los vinculan son primordiales. Para Jakobson la tarea fundamental de la lingüística consiste en establecer la relación sistemática y estructural entre los términos de una lengua.

Lévi-Strauss retomó estas ideas, pero su aportación fue la de demostrar que la mejor manera de concebir determinados aspectos claves de la cultura era considerarlos de naturaleza lingüística, y abordarlos mediante los métodos de la lingüística estructural. Lévi-Strauss opinaba que al centrarse en los aspectos materiales de la cultura y en su organización social, los antropólogos habían descuidado el factor decisivo para comprender cualquier cultura: la manera en que la mente asimila, clasifica e interpreta la información, de ahí su énfasis en tomar en cuenta las representaciones mentales.

Los estudios de Lévi-Strauss sobre la creación de mitos representan su búsqueda más amplia de las reglas que gobiernan la cognición humana. Las relaciones que prevalecen entre las características fonémicas definitorias de un sistema lingüístico tienen su contrapartida en las formas temáticas que constituyen un sistema mítico.

Tal vez, con el tiempo, pocas de las conclusiones particulares de Lévi-Strauss queden en pie, pero sin duda perdurará, porque planteó preguntas esenciales para la antropología y la cognición, porque esbozó métodos de análisis aplicables y porque propuso el tipo de relaciones sistemáticas que puede prevalecer en campos tan diversos como los del parentesco, la organización social, la clasificación y la mitología.

Entre los que se adhirieron a la empresa iniciada por Lévi-Strauss de examinar los productos de la capacidad humana de dar nombre, Sperber (1968) coincidía con su maestro en que el modelo de la lingüística es decisivo para los antropólogos. El aporte de Sperber procede de su caracterización de los procesos simbólicos. Según él, en lugar de ser inducidos o contruidos a partir de la experiencia, los mecanismos simbólicos forman parte de la dotación mental innata que vuelve posible esa experiencia.

Pero dejemos a un lado los aportes desde la antropología, y volvamos a la Lingüística. En los comienzos de la década de 1950, la hegemonía de la filosofía empirista y de la psicología conductista se estaba quebrantando, con lo que fueron socavadas las bases mismas de la plataforma lingüística de Bloomfield.

Los esfuerzos por restaurar el edificio de la lingüística estructuralista partieron desde dentro, principalmente con las aportaciones de Zellig S. Harris (1952), quien fuera maestro de Chomsky, este último es considerado el verdadero renovador. Sin embargo, Chomsky compartió muchas intuiciones ya manifiestas en la obra de Sapir acerca de las estructuras lingüísticas, aunque sin las inclinaciones formalistas de la obra de Chomsky.

Característico del combate teórico librado entre las nuevas aportaciones de Chomsky y la hegemonía conductista, es el famoso debate entre B.F. Skinner y Chomsky (Siegler, 1985; Gardner, 1982/1985). El núcleo de la discusión era cómo aprenden los niños la gramática. Para Skinner los niños la aprenden como aprenden todo lo demás: a través del modelado y del reforzamiento, siendo los padres los que dan forma al lenguaje del niño. Chomsky se oponía claramente a esta perspectiva, él opinaba que los niños no aprenden respuestas específicas, sino reglas gramaticales. La cuestión de mecanismos específicos del lenguaje versus mecanismos generales de aprendizaje no se ha resuelto, a pesar de que Chomsky ganara el debate.

La base de las contribuciones centrales de Chomsky a la lingüística, y, en ese sentido, a la ciencia cognoscitiva, es el hecho de que tengamos claras intuiciones al enfrentarnos con frases sin sentido aparente, del tipo de "Ideas verdes incoloras duermen furiosamente".

El enfoque epistemológico general de Chomsky provino de la influencia de Descartes, y sobre todo, de aquellos "lingüistas cartesianos" impresionados por el proder creativo del lenguaje humano y que, como von Humboldt, buscaban aprehender sus regularidades.

El objetivo de Chomsky en su estudio del lenguaje se centra en la sintáxis, es decir, en la serie de reglas que debe poseer el hablante de una lengua que le indiquen en qué lugares determinados, dentro de una emisión o enunciación, pueden aparecer las distintas partes del habla. Chomsky

pensaba que debía esclarecerse qué clase de sistema es el lenguaje. Al embarcarse en este programa, Chomsky partió de dos premisas simplificadoras. Una de ellas fue que la sintaxis podía estudiarse en forma independiente de otros aspectos del lenguaje y sólo procediendo así es posible discernir las leyes que la rigen. La segunda, estrechamente ligada a la anterior y también tácita, era que la disciplina de la lingüística podía proceder de manera independiente de otras esferas de la ciencia cognitiva. Pero aún hoy sigue la duda sobre si esos supuestos de autonomía de la sintaxis se justifican verdaderamente.

En 1956 publica su pequeña monografía "Syntactic Structures", la cual, según la opinión de Robert Lee (1957), citado por Gardner, fue "una de las primeras tentativas serias de parte de un lingüista para elaborar, dentro de la tradición de la construcción de teorías científicas, una teoría inclusiva del lenguaje".

Pero para Chomsky el lenguaje no era un medio de comunicación, ni una palabra comodín que abarcaba todos los sistemas simbólicos; más bien, el núcleo del lenguaje era la propiedad de la sintaxis, esa capacidad singular de la especie humana para combinar y recombinar símbolos verbales en cierto orden determinable, a fin de crear un número potencialmente infinito de oraciones gramaticalmente aceptables. Además, Chomsky concebía la sintaxis como el nivel primario y básico del lenguaje, y entendía que tanto la semántica (significado) como la fonología (estructura sonora) se construían a partir de ese núcleo sintáctico. En una descripción tal, los símbolos verbales son manejados sin referencia alguna a su significado o a su sonido. Los estructuralistas, antecesores de Chomsky, se habían centrado en las locuciones de sus sujetos. Chomsky, por el contrario, entendía que el lenguaje era una abstracción, una capacidad de la que sólo se podía tener un atisbo impuro en las realizaciones efectivas de los sujetos parlantes. En armonía con sus inclinaciones formalistas, Chomsky aseveraba que los lingüistas debían centrarse en esta forma idealizada, virtualmente platónica. Tanto por su énfasis en la sintaxis pura como por su anhelo de estudiar el lenguaje como forma ideal, Chomsky estaba dramáticamente enfrentado con el conductismo de su época.

La concepción de la facultad humana del lenguaje de Chomsky, sintetiza dos concepciones presentes en la ciencia de la mente. Una de ellas procede de la filosofía y se remonta a Platón; según ésta, el lenguaje es una suerte de objeto ideal, gobernado por un pequeño conjunto de principios universales, que tienen una cantidad comparativamente pequeña de parámetros (Chomsky, 1981). La otra concepción procede de la biología y presenta el lenguaje como un sistema orgánico, o módulo, que tiene en sí mismo la potencialidad de desarrollo y que está determinado por las clases de información con que se encuentra el organismo.

Chomsky afirmaba que para explicar el lenguaje y otros aspectos del pensamiento y la conducta humana, era indispensable recurrir a teorías abstractas, mentalistas. Para él, nuestra interpretación del mundo se basa en sistemas representacionales derivados de la estructura de la propia mente, y no espejean de manera directa la forma del mundo exterior.

Chomsky afirmó que el individuo nace con una fuerte propensión a aprender el lenguaje, y que las formas posibles de lenguaje que puede aprender están

muy limitadas por la pertenencia a la especie y su particular herencia genética. A Chomsky le impresionaba el carácter sumamente abstracto de la tarea que enfrenta cada niño al aprender la lengua, la rapidez con que lo hace pese a la falta de instrucción explícita. La idea de Skinner, según la cual el lenguaje se aprende por imitación y refuerzo, era inadmisibles. Era preciso adoptar una perspectiva psicológica totalmente nueva para dar cuenta de esa forma tan rápida, y relativamente libre de errores, en que los niños adquieren el lenguaje pese a la pobreza de estímulos circundantes.

El lenguaje ofrecía, según Chomsky, el mejor modelo para la conceptualización y estudio de los procesos de pensamiento, y debía en verdad considerárselo parte de una psicología reformulada.

Para Gardner (1982/1985), no es exagerado afirmar que la historia de la lingüística moderna es la historia de las ideas de Chomsky y de las variadas reacciones que la comunidad científica mostró frente a ella.

Así como Lévi-Strauss en antropología, Bruner y Miller en psicología, y Putnam en filosofía habían retado a duelo a los dogmas de sus respectivas disciplinas, así también Chomsky desafió las opiniones arraigadas del mundo lingüístico.

Según Gardner, uno de los primeros estudiosos que, fuera de la lingüística propiamente dicha, apreció la obra de Chomsky, fue el psicólogo George Miller. A principios de la década de 1960, Miller se había convertido en un adepto de Chomsky, y pronto colaboró para convertir la psicología del lenguaje en el campo de prueba de las postulaciones transformacionales. Junto con sus discípulos, trató de crear procedimientos para demostrar la "realidad psicológica" de las transformaciones; partieron de la hipótesis de que las etapas a través de las cuales se genera y transforma teóricamente una oración, son también realizadas por el individuo "en vivo" al comprender o producir oraciones. Este empeño no tuvo gran éxito, no obstante lo cual se crearon importantes métodos de indagación psicolingüística. Luego de dos décadas de trabajos en psicolingüística, la mayoría de los psicólogos, incluido Miller, han renunciado a aplicar las ideas de Chomsky a sus investigaciones, principalmente por su incompatibilidad con la realidad. Sin embargo, las ideas de Chomsky proporcionan un marco de referencia para el debate, tanto en el área de la lingüística como en sus disciplinas vecinas. Actualmente, afirma Gardner, los críticos aducen que las operaciones lingüísticas más importantes se pueden concebir mejor con otros esquemas que el de la sintaxis.

Hasta aquí el relato de Gardner sobre la historia del estudio del lenguaje. Afortunadamente, Miller, con una perspectiva más amplia que sobrepasa a la sintaxis, ha seguido trabajando en el estudio del lenguaje. Sus aportaciones recientes dan un marco importante para el abordaje del lenguaje en la actualidad.

2. TEORÍA GENERAL DEL LENGUAJE.

Miller (1981/1985) parte de la premisa fundamental de que es posible formular una teoría general del lenguaje; esto no es una descripción de lenguas, sino una teoría que dice algo sobre la capacidad lingüística subyacente del hombre.

Para Miller el lenguaje es una forma de conocimiento, y la facultad lingüística que posee el hombre es una capacidad para adquirir y utilizar este tipo de conocimiento. El habla, la manifestación externa del sistema subyacente de conocimiento que llamamos "lenguaje", es una actividad exclusivamente humana. Saber un lenguaje es saber usar ese lenguaje.

El hecho de que en todos los grupos humanos, por aislados que estén, aparezcan de modo independiente formas de comunicación similares viene a sugerir una base biológica para la capacidad lingüística.

Según Miller, hoy en día las teorías coinciden en que el lenguaje tiene su origen en la naturaleza biológica del ser humano, pero que una parte de esta naturaleza biológica es la capacidad de adoptar convenciones lingüísticas complejas. La capacidad biológica básica puede actualizarse en un número indefinidamente grande de formas.

Las capacidades simbólicas sobre las que se asienta el lenguaje humano dieron lugar a otra forma de adaptación biológica, una nueva modalidad que no se trasmite genéticamente, sino que sirve de complemento a las adaptaciones evolutivas de naturaleza orgánica que sí se transmiten por vía genética. La capacidad lingüística del hombre ha hecho posible el surgimiento de la cultura humana, y la cultura, con toda la serie de innovaciones sociales, artísticas, tecnológicas y científicas que trajo consigo, situó al Homo Sapiens en un lugar aparte respecto a los demás animales (Miller, 1981/1985).

El lenguaje se puede estudiar desde muchos puntos de vista. Desde la perspectiva científica ha de definirse el lenguaje, describirlo como fenómeno natural y explicar su forma y su función.

2.1. La Estructura del Lenguaje.

Para la pregunta ¿qué es el lenguaje?, existen distintos tipos de respuesta, pero finalmente interdependientes:

- i. Respuesta Estructural: una lengua es un conjunto de secuencias de palabras.
- ii. Respuesta Operacional: considerando los procesos que operan en el lenguaje una lengua sería un conjunto de habilidades que capacitan a una persona para emitir y comprender secuencias de palabras.
- iii. Respuesta Funcional (basada en el uso del lenguaje): una lengua es un conjunto de convenciones sociales que regulan el empleo de las habilidades mencionadas para articular las secuencias de palabras con el fin de alcanzar objetivos determinados.

Para poder discutir los procesos mentales abstractos que intervienen en la producción y comprensión del habla, es preciso comprender la estructura básica del sistema conceptual sobre el que operan estos procesos mentales.

La característica estructural más evidente del lenguaje humano es que consiste en secuencias de símbolos. Cuanto mayor sea la secuencia de señales, más amplio será el vocabulario. La regla general sería la siguiente:

m señales atómicas distintas combinadas en secuencias de longitud n dan un lugar total de $m(\text{factor } n)$ etiquetas. Todos los lenguajes emplean la secuenciación para obtener un vocabulario de gran tamaño. En realidad la estrategia de secuenciación es tan poderosa que las lenguas humanas hacen doble uso de ella. Los distintos sonidos de que consta un lenguaje pueden organizarse en secuencias distintas para formar miles de palabras; éste es el primer uso del principio de secuenciación. El segundo se produce cuando estos millares de palabras se organizan en secuencias distintas formando una enorme variedad de oraciones diferentes.

2.1.1. Sintaxis y Gramática.

¿Cómo sabemos que secuencias son admisibles? En el primer nivel de secuenciación, el de las palabras, lo que hacemos es aprendernos de memoria las secuencias admisibles. Pero en el segundo nivel, el de las oraciones, podemos descartar la memoria. Se supone que los niños construyen en su cabeza una especie de dispositivo lingüístico que les capacita para generar secuencias correctas de palabras. La gramática es el conjunto de instrucciones según las cuales el lingüista cree que está construido dicho dispositivo. La Gramática es un esquema estructural, se limita a decir lo que tiene que hacer para que la persona que la maneja sea capaz de usar su lenguaje para comunicarse con los demás. Pero como ya se mencionó, este es sólo un aspecto del lenguaje (Miller, 1981/1985).

Es importante, afirma Miller, tener presente la distinción entre habla y lenguaje. Nuestro lenguaje comprende una cantidad enorme de oraciones posibles, la mayoría de las cuales no vamos a emitir ni a escuchar nunca en nuestra vida. Por el contrario, el habla comprende sólo el subconjunto de oraciones que cualquiera de nosotros va a crear y emitir durante su vida. Uno de los misterios más profundos de la psicología del lenguaje es la manera en que una persona, a partir del contacto con una muestra limitada de lenguaje hablado, consigue construir un dispositivo lingüístico capaz de confeccionar e interpretar una cantidad ilimitada de oraciones distintas.

Desde el punto de vista estructural, el lenguaje es un conjunto (probablemente infinito) de oraciones, y la gramática es una formulación abstracta de cómo pueden identificarse las secuencias de palabras que son oraciones. El objetivo fundamental de la gramática son las estructuras formales que distinguen las secuencias gramaticales de las que no son gramaticales, y las relaciones estructurales que existen entre los distintos tipos de oraciones.

La sintaxis es la parte de la gramática que establece las reglas que permiten identificar las secuencias gramaticales admisibles. Los lingüistas expresan las instrucciones de diseño del lenguaje en forma de reglas sintácticas.

El principal estudioso de la sintaxis, como ya lo mencionaba Gardner, es Noam Chomsky, la importancia de sus aportaciones es, como ya se dijo, irrefutable; sin embargo, Miller (1981/1985) hace notar que la sintaxis no es una descripción de los procesos psicológicos o neurofisiológicos que tienen lugar al producir o comprender las oraciones. Se trata sencillamente de un intento de caracterizar con la mayor precisión posible la naturaleza de las oraciones. Las reglas describen lo que sabemos, no lo que hacemos.

Desde un punto de vista psicológico, la característica más significativa de las reglas transformacionales propuestas por Chomsky, es según Miller, el hecho de que sean dependientes de la estructura. Un sistema capaz de procesar un lenguaje tiene que operar en base a estructuras sintácticas y no en base a secuencias de palabras carentes de estructura. Miller opina que para poder explicar cómo entiende la gente el lenguaje, es preciso que antes seamos capaces de explicar cómo representan y emplean el conocimiento que tienen de las reglas gramaticales.

Existen otros fenómenos lingüísticos que Miller (1981/1985) considera importante mencionar:

Deixis: se refiere a la totalidad de los procedimientos léxicos y gramaticales mediante los cuales las emisiones pueden ponerse en relación con las situaciones espacio-temporales en que se emplean (ej: yo estoy aquí).

Acentuación distinta: de una parte de la oración o de la frase.

Adopción de turnos: aspecto fundamental de la perspectiva social de la adquisición del lenguaje, se profundizará en el siguiente capítulo.

Anáfora: cuando se da información contextualizada se supone que ya es información conocida y puede servir de antecedente para una referencia anafórica ("yo la ví", supone que se sabe a quién).

Presuposición: la información nueva se dice; la información conocida se presupone.

Definición: las palabras nuevas pueden definirse con palabras conocidas.

Nuestra tendencia a introducir información nueva poniéndola en relación con información conocida tiene consecuencias muy importantes sobre la manera en que empleamos el lenguaje. Esta tendencia refleja una de las maneras en que funciona nuestra mente, nuestro pensamiento actúa de forma inductiva. En resumen, la mente humana está siempre atenta a las analogías mediante las cuales las experiencias nuevas pueden relacionarse con lo que ya conocemos y nos es familiar. El razonamiento por analogía es probablemente nuestra fuente de hipótesis más productiva sobre cualquier problema intelectual. Somos conscientes, de que hay analogías falsas, pero poco habría que comprobar o refutar si la analogía no nos proporcionara hipótesis susceptibles de ser verificadas por procedimientos lógicos y experimentales. Por consiguiente, no tiene nada de extraño que nuestra utilización del lenguaje se amolde a esta forma omnipresente de pensamiento. Tiene la virtud de imprimir orden y dirección en nuestra forma de hablar (Miller, 1981/1985).

Pero al tomar en consideración los procesos mentales que intervienen en la emisión y comprensión de las oraciones, resulta difícil limitar nuestra atención exclusivamente a las estructuras sintácticas. Un sistema de procesamiento sintáctico tiene que trabajar en buena armonía con un

sistema de procesamiento léxico que proporcione información sobre las palabras concretas que se emiten.

2.1.2. El Léxico.

El léxico de un lenguaje está constituido por todas las palabras (o lexemas) que forman parte de ese lenguaje. A qué conceptos un lenguaje determinado asigna palabras es algo que depende de las cosas sobre las que la gente que emplea ese idioma suele hablar y pensar (y también hay las indefinibles porque así se prefiere). La manera en que hablamos y la manera en que pensamos están íntimamente relacionadas.

Miller retoma lo propuesto por Sapir y Whorf (mencionados anteriormente por Gardner), en el sentido de que nuestras pautas habituales de pensamiento están determinadas por las palabras que nuestra sociedad a decidido utilizar. Las distintas sociedades se han puesto de acuerdo en analizar de un modo específico la naturaleza y en pensar así sobre ella. Ese acuerdo es vinculante para todos los miembros de una comunidad lingüística y se encuentra codificado en las estructuras del lenguaje. Según Whorf, en cada cultura se piensa de forma distinta porque son posibles distintos tipos de acuerdo. No obstante, hay que suponer que hay un núcleo central de conceptos léxicos tan fundamentales para la vida humana que todos los lenguajes tienen que poseer palabras para designarlos (Miller, 1981/1985). En principio, esta suposición es correcta, pero resulta sorprendente lo pequeña que es la lista de conceptos universales: como mucho, unas 200 ó 300 palabras. Cada lenguaje efectúa su propia división analítica del mundo.

A la hora de analizar la cuestión de cómo se encuentra organizado el conocimiento léxico de una persona en su memoria hemos de considerar que su organización ha de ser completamente diferente a la de un diccionario, pues ni hay un orden alfabético, ni esta aislado del conocimiento general. Sin embargo, Miller propone que analizando la información que tiene un diccionario puede ayudarnos a entender el tipo de información que tiene que ser asociada a cada palabra en nuestra memoria.

Debe haber información sobre i. la pronunciación; ii. la categoría sintáctica y; iii. el significado de cada palabra.

- i. Información fonológica: el sonido de una palabra suele ser suficiente para que tengamos acceso (o reconstruyamos, según la teoría de la memoria) al resto de la información que poseemos sobre la palabra. Pero también es preciso que seamos capaces de pasar de los significados a los sonidos que los expresan.
- ii. Categorías sintácticas: es indispensable saber a que categoría sintáctica pertenecen las palabras. La prueba más evidente de que la memoria léxica está organizada por categorías sintácticas es que la gente no confunde palabras pertenecientes a una y otra categoría al hablar.
- iii. Información semántica: la información referente al significado es la que ocupa mayor parte del espacio en nuestro diccionario mental. Algunas palabras se refieren directamente a cosas y acontecimientos; la red de las relaciones conceptuales de las palabras es muy amplia y se encuentra mezclada con el conocimiento general y cultural (y, cabe agregar, cargas afectivas). Los contenidos del

diccionario mental son tan inconmensurables como la mente humana a cuyo servicio se encuentra.

2.1.3 Pensamiento y Lenguaje.

Miller aborda este aspecto explicando que para cada palabra una persona tiene que almacenar información fonológica y sintáctica, y además una cantidad muy heterogénea de información semántica y pragmática, que ha de ser lo suficientemente rica como para poder expresar el conocimiento general de esa persona. Los neurólogos han denominado a ciertas zonas corticales del cerebro "áreas de asociación". Los investigadores que estudian la evolución del cerebro humano creen que este aumento de tamaño no obedece a una ampliación de las áreas sensoriales o motrices, sino al crecimiento experimentado por las áreas de asociación que separan y conectan las zonas motrices y sensoriales (crecimiento por intercalación).

Algunos científicos creen que el lenguaje humano es lo que es porque refleja la manera en que funciona nuestro cerebro; otros, sin embargo, creen que nuestro cerebro funciona de la manera en que lo hace porque el lenguaje lo ha moldeado así. Miller afirma que las dos opiniones son correctas. El cerebro y el lenguaje humanos se han moldeado mutuamente. Los niños tienen que nacer con cerebros capaces de aprender el lenguaje, y el lenguaje tiene que ser el tipo de actividad que puede ser aprendida por un cerebro humano. Buscar causa y efecto resulta totalmente absurdo.

Las lenguas no son estáticas. Se desarrollan y cambian en función de las necesidades de los usuarios. No se han considerado todas las maneras en que el lenguaje y el pensamiento pueden relacionarse entre sí, pues es mucha la complejidad de estas relaciones. Pero sin duda, enfatiza Miller (1981/1985), el lenguaje es la fuente de datos más rica de que disponemos sobre la naturaleza del pensamiento humano.

Hasta aquí lo referente a la estructura del lenguaje. Surge ahora la pregunta sobre el origen y la evolución del lenguaje.

2.2. La Evolución del Lenguaje Humano.

Las especulaciones sobre los orígenes del lenguaje humano son tan antiguas como la historia, Miller las expone de la siguiente manera. El lenguaje, tal y como hoy lo conocemos, surgió probablemente en un momento relativamente tardío de la prehistoria humana. Es también muy probable que sólo apareciese una vez, Es decir, seguramente todas las lenguas actuales derivan de una misma y única fuente, un lenguaje que con toda probabilidad comenzó a hablarse en África Oriental.

Sabemos que el aumento de tamaño experimentado por el cerebro fue un factor que contribuyó al desarrollo del lenguaje, pero puede que no haya sido el más trascendente. Más importantes podrían haber sido otros factores, como la aparición de cambios en la organización del cerebro, el conducto vocal y el sistema auditivo. En el hombre actual, el habla depende casi siempre del hemisferio izquierdo del cerebro. En este se encuentran una serie de importantes funciones lingüísticas y verbales localizadas en las áreas de Broca y de Wernicke. Parece que lo que ha evolucionado no es una estructura especial asentada en el hemisferio izquierdo, sino una disposición

de naturaleza más general para la adquisición de la comunicación lingüística, junto con la capacidad de que esta adquisición se lateralice (normalmente en el hemisferio izquierdo).

Pero la evolución orgánica no es suficiente. Es la evolución social la que viene a complementar el don biológico del lenguaje. El vocabulario de una lengua es depositario de todas aquellas categorías y relaciones que las generaciones anteriores estimaron dignas de ser etiquetadas mediante términos específicos (y también de las que prefirieron dejar en lo no dicho). El lenguaje y la fabricación de instrumentos suelen tomarse conjuntamente como criterios de humanidad, además, la capacidad de fabricar instrumentos y la capacidad de simbolizar y comunicar el proceso de fabricación de instrumentos se han desarrollado conjuntamente. En realidad, como reconoce Miller, seguimos sin saber como ha evolucionado el lenguaje.

Dejemos a un lado el aspecto filogenético del lenguaje, para abordar un aspecto fundamental para los objetivos de este estudio, es decir la ontogenia del lenguaje. Es importante, opinan autores como Chomsky y Miller, ocuparse de la manera en que los niños llegan a aprender el lenguaje con tanta rapidez y de como aceptan las convenciones lingüísticas cuando nadie puede explicarles en qué consisten esas convenciones. Gran parte de su aprendizaje tiene que basarse en su comprensión de los contextos en que se utiliza el lenguaje.

2.3. La Adquisición del lenguaje.

El descubrimiento del lenguaje durante la infancia de cada individuo es una de las maravillas de la vida humana. El niño tiene que adquirirlo como un aprendizaje, mediante su participación en el juego social del lenguaje. Una de las cosas más sorprendentes de este proceso de aprendizaje es el entusiasmo con que se acomete; tiene que existir algún tipo de predisposición innata que haga que los niños se interesen por la comunicación.

La comunicación oral capacita a los niños para convertirse en miembros de la comunidad social. Unos buenos padres siempre intentan ayudar. Se dedican a decir el nombre de las cosas y a reforzar las imitaciones que se aproximan más a las originales. Existe un dialecto especial (baby-talk o motherese o lengua maternal), que abrevia la longitud de las oraciones y simplifica la sintaxis, y que suelen emplear los padres al dirigirse a los niños pequeños. No se ha podido demostrar que estas tácticas sirvan de verdad para algo; desde luego, puede decirse que nos son necesarias. Lo único que hace falta es que alguien esté dispuesto a practicar el juego del lenguaje con el niño. Por muchas predisposiciones innatas que éste posea, no será capaz de aprender su lengua si no tiene ocasión de practicarla (Miller, 1981/1985).

Los niños normales de todo el mundo atraviesan por una serie de estadios similares en su camino hacia la plena adquisición de su lengua nativa. Suponiendo que exista un apoyo social normal, la adquisición del lenguaje es un proceso que sigue una secuencia regular; algunos niños cubren esta secuencia antes que otros, pero el orden de las adquisiciones parece invariable, lo que concuerda con las hipótesis genéticas de Piaget. La mayoría de los científicos que estudian el lenguaje infantil prefieren atribuir

esta regularidad a la de los procesos biológicos de maduración. Lo que un niño aprende depende de las oportunidades que tiene, pero la manera en que lo aprende es algo que depende más del niño mismo (Miller, 1981/1985).

Antes de adentrarnos en la forma en que el niño adquiere el lenguaje es conveniente revisar sus aspectos biológicos. Podemos encontrar información sobre los aspectos biológicos del lenguaje en los estudios sobre el desarrollo de la especialización hemisférica del cerebro que cita Miller. Puede ser que la lateralización sea innata, pero en los niños empieza a manifestarse sólo de forma gradual.

Cuando el habla hace su aparición, y el control de las estructuras articulatorias por parte de un solo hemisferio se convierte en un objetivo prioritario, el hemisferio izquierdo está mejor preparado para asumir ese control. Una vez lateralizada el habla, es lógico que le sigan los procesos cognitivos responsables de la audición y la comprensión. Para cuando empiezan a desarrollarse habilidades manipulativas espaciales más complejas, el hemisferio izquierdo se ha visto ya fuertemente hipotecado en favor del lenguaje, por lo que dichas funciones caen en su mayoría bajo el control del hemisferio derecho. Hacia los diez u once años de edad los dos hemisferios están ya especializados; esto coincide con la edad en que termina el proceso de adquisición del lenguaje según Moskowitz (1978).

Las predisposiciones innatas que capacitan al niño para el aprendizaje del lenguaje no se encuentran genéticamente especializadas en el hemisferio izquierdo. Sin embargo, autores como Dennis sugieren muy convincentemente que el hemisferio izquierdo del cerebro humano hereda algún tipo de organización especial que le prepara para asumir el control de las funciones lingüísticas. Independientemente de estar a favor o en contra de la equipotencialidad hemisférica en el aprendizaje del lenguaje, Miller puntualiza que el hecho es que las regularidades universales que pueden observarse en el desarrollo del lenguaje infantil no dependen de una estructura nerviosa única. Probablemente, son el resultado de una capacidad mucho más abstracta de la que el sistema nervioso humano puede hacer uso para aprender el lenguaje. Es curioso comprobar que una de las contribuciones más importantes de la herencia quizá sea la capacidad innata de llevar a cabo determinados tipos de aprendizaje.

Hasta aquí, la teoría de Miller nos ha permitido adentrarnos en una teoría del lenguaje con sus diversos aspectos. Para hablar del proceso de adquisición del lenguaje recurriremos ahora a autores como Siegler, Moskowitz, y por supuesto, Miller.

Para seguir el curso del desarrollo del lenguaje, Siegler (1986) y Miller (1981/1985) lo dividen en cuatro partes: fonología, gramática, significado y comunicación. La fonología se refiere a las diversas maneras en que la gente produce sonidos significativos, como el pronunciar palabras correctamente. La gramática implica la manera en que ordenamos las palabras y denotamos tiempo y número en las oraciones. El significado implica correspondencias entre palabras específicas y oraciones por un lado, y objetos específicos, propiedades y eventos por el otro. La cuarta parte, la comunicación, se refiere a la manera en que el resto del lenguaje es

usado para transmitir mensajes que pueden no estar presentes en el sentido literal de la palabra.

Desde el punto de vista de Miller todos estos aspectos se encuentran integrados orgánicamente y dependen uno del otro. Para Sieglar estas cuatro partes del lenguaje asumen roles prominentes en diferentes puntos del desarrollo. Pero para autores como Moskowitz, con un enfoque más lingüista que cognitivo, y siguiendo la escuela de Chomsky, todos estos son aspectos de un sistema gramatical único que el niño tiene que aprender, y la forma de hacerlo, ya sea que hablemos de fonología, sintaxis, semántica, léxico o pragmática, es rompiendo cada sistema en las partes más pequeñas combinables, y desarrollando entonces reglas para combinar estas partes. Para la mayoría de los autores, independientemente de si la adquisición del lenguaje es el aprendizaje de la gramática, o un proceso más complejo, la fonología es el primer aspecto en devenir importante. Sieglar (1986) describe como el niño debe controlar sus capacidades para producir sonidos antes de ser comprendido. Un poco después se vuelve prominente la cuestión del significado de las palabras. Apenas medio año más tarde de que el niño ha comenzado a usar palabras sueltas, comienza a hilar frases de dos o más palabras, y entonces la gramática se vuelve un aspecto importante. Finalmente, la comunicación lingüística está interconectada de manera compleja con todos los otros aspectos, por lo que puede colocarse en cualquier lugar del orden presentado. Sin embargo en la siguiente descripción el foco se moverá en el orden recién presentado por Sieglar, complementándolo con otras aportaciones.

2.3.1 Los Primeros Sonidos.

Al nacer, describe Miller, el niño emite sonidos de forma refleja para expresar sus emociones, más o menos igual a como lo hacen los primates. El desarrollo viene, propone Sieglar, en la creciente habilidad para producir sonidos a voluntad y de combinarlos con otros sonidos para decir palabras.

Moskowitz (1978) afirma que aún antes de haber emitido cualquier palabra, el niño ya ha aprendido mucho de lo referente al lenguaje, trabajando con unidades de organización fonológica más primitivas que las sílabas. Para el periodo de balbuceo, el niño controla la entonación, modulación y los contornos del lenguaje que está aprendiendo, produciendo lo que parecen ser largas oraciones.

Sieglar explica que cuando hablamos lo que hacemos es impedir que el aire fluya por la garganta, nariz y boca de varias maneras. Las dos formas básicas de impedirlo corresponden a las dos clases fundamentales de sonidos del lenguaje: las consonantes y las vocales. Con las vocales el único impedimento viene de las cuerdas vocales, con las consonantes incluye impedimentos con la lengua, los dientes y los labios así como con las cuerdas vocales.

Pero, ¿cómo se desarrolla esta habilidad para producir sonidos? Según Kaplan (1971, citado por Sieglar, 1986), el proceso tiene cuatro estadios:

- i. Llanto. El primer sonido del niño es el llanto. Los padres infieren del contexto por qué lloran sus hijos, más que inferirlo exclusivamente por el sonido que hacen los infantes.

- ii. Gutturismo. Al final del primer mes, los infantes emiten sonidos además del llanto. Especialmente emiten sonidos guturales colocando su lengua cerca de la parte de atrás de su boca.
- iii. Balbuceo. A los seis meses de edad, el infante ya produce una gran variedad de sonidos, consonantes y vocales.
- iv. Lenguaje con patrón. Cerca del final del primer año, los infantes producen con mayor frecuencia sonidos que aparecen en su lengua materna, y cada vez menos los que no.

Esta secuencia explica porque aún en lenguajes que no tienen nada más en común, las primeras palabras del infante son similares. Para Miller, el desarrollo de las vocalizaciones en el bebé se caracteriza por su naturaleza lúdica más que comunicativa. Probablemente, el balbuceo y otros juegos vocales le sirven al niño para establecer una relación entre las maniobras vocales que emprende y sus consecuencias acústicas.

2.3.2 Las Primeras Palabras.

Las similitudes entre el balbuceo y las primeras palabras de los niños hace que sea difícil identificar cuando comienzan a usar palabras. Los observadores menos apasionados (lo que excluye a los padres) proponen entre los 10 y los 13 meses como la edad típica de las primeras palabras (Siegler, 1986).

Para Miller, las primeras palabras que emiten los niños van ligadas a gestos. Puede que el primer gesto que entiendan los niños sea la dirección de la mirada, ya que son capaces de mirar en la misma dirección que su madre. Mucho antes de que sepan decir sus primeras palabras, son también capaces de coger objetos y enseñárselos a los adultos. De señalar con los ojos se pasa a señalar con el brazo. Estos gestos realizan los mismos actos de declaración y petición que, más adelante, se realizarán mediante el lenguaje y, lógicamente, se les considera precursores del mismo.

Cuando las primeras palabras hacen su aparición, es en combinación con estos gestos; la vocalización se usa más para atraer la atención que para transmitir información. En suma, la competencia comunicativa hace su aparición antes que la competencia lingüística (Miller, 1981/1985).

Según Miller, durante el primer año de vida, dos líneas de desarrollo -la comunicación y la vocalización- avanzan por caminos distintos. La convergencia se produce en el curso del segundo año, cuando el niño aprende a coordinar las vocalizaciones poniéndolas al servicio de la comunicación, y entonces empieza a desarrollarse el verdadero lenguaje. Casi de inmediato, una tercera línea de desarrollo se une a estas dos. Cuando el niño ya es capaz de emitir distintas palabras al mismo tiempo que señala en distintas direcciones, empiezan a ponerse de manifiesto una serie de capacidades cognitivas. Gracias a sus primeras experiencias, los niños han aprendido que los objetos son entidades permanentes que se diferencian en el aspecto, gusto y tacto que tienen y en la manera en que responden ante las manipulaciones. Estas primeras distinciones conceptuales motivan la aparición de las primeras distinciones comunicativas.

A los 18 meses, la mayoría de los niños pueden decir entre 3 y 100 palabras (Siegler, 1986). Miller plantea que estas primeras palabras son fundamentalmente de dos tipos: nombres para objetos concretos (pelota, galleta) y palabras que se utilizan en interacciones sociales (más, adios). Por otra parte, los objetos cuyo nombre conoce el niño son susceptibles de ser manipulados por él mismo. Los primeros conceptos que poseen los niños han aparecido a partir de las interacciones sensoriomotrices, y estos conceptos pueden verse reflejados en sus primeras palabras. Los niños sólo hablan de lo que conocen. Quizá ésta sea la razón por la cual, como describe Siegler, los niños de todo el mundo expresan significados similares en sus primeras palabras. Según Moskowitz (1978) estas primeras palabras son sustantivos y verbos concretos, las palabras con mayor nivel de abstracción, como los adjetivos, aparecen después.

De acuerdo con Siegler, cuando los niños comienzan a hablar lo hacen con palabras sueltas. Probablemente hacen esto, porque combinar correctamente los sonidos para formar una palabra demanda toda su capacidad cognitiva. Los niños compensan esta capacidad limitada escogiendo palabras que abarcan significados más extensos. Estas palabras con frecuencia son llamadas holofrases, porque expresan el significado de una frase completa. Las elecciones de palabras sencillas que hacen los niños sugieren que tienen un insight considerable de lo que los adultos pueden leer en sus afirmaciones, y son un claro ejemplo de su capacidad para construir estrategias inteligentes. En este sentido, Moskowitz afirma que, ya en el periodo de una palabra, el niño está desarrollando hipótesis sobre la forma de armar frases.

Otra característica de estas primeras palabras mencionada por Siegler, es su desviación del significado estandar o su sobreextensión significativa. Este tipo de errores reflejan un momento en el desarrollo en el que muy pocos rasgos están vinculados a las palabras. Esta sobregeneralización es lo que permite al niño comunicar significados. Cabe aclarar que, quizá muchas de las sobreextensiones significativas del niño pueden tener su origen en la dificultad para recordar el término correcto, y no en el hecho de que no conozcan los rasgos característicos de los diferentes objetos. Respecto a la sobreextensión del significado, Moskowitz afirma que los niños lo hacen fundamentalmente basados en las similitudes de movimiento, tamaño y sobre todo, forma. Conforme el niño progresa, los significados de las palabras van limitándose hasta que más o menos coinciden con el significado aceptado por los adultos. Sin embargo, parece ser que este proceso de expansión y disminución de significados dura toda la vida, más allá de lo que duran otros procesos de la adquisición del lenguaje.

Bowerman (1980, citado por Siegler, 1986) concluye que una tarea crítica para los niños en el aprendizaje del lenguaje, es la de determinar qué características particulares de un objeto o evento referidos por una palabra en particular son relevantes al significado de la palabra.

2.3.3 La Fase de dos-palabras y el Comienzo de la Gramática.

Cuando los niños tienen alrededor de un año y medio, comienzan a hablar con frases de dos palabras. Miller y Siegler concuerdan en que éste es el comienzo de la gramática, pues es la primera vez que las palabras tienen que ser ordenadas, y el niño sigue reglas para hacerlo.

El análisis que hacen los niños del lenguaje que escuchan, sugiere dos tipos principales de reglas: las basadas en consideraciones gramaticales formales (ej. orden de sujeto-verbo-objeto), y las basadas en el significado. Otra regularidad del lenguaje escuchado por los niños es el del orden en que se expresa el significado. El análisis que enfatizaba el significado es el que mejor describe los tipos de frases de dos palabras usadas por los niños. Los estudios de muchas lenguas concuerdan en que las expresiones infantiles de dos palabras enfatizan la misma relación significativa: agente-acción (Mamá pegó). Estas observaciones han llevado a la conclusión de que una gran parte del desarrollo gramatical está íntimamente ligado a la adquisición del significado. El aprendizaje del significado parece jugar un papel importante al permitirle aprender la gramática. Estas observaciones apoyan la perspectiva general de que el objetivo del lenguaje es la comunicación (Siegler, 1986).

Según Moskowitz, la fase de dos palabras es un momento de experimentación con muchas de las relaciones binarias semánticas-sintácticas como la de poseedor-objeto y agente acción. El niño desarrolla estrategias para expresar lo que todavía es incapaz de codificar sintácticamente, como la construcción vertical a lo largo de las intervenciones del adulto. Además el niño comienza a usar viejas formas para funciones nuevas y funciones viejas son expresadas en formas nuevas.

2.3.4 Desarrollo Posterior a la Fase de Dos-Palabras.

Roger Brown, citado por Moskowitz (1978) llamó a este periodo la fase del lenguaje telegráfico, en el que el niño produce frases cortas principalmente con palabras ricas en contenido semántico, generalmente sustantivos y verbos. Progresivamente palabras funcionales, como tiempo en los verbos, plurales, preposiciones, artículos, etc., son agregadas a las oraciones.

Después de la fase de dos palabras, el desarrollo del lenguaje explota en todas direcciones. La precisión con la que los sonidos del habla son emitidos, la variedad, complejidad y longitud de las oraciones, así como la variedad y complejidad del significado de las palabras llega a niveles increíbles a una velocidad impresionante (Siegler, 1986).

Hasta los 18 meses el vocabulario del niño crece lentamente. En los siguientes tres meses, explica Siegler, se duplica, y tres meses después de eso se vuelve a duplicar. Para los tres años, el vocabulario se ha más que triplicado del existente a los dos años, y el rápido crecimiento continúa durante varios años más.

Así como el tamaño del vocabulario del niño tiene un crecimiento espectacular, la fonología, la gramática y el significado de las palabras tienen un crecimiento similar después de la fase de dos-palabras en el que Siegler profundiza.

- i. Desarrollo fonológico después de la fase de dos palabras. El niño discrimina sonidos desde el nacimiento, pero el desarrollo en la precisión y la durabilidad de estas discriminaciones continúa desarrollándose después de los primeros meses de la infancia. Al año, los niños tienen algunas dificultades discriminando entre distintos sonidos, pero tienen mucha más dificultad pronunciando los sonidos

apropiadamente. En parte, este problema es provocado por el hecho de que no pueden pronunciar los sonidos que desean en el momento que desean. De ahí que ésta sea inconsistente. Muchos niños están conscientes de sus problemas de pronunciación. Su conocimiento es un temprano ejemplo de la consciencia metalingüística, consciencia de lo que saben y de lo que no saben acerca del lenguaje.

- ii. Desarrollo Gramatical después de la fase de dos palabras. Los niños comienzan a adquirir una gran parte de las condiciones gramaticales usadas en el lenguaje adulto. Una de las tareas más complejas de este periodo es aprender a hacer preguntas utilizando: quién, qué, cuándo, donde y cómo.

Miller agrega a lo expuesto por Siegler, que parece que es la complejidad gramatical y no meramente el número de palabras lo que pone límite a la capacidad del niño; por ejemplo, el uso de las frases interrogativas que no son más largas que otros enunciados. El orden de aparición de las formas interrogativas es primero por generalización, y se afina como consecuencia de la adquisición progresiva de reglas transformacionales.

Según Siegler, para los cinco años, la mayoría de los niños han dominado las formas interrogativas y otras variedades gramaticales. Probablemente en el periodo preescolar la estructura del cerebro sufra modificaciones que influyen y favorecen el proceso de adquisición gramatical. Sin embargo esta es un área que aún requiere mucha investigación, ya que mientras no se sepa que gramática adquieren los niños exactamente, no se podrá asegurar que su aprendizaje dependa de la inclusión en el cerebro de mecanismos específicos para el aprendizaje del lenguaje como han propuesto autores como Leneberg y Wexler (Siegler, 1986).

- iii. Desarrollo del significado después de la fase de dos palabras. Aprender el significado de las palabras no es sencillo, y sin embargo, en el periodo preescolar el niño lo hace muy rápidamente. El lenguaje provee, de acuerdo al contexto y a la ubicación dentro de una frase, una serie de claves para el significado de las palabras. Si se perciben las claves, se reduce enormemente la posibilidad de significados. Los niños comienzan por aprender palabras que se aplican ampliamente, y sólo posteriormente aprenden términos cuya aplicabilidad es muy restringida. Diferencias consistentes también aparecen cuando el niño domina las dos palabras dentro de cada par de adjetivos relativos (ej. grande, chico). En cada par, un término está considerado como marcado (chico, corto, poco), y el otro como no-marcado (grande, alto, más). Este último recibe este nombre porque se usa para referirse a alguna dimensión cuando su valor es desconocido. Los niños consistentemente aprenden primero los términos que no están marcados, y alrededor de los 3 y 4 años, los usan con frecuencia en lugar también del marcado. La razón de esto no se comprende bien todavía, pero aparentemente influye, tanto la frecuencia con que escuchan los términos no-marcados, como la frecuencia con que desean expresar significados que denotan los términos no-marcados. Aún cuando el niño no comprende exactamente que quiere decir una palabra, generalmente logra

disimular su falta de comprensión a través de estrategias no lingüísticas basadas en el contexto para inferir lo que deben significar, y así comportarse apropiadamente.

Todo parece indicar, señala Siegler, que los niños reorganizan su conocimiento sobre el significado de las palabras, reflejando un nivel general de pensamiento más maduro, tal como lo sugieren los análisis piagetianos del desarrollo cognitivo. La generalización y el aprendizaje mecánico, son dos factores influyentes en el aprendizaje de significados. Los niños tienen que enfrentar muchas situaciones en las que no conocen una palabra en particular para expresar un significado. Una solución a este problema es el inventar la palabra necesaria combinando otras conocidas. Otro rasgo característico del pintoresco lenguaje infantil es, según Siegler, su uso de la metáfora y las expresiones no literales. Apenas a los dos años el niño comienza a producir metáforas basadas principalmente en similitudes perceptuales. El dominio de metáforas más abstractas tarda mucho más en ser adquiridos, algunas hasta los 11 años o aún más tarde. Cuando un niño enfrenta una frase, trata primero de interpretarla literalmente, si esta interpretación carece de sentido, comienza a buscar una que parezca razonable. Alrededor de los 7 años puede tomar la frase literalmente, pero asumir que se refiere a un mundo mágico en el que sí es posible. Alrededor de los nueve años simplemente niega que la frase tenga algún sentido, y a los 11 logra finalmente interpretar la metáfora. Este desarrollo parece ser consecuencia del creciente conocimiento que tiene el niño de los atributos de las entidades comparadas, y a la creciente habilidad para mantener en mente varias características de las entidades y tiempo suficiente para identificar los puntos de similitud.

2.3.5 Mecanismos de Aprendizaje.

Con frecuencia, expone Miller, se piensa que los niños adquieren el lenguaje en gran medida gracias a un aprendizaje imitativo. En un sentido muy general, puede considerarse que esta afirmación es cierta, puesto que los niños acaban hablando igual que sus padres (y limitándose igual que sus padres en el uso que hacen del lenguaje). Pero, habitualmente, por "imitación" se entiende la repetición inmediata de lo que se acaba de oír. En este sentido, explica Miller, no puede decirse que los niños imiten el lenguaje de los adultos, ni siquiera si se los pedimos (si la oración a imitar tiene palabras o construcciones que no dominan, las omiten). Una razón por la que los niños no imitan bien es que no se les pide que imiten oraciones que expresan las intenciones comunicativas que tienen en ese momento.

Roger Brown, citado por Miller (1981/1985), afirma que sigue siendo un misterio qué fuerza es la que impulsa al niño a "mejorar" su lenguaje. No hay pruebas de que existan presiones selectivas de ningún tipo operando sobre los niños para impulsarles a poner su lenguaje en correspondencia con los modelos adultos.

Siegler opina que los niños abordan la adquisición del lenguaje con ciertas expectativas sobre la forma que éste tomará: que significados son juzgados lo suficientemente importantes para ser marcados gramaticalmente, y donde

deben de ser marcados. También usan procesos como la imitación mecánica y las analogías, así como la inducción de reglas.

Bruner (en Miller; 1981/1985) concuerda especialmente con esta última posibilidad. Para él, los niños elaboran reglas a partir del lenguaje que tienen oportunidad de escuchar, pasando de niveles relativamente sencillos a otros más complejos, y que ello se deba sencillamente a que la especie humana está programada en un período determinado de su vida para operar de esta manera sobre la estimulación lingüística que va a recibir.

Todos estos son los sistemas que el niño utiliza para ir más allá de sus expectativas iniciales y aprender las particularidades de su lenguaje nativo.

Parece, según Miller, que las reglas de aprendizaje que rigen para el lenguaje son distintas de los procesos de aprendizaje que se han estudiado de forma tan exhaustiva. Puede que la capacidad de aprender este tipo de reglas sea exclusivamente lingüística y también exclusivamente humana. Aunque lo que más ha llamado la atención de los investigadores es la rapidez con que los niños adquieren la sintaxis entre los dieciocho y los sesenta meses de edad, la rapidez con que adquieren el léxico no es menos sorprendente. Las mentes infantiles son una especie de bombas de vacío diseñadas para la absorción de palabras de forma espontánea, practicando el "Juego del Lenguaje". En la actualidad, sólo hemos empezado a desarrollar los métodos que nos permitirán estudiar este proceso de adquisición.

2.3.6 El Desarrollo de las Habilidades Comunicativas.

El principal propósito del lenguaje es la comunicación (Siegler, 1985; Miller, 1981/1985; Kaye, 1986). La comunicación es, en el fondo un proceso de interacción entre individuos. De ahí la importancia de revisar la manera en que los niños motivan a los adultos a hablarles, y cómo los adultos motivan a los niños a conversar con ellos.

De acuerdo con Siegler nadie sabe exactamente en que momento de la vida se originan las capacidades comunicativas. Ya a los tres meses, el bebé se mueve en ritmo con la entonación del adulto, y produce sonidos en momentos en los que el adulto deja de hablar; todo esto motiva al adulto a seguir hablándole. Los adultos, a su vez, le hablan al infante de manera que lo motivan a escuchar, como usando lo que Miller llama "baby talk". Así, aún cuando esta forma de hablar a los niños puede ser que no favorezca el aprendizaje de la gramática, definitivamente ayuda a mantener la atención del niño requerida para lograr la comunicación.

Cuando el niño comienza a hablar, explica Siegler, sustituye las antiguas formas de llamar la atención por formas lingüísticas, como la imitación de frases largas. También es sorprendente la facilidad de los niños para comprender las reglas no habladas que rigen el lenguaje de su comunidad. Este aspecto es profundizado por Bruner, como se verá en el siguiente capítulo, al vincular el aprendizaje del lenguaje al de las reglas culturales. A los dos años, el niño sabe que debe responder a cierto tipo de preguntas con cierto tipo de respuestas, pero la intervención activa de los padres es indispensable para que la conversación se extienda más allá de esa pregunta. Es así como las estrategias comunicativas de padres e hijos son

exitosas, logrando superar las limitaciones infantiles para procesar el lenguaje los niños y adultos se comunican.

Aún cuando los bebés y los infantes son comunicadores eficaces, la habilidad para comunicarse continúa desarrollándose durante muchos años. La necesidad de progresar más allá de la comunicación egocéntrica es un área que se desarrolla hasta la niñez. Son varias las habilidades necesarias para lograr esto: comunicarse claramente, escuchar con cuidado, pero sobre todo, evaluar objetivamente la cualidad de un mensaje, para saber si el problema de una mala comunicación está en un mensaje confuso o en una escucha inadecuada. Fey (1986) sistematiza las habilidades comunicativas y propone un sistema de clasificación para niños con problemas de lenguaje de acuerdo a su nivel de participación social en la conversación. Este sistema consiste en dos continuos. Uno representa la asertividad conversacional del niño -su habilidad y deseo de tomar parte en los turnos conversacionales cuando no han sido solicitados por la pareja-. El otro refleja el nivel de responsividad del niño a las necesidades conversacionales de su pareja. Las posibilidades diagnósticas son cuatro:

- i. conversadores asertivos y responsivos (o conversadores activos);
- ii. conversadores responsivos pero no asertivos (o conversadores pasivos);
- iii. niños que no son ni responsivos ni asertivos en la conversación (comunicadores inactivos); y
- iv. niños verbalmente activos pero que no responden a las necesidades conversacionales de su pareja (no-comunicadores verbales).

Por tanto, existen dos diagnósticos dentro de cada continuo, por un lado, asertividad esperada y asertividad baja, por el otro, responsividad esperada y responsividad baja. Estos pueden combinarse para dar los diagnósticos arriba mencionados.

Fey considera que debe enfatizarse el que los niños dentro de cada uno de los cuatro grupos no tienen una clasificación etiológica idéntica, ni son exactamente iguales los perfiles de sus capacidades lingüísticas. Lo esperado es que los niños dentro de cada grupo difieran en las categorías que han sido el foco de la atención clínica en el pasado: léxica, semántica, sintáctica, y fonológica, comprensión e inteligencia, etc. Lo que es crucial es que dos niños con perfiles similares en estas categorías tradicionales pueden caer en grupos distintos basándonos en sus niveles de participación social en la conversación y que, como resultado, el énfasis en los mismos objetivos terapéuticos debe variar.

Esta clasificación de Fey responde al énfasis que, desde hace una década, ha recibido la pragmática en el estudio del lenguaje. Este aspecto del lenguaje está directamente relacionado con las habilidades sociales que permiten el uso del lenguaje de formas cada vez más variadas. Moskowitz, de acuerdo con Miller y Siegler, propone que el principal objetivo del lenguaje es la comunicación y que, lo más importante para aprender a usar un lenguaje es el practicar la forma de conversación social. Ya Miller mencionaba la importancia de "jugar el Juego del Lenguaje", y el mismo Siegler habla de que no sólo el lenguaje, sino todo el pensamiento del niño, se desarrolla dentro de un contexto social, influyendo no sólo sobre lo que piensa un niño, sino cómo y porqué piensa sobre eso. El pensamiento,

y por supuesto el lenguaje del niño no se desarrollan en un vacío. Comprender como se desarrollan exige entender el contexto en el que lo hacen. Este tema se desarrolla con detenimiento en el siguiente capítulo.

CAPITULO III

LENGUAJE Y SOCIALIZACION

En el capítulo anterior se planteó como a partir de la década de los 80 se dió un viraje en el estudio del desarrollo del lenguaje desde la sintáxis hasta la pragmática, el discurso y el diálogo. Este giro no sólo ha tenido influencia en el desarrollo de la lingüística, sino también en el de la psicología evolutiva (Bruner, 1990). Actualmente se reconoce no sólo que el niño es un ser social, sino que precisamente a través de esa vida social el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprende a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura. "La elaboración del sentido es un proceso social; es una actividad que siempre se da dentro de un contexto cultural e histórico" (Bruner, 1990, p.16).

1. LENGUAJE Y CULTURA.

Desde sus primeros trabajos en 1925, Vygotsky sugería que la actividad social significativa puede jugar el papel de principio explicatorio y servir como generador de la consciencia.

Para Vygotsky (1934/1986) la consciencia se construye desde afuera a través de la relación con otros. La transacción social es el vehículo fundamental de la educación: transmitir conocimiento es transmitir lenguaje.

Ya en el capítulo dos se citó a Paz (1967) para afirmar que el lenguaje nos constituye en seres humanos. La construcción de la intersubjetividad que subyace al lenguaje, tiene un papel fundamental no sólo en la constitución de la cognición (Bruner, 1990), sino también en los aspectos sociales del ser humano (Vygotsky, 1934/1986; Stern, 1985; Kaye, 1982/1986).

Bruner (1990) afirma que la constitutividad del lenguaje crea y transmite la cultura localizando nuestro lugar en ella¹. La adquisición del lenguaje es el proceso, como plantea Kaye (1982/1986) de devenir personas, miembros plenos del sistema.

Ya en 1925, Vygotsky planteaba la importancia del lenguaje en el desarrollo mental y, por lo tanto, social del niño. Pero tuvieron que pasar más de 4 décadas antes de que autores como Bruner (1982/1986, 1990), Kaye (1982/1986) y Stern (1985) retomaran esta perspectiva.

Actualmente se reconoce, como afirma Bruner (1990), que el uso del lenguaje, se basa en la habilidad para comprender la perspectiva de los otros, lo que implica una comprensión activa de las relaciones recíprocas. En sus relaciones con otros, el niño adquiere pronto la capacidad de negociar los significados y de interpretar lo que está sucediendo, incluso antes de que su capacidad de producir lenguaje léxico-gramatical haya madurado (Kaye, 1982/1986; Bruner, 1990). Con la ayuda del lenguaje, el niño puede

¹ Bruner define cultura como un conocimiento implícito y solamente semiconectado del mundo a partir del cual, a través de la negociación, las personas adoptan modos de actuar satisfactorios en determinados contextos.

entrar en la cultura inmediatamente: en sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar sucesos.

Todo esto no se lo inventa el niño; es como dice Bruner, la moneda corriente de la cultura, el marco de referencia que determina los límites de los conceptos del niño. Su medio es el lenguaje y las formas de conducta lingüística.

Es como Vygotsky proponía, y cincuenta años después Kaye lo retoma, el pensamiento humano es inherentemente interpersonal, se origina en la comunicación. Las características universales del lenguaje reflejan las características universales de la mente humana.

Vivimos en un mundo social en el que lenguaje, interacción y cognición están entremezclados (Bruner, 1990). Como lo plantea Kaye, un poco de lenguaje cambia un poco la naturaleza del pensamiento y avanza un poco el proceso de socialización, lo que permite que avance el lenguaje y así sucesivamente. De ahí la importancia del desarrollo de un significado intersubjetivo, de la negociación de una interpretación intersubjetiva de lo que está sucediendo, de la construcción de una auténtica intersubjetividad (Bruner, 1990, Kaye, 1982/1986).

De esta forma, el problema de la adquisición del lenguaje se ha convertido en un problema interpersonal (Stern, 1985). El significado es algo que se negocia entre los padres y el niño.

La relación entre pensamiento y palabra es un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento (Vygotsky, 1934/1986). El lenguaje para Vygotsky (Bruner, 1985) es una forma de descifrar los propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar las percepciones y la acción. Pero ambos requieren de la simbolización para poder hablar de una comunicación real que implica la construcción de la intersubjetividad a través de la negociación.

Desde esta perspectiva, el lenguaje es resultado de la dialéctica entre el individuo y lo social. Este es uno de los conceptos fundamentales de la obra de Vygotsky. Para este autor, el desarrollo depende del uso que haga el niño de "las herramientas de la cultura" para expresar sus facultades mentales. Para Vygotsky (1934/1986), los instrumentos del lenguaje y de la cultura favorecen el desarrollo de las estructuras mentales individuales.

Vygotsky entiende el lenguaje como un sistema de símbolos que refleja el desarrollo sociohistórico. Así, propone Bruner (1990), los marcos interpretativos a disposición del individuo en desarrollo reflejan la conciencia organizada de toda la cultura. En consecuencia, para un niño resulta difícil, si no imposible, desarrollar un concepto que no tenga expresión en su cultura de origen, ya sea lingüística o por otros medios de comunicación. El desarrollo de los conceptos dependerá de los recursos disponibles dentro de la cultura.

El marco teórico de Vygotsky considera, entonces, aspectos no sólo interpersonales, como generalmente se piensa, sino sociohistóricos o culturales (Bruner, 1990).

Según Vygotsky (1934/1986), la cultura cambia con el aumento de los conceptos y las representaciones que emergen históricamente. Con el paso del tiempo, este almacén variante de representaciones culturales afecta el diálogo en el cual toma parte el niño a medida que crece. El niño adquiere los conceptos en primer lugar "externamente", en el diálogo, pero luego debe reformularlos por sí mismo a fin de internalizarlos.

1.1 Vygotsky, un enfoque sociohistórico.

El estudio del desarrollo de la comprensión y de la comunicación en la infancia llevó a Vygotsky a concluir en 1934, que la comunicación real requiere de significado, es decir, de generalización, así como de signos. Para poder transmitir la propia experiencia o pensamiento, es imperativo referirlos a algún tipo de clase o grupo de fenómenos.

La generalización se hace posible en el curso de la comunicación. La comunicación a su vez es posible porque el reflejo de la realidad la lleva a cabo el hombre a través de conceptos generalizados. Vygotsky postula que la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social. En la ausencia de un sistema de signos, lingüísticos u otros, sólo la más primitiva y limitada forma de comunicación es posible. Comunicación a través de movimientos expresivos, observada principalmente entre animales, es no tanto comunicación, sino dispersión de afecto.

Vygotsky (1934/1986) planteaba que en el área de las emociones, donde sensación y afecto reinan, ni comprensión ni comunicación real es posible, tan sólo contagio afectivo. Este concepto es replanteado más ampliamente por Stern como sintonización de estados afectivos; más adelante se profundizara en este respecto. En esta limitación del lenguaje, que con mucha frecuencia se pasa por alto, está el origen de muchas de las implicaciones clínicas de la adquisición del lenguaje. Así lo veremos en la última parte del presente capítulo.

Vygotsky afirmaba que era necesario conceptualizar el significado de la palabra como una unidad entre pensamiento generalizado e intercambio social. De ahí que, la relación entre pensamiento y palabra sufra muchas modificaciones. El progreso en el pensamiento y el progreso en el habla no son paralelos. Sus dos curvas de crecimiento se cruzan y recruzan. Vygotsky reconocía las raíces preintelectuales del habla en el niño. El balbuceo, el lloriqueo, aún sus primeras palabras, son claramente estadios del lenguaje que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento. Estas manifestaciones son generalmente vistas como formas del comportamiento predominantemente emocionales. Sin embargo, no todas sirven a la función de la descarga, la función social del habla es ya claramente aparente en el primer año.

Reacciones definidas a voz humana han sido observadas desde la tercera semana de vida, y la primera reacción específicamente social a la voz durante el segundo mes (Bühler, Hetzer, and Tudor-Hart, 1927, citados por Vygotsky, 1934/1986). Estas investigaciones también establecieron que la risa, sonidos inarticulados, movimientos, etc, son formas de contacto social desde los primeros meses de vida, y las investigaciones más recientes (década de los 80) llevan este carácter social de la expresión infantil aún mas cerca del nacimiento (Stern, 1985). El carácter preintelectual del

balbuceo infantil es bien conocido. Las primeras palabras tienen un alto contenido afectivo, además, no tienen un significado objetivo y permanente. Kaye (1982/1986) afirma que las primeras palabras son señales, todavía no son símbolos, aunque los primeros símbolos, de acuerdo a lo planteado por Piaget, suelen ser palabras.

Vygotsky, fundamentado en la información sobre el lenguaje infantil existente en su época, sugiere que durante un largo periodo la palabra para el niño es una propiedad más que un símbolo del objeto; un niño atrapa la estructura externa de la palabra-como-objeto mas temprano que la estructura interna del símbolo. Durante un largo periodo de tiempo el niño no se da cuenta del rol simbólico del lenguaje y usa las palabras como simples atribuciones de las cosas. Los niños no experimentan un descubrimiento instantáneo del lenguaje, más bien lo adquieren gradualmente, a través de una serie de cambios moleculares (Bühler, 1930, citado por Vygotsky, 1934/1986), a los que regresaremos más adelante cuando revisemos el papel fundamental de la interacción social en la construcción de la intersubjetividad (inciso II de este capítulo).

Hay un momento, alrededor de los dos años, en que de acuerdo a lo propuesto por Vygotsky, las dos curvas del desarrollo del pensamiento y el lenguaje, hasta entonces separadas, se encuentran y unen para iniciar una nueva forma de comportamiento. La descripción que hace Stern (1914), y que cita Vygotsky (1934/1986), de este momento fue la primera y la mejor. Mostró como la voluntad de conquistar el lenguaje aparece una vez que el niño ha comenzado a darse cuenta del propósito del lenguaje, cuando el niño hace el más grande descubrimiento de su vida, el que cada cosa tiene su nombre. Este instante crucial está indicado por dos síntomas objetivos: (1) la repentina curiosidad del niño sobre las palabras, de cada objeto nuevo pregunta ¿Qué es? y (2) el resultante incremento en su vocabulario.

Antes de este momento decisivo, el niño reconoce un pequeño número de palabras que sustituyen a los objetos, personas, acciones, estados o deseos. A esta edad el niño conoce sólo las palabras que le proveen otras personas. Ahora la situación cambia; el niño siente la necesidad de las palabras, a través de sus preguntas, trata activamente de aprender los signos ligados a los objetos. Parece haber descubierto la función simbólica del lenguaje. El habla, que en el estadio anterior era afectivo-conativa, ahora entra a la fase intelectual. "La comprensión de la relación entre signo y significante, que aparece en esta fase, es totalmente diferente del simple uso de las imágenes y asociaciones entre ellas. La comprensión de que cualquier objeto debe tener su propio nombre es el primer concepto general adquirido por el niño" (Stern, 1914, citado por Vygotsky, 1934/1986).

Cabe señalar que el descubrimiento del lenguaje sólo es posible cuando cierto nivel de desarrollo en la capacidad de pensar y en el lenguaje ha sido alcanzado. El lenguaje no puede ser descubierto sin pensar, pero además, como lo plantean Kaye (1982/1986) y Bruner (1990) cuando retoman el trabajo de Vygotsky, tampoco puede ser descubierto si el niño no ha participado previamente en los procesos de comunicación, aún sin saber que lo hacía. Los símbolos dependen de la comunicación, y a su vez la estimulan (Kaye, 1982/1986).

1.2. Zona Proximal de Desarrollo.

Para Vygotsky (1934/1986) el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso por el cual los niños crecen hacia el mundo intelectual de las personas que los rodean. El buen aprendizaje es el que implica un avance en el desarrollo, una mayor capacidad del uso de las herramientas en la interacción con la cultura.

Si al niño se le permite avanzar bajo la tutela de un adulto o de un compañero más competente, entonces el tutor sirve al aprendiz como una forma vicaria de consciencia hasta que el aprendiz sea capaz de dominar su propia acción a través de su propio control y su consciencia. Cuando el niño logra el control consciente sobre una nueva función o sistema conceptual, entonces será capaz de usarlo como herramienta (Bruner, 1985).

Las herramientas psicológicas, según las define el propio Vygotsky (1934/1986), son el mediador entre el individuo y la realidad, son de naturaleza semiótica y, por lo tanto, son naturalmente sociales.

De la naturaleza social de las herramientas como elemento mediador se desprende la necesidad de profundizar en el diálogo que permite al niño adquirir estas herramientas. Este diálogo es descrito por Vygotsky recurriendo al concepto de la zona proximal de desarrollo. De acuerdo a Bruner (1985) esta es una idea central en Vygotsky. Tiene que ver con la manera en que arreglamos el medio para que el niño pueda alcanzar metas más altas o abstractas. Es la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la solución de problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de compañero más capacitado.

Vygotsky (1934/1986) plantea la adquisición del lenguaje, herramienta psicológica por excelencia, como el paradigma para el aprendizaje a través de la zona proximal.

El concepto de zona proximal de desarrollo es retomado por Kaye, quien lo aplica a la fase preverbal (como veremos en el siguiente apartado) y propone la construcción de la intersubjetividad a través de la construcción de marcos de referencia. Bruner por su parte (1982/1986), retoma el concepto al plantear los formatos (pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica) como un medio crucial de lograr las funciones pragmáticas en la adquisición del lenguaje.

Es así como encontramos una equivalencia entre los marcos referenciales de Kaye y los formatos propuestos por Bruner, ambos concebidos con la intención de ampliar el proceso de adquisición de lenguaje a través de la zona proximal descrito anteriormente por Vygotsky: en un primer momento el lenguaje es dominado en colaboración con un adulto o un compañero más capaz, sólo con el objetivo de comunicarse. Una vez dominado de esta manera, puede ser internalizado y servir bajo control consciente como un medio para realizar diálogos internos.

Bruner y Kaye, coinciden con Vygotsky en la importancia de la ayuda que recibe el niño para superar su nivel de desarrollo hacia una zona nueva.

Para Bruner (1985) no existe duda respecto a que el tipo de lenguaje dirigido a un niño en proceso de adquirirlo es altamente elaborado por los adultos para igualar el nivel de desarrollo del lenguaje del niño, y es alterado sistemáticamente para mantenerse igualado a los progresos del niño. Existen ciertas formas convencionales y/o naturales en que esta sincronía se mantiene, y los resultados son lo que Bruner y otros autores llaman baby talk (BT) (stress exagerado, segmentaciones simples, complejidad sintáctica reducida, etc). Aún no existe consenso en la importancia del BT para el dominio del lenguaje. Lo que si se sabe es que el lenguaje debe adquirirse a través de una amplia gama de variaciones en el grado de ajuste de los tutores adultos, lo que ha llevado a pensar que el lenguaje no es enseñado, sólo aprendido.

Bruner (1985) opina que la mayoría de los estudiosos del lenguaje estarían de acuerdo en que la cantidad de orientación explícita o enseñanza en la transmisión del lenguaje es, probablemente, inversamente proporcional a la estructura formal de lo que tiene que ser dominado. Como lo sugiere Brown en su discusión del BT (1977), definitivamente existe una razón para que la madre hable con su hijo en un lenguaje que el niño ya ha dominado. No es redundancia. Mantiene la comunicación de tal forma que asegura que el niño sabrá cómo usar el instrumento nuevo en una variedad de contextos con cierta eficacia.

Como se ha demostrado, la intención comunicativa parece estar presente desde el inicio o muy cerca del inicio (Stern, 1985; Bruner, 1986). Es casi siempre, afirma Bruner, en su interés por completar sus intenciones comunicativas que el niño reconoce y toma nuevas formas estructurales relativas al lenguaje. Las investigaciones de este autor sugieren que hay una continuidad en el dominio pragmático que difiere del dominio de la sintaxis formal. Esto quiere decir que hay un lento perfeccionamiento en el dominio de funciones elementales como la referencia, la petición y el ofrecimiento. Estas funciones comienzan a funcionar antes de la aparición del habla lexicogramatical con el uso de los gestos, la entonación, etc., y conforme el niño aprende la estructura del lenguaje, estos son utilizados para apoyar el esfuerzo del niño para hacer cosas con las palabras. Sin embargo, como ya se mencionó, el bebé sería incapaz de lograr esto si el adulto no le proporcionara situaciones altamente estructuradas o delimitadas: encuadres familiares y rutinarios en los que los dos miembros del par operan en un microcosmos conocido, con intenciones que se reconocen fácilmente y en el que el adulto puede calibrar sus hipótesis acerca de lo que el niño quiere decir. Antes de tener palabras, el niño hace cosas con gestos y balbuceos y sonidos con entonación estilizada, todos estos elementos son convertidos por el adulto en componentes de las diferentes rutinas entre él y el niño, dando origen a los formatos, encargados de la continuidad entre las funciones preverbales de referencia, petición y ofrecimiento y su aparición verbal. Muchos de estos formatos llegan a convertirse en juegos donde predicción y variabilidad se mezclan festivamente y llevan al niño a aprender, sin tener consciencia de ello, no sólo lenguaje, sino cultura, pues el infante aprende que hay reglas que gobiernan el qué, el cuando y el cómo decir las cosas. Así funcionan los formatos, "vehículos cruciales en el paso de la comunicación al lenguaje" (Bruner, 1982/1986). Este proceso esta gobernado por una regla de trasmisión voluntaria y recepción intencionada. Todo lo que el niño domine es suyo para utilizar en su lenguaje.

Bruner (1985) concluye que existe un Sistema de Apoyo para Adquisición del Lenguaje (LASS) que es, al menos en parte, innato. Lo conceptualiza como la contraparte de un Mecanismo de Adquisición de Lenguaje (LAD). El LAD es lo que hace posible para el niño dominar las reglas constitutivas de su lenguaje nativo sin los suficientes medios de apoyo para sus brincos inductivos. La función del LASS es asegurar que la información incertada sea aceptable para las rutinas de reconocimiento del LAD, como sea que éstas se presenten.

Aunque Bruner piensa que existen enormes diferencias entre como se adquiere el lenguaje y la forma en que se adquieren otro tipo de conocimientos y habilidades, concuerda con Vygotsky en que hay un profundo paralelo en todas las formas de adquisición de conocimientos, precisamente la existencia de una combinación crucial entre el sistema de apoyo en el medio social, y el proceso de adquisición en el aprendiz. Para Bruner es esta combinación la que hace posible la transmisión de la cultura, primero como un conjunto de formas de actuar, percibir y hablar conectadas entre sí y, finalmente, como un sistema generativo del pensar conciente, usando los instrumentos de reflexión que la cultura "almacena" como teorías, escenarios, prototipos, máximas, etc (Bruner, 1985). El lenguaje no puede ser entendido si no es en su contexto cultural. Cultura y lenguaje no pueden ser tratados separadamente (Bruner, 1982/1986).

2. CONSTRUCCION DE LA INTERSUBJETIVIDAD.

El Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS) (Bruner, 1985, 1982/1986) es un rasgo central del sistema por el cual los adultos transmiten al bebé la cultura de la cual el lenguaje es tanto el creador como el instrumento. Este sistema es descrito paso a paso en la teoría de Kaye, quien describe el proceso de la construcción de la intersubjetividad.

Kaye (1982/1986) postula que en el momento del nacimiento, el bebé todavía no constituye parte del sistema, no es una persona. Para Kaye, al igual que Vygotsky, el origen de la mente radica en la comunicación, las estructuras cognitivas se adquieren a través de procesos sociales, que en esencia son universales.

Se sabe muy poco acerca de cómo varían estos procesos entre adultos y bebés de una cultura a otra. Sin embargo, las observaciones publicadas indican que cualquier varianza cultural o racial está sobreimpuesta a una matriz de rasgos universales de comportamiento infantil que promueve ciertos tipos de respuestas adultas universales (Freedman, 1974, citado por Kaye, 1982/1986). Precisamente, debido a que el primer aprendizaje que hace el niño del sistema depende en gran medida de que los padres actúen como si el bebé ya se comportara como una persona, nuestras nociones culturales específicas sobre los que es una persona pueden alterar la frecuencia, los contenidos, los contextos y las consecuencias de la interacción en los diversos marcos (así como lo que el bebé representa y simboliza para los padres).

La propuesta de Kaye es pues una propuesta del desarrollo como resultado de la dialéctica entre los procesos internos del bebé por un lado, y la interacción con los cuidadores por el otro. El desarrollo corresponde

entonces a un proceso de socialización. Este proceso se constituye por oposición de dos procesos: individuación y apego. Esta es la paradoja fundante del ser humano, tiene que separarse y reconocerse para poder pertenecer al sistema socio-cultural que le preexiste.

A lo largo de este proceso, los adultos insertan símbolos convencionales en sus intercambios sistemáticos con el bebé, de esta forma permiten la aparición de la inteligencia humana.

El proceso asimétrico de interpretación por parte del adulto de las emisiones indiferenciadas del bebe es el precursor de la comunicación. El bebe recibe como respuesta a sus emisiones indiferenciadas respuestas diferenciadas, lo que le proporciona los marcos temporales dentro de los cuales explora el mundo.

Para una mejor comprensión de este proceso de socialización, es decir, de la construcción de la intersubjetividad con la consiguiente transformación en persona del bebé, se enumeran a continuación las cuatro etapas de socialización propuestas por Kaye. Cada una de ellas tiene (a) un nivel de interacción característico entre los padres y el bebé, que le proporciona a este último los marcos de referencia necesarios para desarrollar sus habilidades culminando con la capacidad de simbolización; y, (b) un nivel semiótico específico que describe el proceso de construcción de la realidad específica de cada ser humano. Los avances en los niveles semióticos cambian la naturaleza de la interacción entre padres y bebés y viceversa. En los cuatro períodos cada nuevo nivel semiótico y de interacción se superpone a los logros anteriores, modificándolos dramáticamente (cabe aclarar que hablamos de superposición, no de sustitución).

A estos dos aspectos agregó un tercero, el cómo se experimenta el niño a sí mismo en relación con los otros, esta es la perspectiva propuesta por Stern (1985) y que no sólo resulta compatible, sino complementaria de la planteada por Kaye.

2.1. El sí mismo regulador (del nacimiento a 3 meses)

- i. Sentimiento del Self que emerge: ¿cómo experimenta el bebé el mundo social y la sensación del self durante los dos primeros meses? Stern (1985) afirma que durante los dos primeros meses el infante está formando activamente un sentimiento de un self que está emergiendo. Es una sensación de organización en el proceso de formación, y es un sentimiento del self que permanecerá activo por el resto de la vida, pero que apenas se está formando.

Desde la ventana que los periodos de alerta inactiva le proporcionan al bebé, éste observa el mundo, construye y prueba hipótesis desde una perspectiva en la que los procesos cognitivos y afectivos son uno solo. Sus experiencias son unificadas y globales, sin atender al dominio al que pertenece cada una, experimentan el mundo en términos de intensidad, formas, patrones temporales, afectos vitales, afectos categóricos y tonos hedónicos. Estos son los elementos básicos de la experiencia subjetiva temprana, y como tales son analizados y organizados. Cuando a través de esta organización se forma una constelación, el infante experimenta el surgimiento de la organización.

Este mundo global y subjetivo de la organización emergente es siempre el dominio fundamental de la subjetividad humana y opera fuera de la consciencia como matriz experiencial de la que actos y sentimientos verbalizados emergen posteriormente.

Todo aprendizaje y todo acto creativo comienzan en el dominio de la relación que emerge, la cuna de la organización. Todos las otras percepciones del self son producto de este proceso organizador, origen de la vida mental.

- ii. Nivel de Interacción: período de ritmos y regulaciones compartidos. Kaye afirma que el bebé es un organismo diferenciado con mecanismos de autorregulación. Bruner (1982/1986) plantea que el niño requiere, como mínimo, de ciertas "capacidades originales" que lo ayuden en su carrera como aspirante a hablar su lengua nativa. Bruner menciona cuatro básicas:
- a. disponibilidad para relacionar medios y fines;
 - b. sensibilidad para situaciones transaccionales;
 - c. sistematicidad en la organización de experiencias; y
 - d. abstracción de la formación de reglas.

Desde el nacimiento hasta los tres meses de edad, los padres capitalizan las regularidades innatas del comportamiento del neonato - ciclos de succión, atención y activación- (Kaye, 1982/1986) y el equipamiento mental innato (Bruner, 1982/1986) para elaborar la apariencia de un diálogo. Es así como el contexto interpersonal para el desarrollo de las habilidades empieza a establecerse desde el nacimiento. Como lo plantea Stern (1985), "la regulación fisiológica se realiza en realidad a través del intercambio de conductas sociales".

La acomodación paterna consiste en llegar a donde se halla el bebé, en "ponerse en su longitud de onda", estableciendo un intercambio de respuestas seriadas. Spitz denomina a este intercambio "precursor del diálogo", es decir, un diálogo primario. Otro precursor mencionado por Kaye, es la primera alimentación del recién nacido. Más adelante, este marco de diálogo se convierte en el punto de encuentro entre lo que ha sido heredado genéticamente (el comportamiento innato de cada interlocutor) y lo que ha sido heredado a través de los procesos interpersonales de desarrollo (las consecuencias del diálogo). Esto es lo que hace que el diálogo también sea el punto de encuentro entre lo que es fijo y lo que puede variar libremente entre diferentes culturas, lo que ha evolucionado genéticamente y lo que puede haber evolucionado culturalmente.

El primer paso para que el bebé se identifique consigo mismo como miembro del sistema social consiste en que la madre se identifique con él en ciertos aspectos. Cuando los adultos permiten que su propia conducta sea organizada temporalmente por la del bebé creando un microcosmos o marco de referencia, lo que realmente están haciendo es integrar los ciclos de atención y excitación del bebé a los ciclos del mundo adulto de habla y escucha, de gesticulación y observación. Así, el ajuste de los adultos es de hecho una forma de socialización,

pues construyen un mundo social consistente en torno al bebé, enseñándole a puntuar el flujo de la experiencia.

- iii. Nivel Semiótico: Asimilación sin Representaciones. En este primer nivel semiótico, todavía no existe una distinción clara entre los reflejos neonatales y los inicios de los esquemas. El bebé da respuestas genéricas ante estímulos genéricos. Sin embargo ya podemos hablar de asimilación como consecuencia del trato equivalente que se da a los estímulos.

En este nivel de asimilación, no existe aún una acomodación duradera de esquemas, los ajustes son momentáneos de acuerdo a la situación. Se reserva el término acomodación para aquellas adaptaciones que cambian el esquema, acomodación ya implica una representación del mundo (las primeras ocurrencias de este tipo de acomodación no son a través de la imitación, sino simple adaptación a los objetos). El bebé carece de intencionalidad, en la interacción con él, el elemento semántico está en la imaginación de la madre, pero es a través de esta ficción que se estructura el entorno del bebé permitiéndole avanzar al siguiente período.

2.2 El sí-mismo intencional (2 a 7 meses).

- i. Sentimiento del núcleo del self. El primer paso para que el infante pueda crear un mundo interpersonal es formar la impresión de un núcleo del self y un núcleo de otros (dos caras del mismo proceso). Primero se forma el self y después pueden existir impresiones de fusión con otro.

La posibilidad de formar una percepción organizada del núcleo del self implica las siguientes experiencias básicas invariables: unidad y continuidad en el tiempo y espacio, patrones afectivos propios y auto-agencia. Estas cuatro auto-experiencias invariables, al integrarse en una perspectiva social subjetiva, constituyen la impresión del núcleo del self.

La impresión del self no es un constructo cognitivo, es una integración experiencial que opera fuera de la consciencia y constituye el cimiento para las otras impresiones del self más elaboradas que se agregan posteriormente.

La integración de la agencia, coherencia, afectividad y continuidad en una perspectiva subjetiva organizada es posible gracias a la memoria, memoria conformada por lo que Kaye llamaría representaciones primitivas y que Stern postula como memoria episódica compuesta por Representaciones de Interacciones que han sido Generalizadas (RIGs). Los RIGs constituyen una unidad básica para la representación del núcleo del self. Los RIGs son el resultado de la impresión directa de la forma en que son experimentadas múltiples realidades, y ellos integran en un todo los distintos atributos de acción, percepción y afecto del núcleo del self.

A través de los intercambios sociales, afirma Stern (1985), el niño es capaz de capturar eventos que identifican al self y al otro (esto es a

través de la variedad dentro del mismo tipo de evento), son los intercambios los que permiten al infante producir los RIGs que le dan flexibilidad y dinamismo a la memoria, permitiendo la organización y reorganización de las experiencias básicas permanentes que al integrarse proveen al niño con la impresión del núcleo del self.

Sólo gracias a las regulaciones que el otro hace de los ritmos del bebé, este logra integrar el sentimiento del núcleo del self, y de esta forma vivenciar a través de la interacción con el otro la amplia gama de afectos a los que tiene acceso.

Esta construcción paralela del núcleo del self y del otro, se relaciona con la construcción simultánea de los modelos operantes (Capítulo I). El conjunto de las Representaciones de Interacciones Generalizadas (RIGs) que tienen que ver con la conducta de apego constituyen los modelos operantes que el niño tiene de la madre y de sí mismo.

Un RIG es una representación que puede evocar una memoria activada, cuando ésta es la memoria de estar con alguien, entonces Stern la llama compañía evocada. El infante es capaz de activar este tipo de memorias desde los tres meses, y quizá aún antes. Por lo tanto aún cuando está solo, el infante "está con" un otro regulador en la forma de una memoria activada de un evento prototípico. Ahora, la experiencia del bebé incluye la presencia (consciente o no) de una compañía evocada que es capaz de guiar el comportamiento. Un modelo operante o una compañía evocada no son sino historia de un tipo específico de relación. Una vez que la codificación de la memoria evocativa ha comenzado a funcionar, la experiencia subjetiva es básicamente social, a pesar de que uno esté sólo o acompañado. El desarrollo requiere de un diálogo constante, y generalmente silencioso entre el infante y su compañero externo, es necesario que se compartan las intenciones.

- ii. Nivel de Interacción: Período de las Intenciones Compartidas La interacción arriba descrita del mundo subjetivo del bebé con los eventos externos es la mitad de la historia. La otra mitad es la participación de los padres en los mismos episodios observables de interacción (Stern, 1985).

Según Kaye (1982/1986), es a partir aproximadamente del segundo mes, cuando el bebé ya es capaz de orientarse a miradas y sonidos, cuando el contacto visual fijo ya se ha establecido en las situaciones cara a cara y cuando han aparecido las reacciones circulares primarias, que los intentos de los padres por adivinar las intenciones que subyacen a la actividad del bebé, se vuelven más exactos. Estas interpretaciones suelen ir más allá del significado literal del acto intencional del bebé (zona de desarrollo proximal). Los padres atribuyen al bebé una intencionalidad más específica, planes más elaborados, una memoria más exacta, una mayor sutileza de afecto de lo que podría demostrarse objetivamente. El que los padres proyecten sobre el comportamiento del bebé las intenciones de un yo en funcionamiento es fundamental, pues permite al bebé participar como aprendiz en este sistema de "mono"-subjetividad.

Cuando los padres suministran marcos de referencia (comportamiento sistematizado) al bebé (Kaye, 1982/1986), están construyendo en la interacción el puente entre dos mundos subjetivos potencial y relativamente separados (Stern, 1985). Los padres buscan mantener la interacción dentro de estos marcos de referencia manejando los niveles de activación del bebé. Está es la condición fundamental para que el infante pueda beneficiarse del aspecto informativo del marco. La regulación y por consiguiente el rendimiento, es en gran parte cuestión de transmitir afecto (Stern, 1971; Sroufe, 1979; Campos y Sternberg, 1981, citados por Kaye, 1982/1986), y aún más, pues la transmisión de afecto es transmisión de historia. La madre no tiene sólo un modelo operante de su hijo, sino un modelo operante de su propia madre (Main, Kaplan y Cassidy, 1985), un modelo operante de su esposo y varios otros modelos, todos los cuales se activan en su interacción con el niño, determinando la calidad y cualidad de está. Optimamente, los padres pueden introducir objetos conocidos y variaciones originales de estos. Cuando esto sucede el bebé recibe una intención del adulto, quién a su vez la recibió de la propia historia del bebé. De esta forma, durante el período de intenciones compartidas los padres sirven como almacén de memoria, ahora el sistema social adulto posee información útil para el bebé, logran su cooperación al convertirse en el instrumento de su incipiente voluntad.

Los padres tienen muchas formas de hablar por el niño. Lo que hacen es integrar al recién llegado en su sistema social ya existente.

- iii. Nivel Semiótico: Representaciones sin Significación. Acción y percepción son un sólo proceso en el neonato y constituyen el esquema (Piaget, 1952, citado por Kaye, 1982/1986).

Cuando los esquemas se acomodan de forma duradera a alguna clase de acontecimiento, ya podemos hablar de representación, pero todavía no es el tipo de representación que utiliza un tipo de acto para representar a otro. en otras palabras, no significa (Kaye, 1982/1986). Es por eso que en este período, cuando como propone Stern (1985), el niño comienza a aprender palabras, estas constituyen cosas personalizadas, puesto que las aprende a través de la interacción con la madre quién carga con vitalidad y afecto las palabras que enseña a su bebé.

En el período de representación sin significación, entre los tres y ocho meses de edad, los bebés aún no producen signos de manera intencional, son señales interpretadas como signos por los padres. El primer paso en el aprendizaje para comprender los signos también tiene lugar en este período a nivel de índices, como relaciones contingentes entre acontecimientos y no como los signos convencionales que conocen los adultos.

Piaget utiliza la palabra interiorización en relación con el desarrollo que va de las representaciones ordinarias a los signos. Los bebés aprenden lo que significan ciertos tipos de acontecimientos, cuando aprenden cómo responden otras personas a dichos acontecimientos. Acomodación e imitación se reúnen por primera vez en esta fase.

Al principio del período de intenciones compartidas, los padres se dedican a proporcionar los modelos más fácilmente asimilables en contigüidad con las intenciones del bebé, dentro de la estructura de los juegos en que interviene la actuación por turnos (Fogel, 1977 y Stern, 1974, citados por Kaye, 1982/1986), o lo que para Bruner son los Formatos (1982/1986). Cuando el adulto interpreta la intención del bebé o lo imita, está preguntando de forma implícita lo siguiente: "¿Es esto lo que querías decir?". Independientemente de la respuesta a esta pregunta, el bebé puede imitar la acción. Este intercambio tiene tres consecuencias:

- a. cada uno de los participantes asimila el acto del otro a sus propios esquemas, lo "comprende" al intentar asimilarlo, lo que conduce a una apariencia de diálogo que aún no llega a constituir una intersubjetividad genuina.
- b. cuando el adulto piensa que en efecto eso es lo que el bebé quería, entonces cree que ha tenido un intercambio con significado.
- c. cuando el adulto atribuye correctamente una intención determinada al bebé, entonces, y sólo entonces, ambas asimilaciones se corresponden recíprocamente. El significado compartido nace en forma de lo que podríamos denominar asimilación correspondiente (lo cual suponemos tiene que ver con la madre capaz de promover la construcción de un modelo operante de apego seguro en el niño).

2.3. El Sí-mismo con Memoria (7 a 18 meses).

- i. El Sentimiento del self subjetivo. Alrededor de los nueve meses, postula Stern (1985), ocurre la siguiente transición aparentemente abrupta en el sentimiento del self. Cuando el infante descubre que él o ella tiene una mente y que los otros también, cuando percibe que otros distintos a él pueden tener estados mentales similares a los propios, es cuando se hace posible compartir la experiencia subjetiva, es decir, la intersubjetividad.

A partir de este estadio es necesario hablar simultáneamente del nivel de relación entre el infante y sus padres y el nuevo sentimiento del self. Antes de hacerlo, cabe recordar que, la relación intersubjetiva se construye sobre los cimientos siempre existentes de la relación a nivel de núcleo, interactuando y coexistiendo con este nivel de relación.

- ii. Nivel de Relación: Período de Memoria Compartida. Una vez que los acontecimientos empiezan a significar para el bebé, que las representaciones han progresado hasta llegar a la comprensión y producción de señales gracias a los marcos de comportamiento impuestos por los padres, la memoria de su pasado mutuo deja de residir únicamente en el interlocutor adulto. Así pues, el período de memoria compartida marca el inicio de una participación simétrica que no encontramos en los dos períodos precedentes (Kaye, 1982/1986).

Se produce un reconocimiento mutuo del significado de los signos, no obstante, aún perdura una asimetría de comprensión.

Los interactores adultos ofrecen señales en forma de gestos. Tienen la intención de producir, y suponen que producen, los mismos efectos en el bebé que se producirían en ellos si otras personas les hicieran esos gestos. Asimismo, los adultos suponen que el bebé gesticula cuando utiliza una señal, pero pasan varios meses antes de que las señales comprendidas y producidas se unan entre sí para formar un solo léxico reversible. Se unen entre sí debido a la pulsión cognitiva intrínseca del niño que le hace dar un sentido simple a la realidad, pero esta función no tendría lugar de no ser por el cambio alternado de roles de la estructura del diálogo que resulta de la anterior actuación por turnos creada por la interpretación que hacen los adultos de los ritmos e intenciones de los bebés (Kaye, 1982/1986).

La experiencia de intersubjetividad implica un primer nivel de comunicación (aunque aún no hay designación) a nivel de representaciones interpersonales. Para que esta experiencia ocurra, Stern (1985) afirma que debe existir un marco de signos y significados de comunicación compartido (como gestos, posturas y expresiones faciales), la acción interpersonal se ha movido de un nivel de acciones abiertas a un estado de subjetividad interna que está atrás de las conductas manifiestas.

La adquisición de los signos, comprendidos o producidos, brinda al bebé una nueva medida de control sobre su relación con el comportamiento de los demás. Puesto que recuerda qué llevó a qué en el pasado, puede prever lo que otras personas están a punto de hacer. La alegría que da la destreza es en gran parte una excitación compartida de forma interpersonal, el aspecto afectivo de la intersubjetividad entre bebé y adulto. La capacidad de prever lo que está a punto de suceder y la sensación de sorpresa cuando las expectativas son moderadamente violadas, son constituyentes del humor en todas las edades, incluso en la primera infancia. Pero es en este período cuando entra en juego el lazo entre previsiones cognitivas y afecto interpersonal, los juegos con palabras adquieren ahora una nueva dimensión simbólica. De ahí que Sroufe (1979) afirme que a los nueve meses el bebé ya es un ser emocional.

Stern postula que en esta edad, por primera vez, el infante tiene la capacidad para la intimidad psíquica. El niño descubre que parte de su mundo privado de experiencias internas puede ser compartido, y que otras partes caen fuera de la paleta de experiencias humanas generalmente reconocidas. Desde la perspectiva de Bowlby, son los modelos operantes formados a través de las experiencias del niño con su figura de apego los que determinan la pertenencia y la comunicación abierta o el aislamiento psíquico. El modelo operante de una relación de apego seguro es el resultado, más allá de las conductas manifiestas, de la sensación del infante de que un proceso empático vinculando las dos mentes ha sido creado.

Sólo el niño que utiliza símbolos es realmente autoconsciente. La transición al lenguaje compartido coincide con la adquisición de reglas tanto de carácter lingüístico como no lingüístico. La conciencia de las reglas, del sistema y del sí-mismo son interdependientes e intervienen en la capacidad para gesticular a otra persona (Kaye, 1982/1986).

- iii. **Nivel Semiótico: Significación sin Designación.** El continuo que va de la representación a la designación puede ser concebido como una progresión hacia una mayor diferenciación entre los signos y lo que éstos significan. Los índices indiferenciados dan lugar a representaciones sin significado en el sentido de que realmente no representan algo totalmente separado de ellos mismos.

La significación es una representación interpersonal, puesto que tanto gestos como señales deben ser significado a la interacción con otras personas. Aproximadamente hacia los seis meses de edad, el bebé comienza a producir ciertos signos con el fin de afectar el comportamiento de otras personas. Pero esto no es lo mismo que utilizar actos espontáneos para significar nuestras propias intenciones. El periodo de la significación sin designación comienza aproximadamente a los ocho meses, cuando el bebé pasa de los índices a los gestos, así como de los índices a las señales, entrando a la intersubjetividad (Kaye, 1982/1986). Stern, citando a autores como Brown, Bruner, Bates et al y Bretherton entre otros, afirma que comenzando a los nueve meses el infante intenta comunicarse, lo que ya implica una consciencia a priori del efecto que su señal tendrá en su interlocutor (Bates, 1979; Stern, 1985; Kaye, 1982/1986). Sin embargo, como propone Kaye (1982/1986) han de pasar otros seis meses antes de que señal y gesto se combinen para formar una designación diferenciada o símbolo.

Significar es una forma de representación más compleja que la implicada en la simple acomodación de esquemas a la naturaleza del mundo. El bebé da un paso gigantesco en la construcción de la realidad específica de un grupo cultural al entrar en el mundo de los signos convencionales del grupo (Kaye, 1982/1986).

Según Stern (1985), es poco después de los nueve meses que se puede observar el comienzo de las bromas y los chistes por parte del niño. Esta capacidad implica la atribución de un estado mental compartido que involucra intenciones y expectativas.

Los signos que el bebé aprende a producir, afirma Kaye (1982/1986), son aprendidos casi exclusivamente a través de la imitación.

Este proceso es una recapitulación de la misma forma de interacción de la fase anterior: el adulto ve lo que el bebé desea o comprende lo que el niño intenta expresar. Al completar la expresión, el adulto proporciona el signo convencional apropiado justo en el contexto que facilita la imitación. Sin embargo, hay un nivel de comunicación, el afectivo, en el que según Stern (1985), la imitación no es suficiente. Después de los nueve meses la madre debe agregar una nueva dimensión que va más allá de la imitación al diálogo social construido por las cadenas y secuencias de conductas recíprocas y enriquecido constantemente por pequeñas variaciones, es lo que Stern llama sintonización afectiva.

Este proceso, que arriba describimos como proceso empático y que vincula la mente infantil y la de la madre, trata el estado subjetivo

como el referente, y la conducta abierta como una de las posibles manifestaciones o expresiones de ese referente. Cada manifestación puede, hasta cierto grado, ser sustituida como un significante del mismo estado interno, y de esta forma la sintonización da acceso a la metáfora y a la analogía no verbal. Por eso afirma Stern que el período de formación del sentimiento del self subjetivo provee la experiencia de la analogía en la forma de sintonización, un paso no sólo esencial para lograr el uso de símbolos, sino como mencionamos antes, también determinante en la construcción del tipo de modelos operantes que realiza el niño.

La significación es un resultado natural del mismo proceso de acomodación. Pero ahora los adultos proponen signos convencionales como medios verbales o gestuales para alcanzar fines, en lugar de proporcionar las soluciones instrumentales, motrices directas (Kaye, 1982/1986).

La transición de las representaciones primitivas a la significación cada vez más diferenciada es de carácter gradual, sin que se pueda trazar una frontera clara entre ambas. Esta transición avanza por dos frentes, a través de las acciones del adulto que el bebé interpreta, y que cada vez incluyen un mayor número de señales, aunque todavía no sabe que esos mismos significantes funcionarán igual cuando él mismo los utilice como gestos dirigidos a otras personas, y a través de los gestos que imita para alcanzar sus fines, los cuales no sabe que tienen el mismo significado al ser utilizados por otros para dirigirse a él. Los bebés tienen que intervenir en la comunicación interpersonal antes de que empiecen a adquirir una comprensión mental de la misma (Kaye, 1982/1986). Stern (1985) enumera tres estados mentales que no requieren del lenguaje para ser comunicados, es decir, aún sin el lenguaje implican intersubjetividad: compartir la atención, compartir intenciones y compartir estados afectivos.

Existe la intersubjetividad, pero como afirma Kaye, todavía es muy primaria, pues este nivel carece de designación. El bebé produce algunos signos y comprende otros, pero los signos y lo que significan no guardan una relación simultánea reversible entre ellos. Esto sólo parece producirse después de que el niño ha tenido tiempo de asimilar los signos comprendidos con los signos idénticos producidos. Cuando a través de la asimilación recíproca este proceso se hace automático, la adquisición de un léxico se acelera tremendamente. Cada palabra es aprendida como un verdadero símbolo y la imitación inmediata resulta innecesaria para su posterior producción. Este es el cuarto nivel.

2.4

El Si-mismo Social (18 meses en adelante).

- i. El Sentimiento del Self Verbal. Durante el segundo año de la vida del infante emerge el lenguaje, y en el proceso los sentimientos del self y del otro adquieren nuevos atributos. A esta edad el infante comienza a verse a sí mismo de manera objetiva; ahora sabe que la imagen que ve en el espejo es la suya. Ahora sabe que puede ser objetivado, es

decir representado de alguna forma existente fuera de la subjetividad sentida por él mismo. Stern llama a este nuevo self objetivizable "self objetivo" comparado con el "self subjetivo"; o bien, "self conceptual" comparado con el "self experiencial" de niveles previos de relación.

Simultáneamente, el bebé puede objetivizar el self y actuar como si el self fuera una categoría externa que puede ser conceptualizada. Es el inicio del uso de los pronombres. También alrededor de esta edad comienzan los actos empáticos, lo que implica la capacidad de imaginar tanto el self como objeto que puede ser experimentado por el otro, como la objetivización del estado subjetivo del otro.

Esta nueva capacidad para objetivizar el self y para coordinar diferentes esquemas mentales y de conductas, permite al niño trascender la experiencia inmediata. El infante tiene ahora los mecanismos psíquicos y las operaciones para compartir su conocimiento interpersonal del mundo y su experiencia, así como para trabajar sobre ella en la imaginación o la realidad.

El niño puede desear una realidad diferente a la existente; este deseo puede existir como representación mental y llevar la existencia de una estructura. Este es el origen de los conflictos dinámicos según Stern (1985).

- ii. Nivel de Relación: Período del Lenguaje Compartido. Para Kaye, este período constituye el principio del lenguaje propiamente dicho. En él, el niño participa, aunque de forma tosca en un principio, en el verdadero medio del discurso social y, en última instancia, también en el discurso interno. Como lo propone Stern (1985), ahora el niño y el adulto tienen un conocimiento del mundo personal y distintivo, así como nuevos medios de intercambio con los cuales crean significados compartidos, una nueva perspectiva subjetiva y organizadora emerge en el infante abriendo un nuevo dominio de relación. Un niño posee lenguaje, afirma Kaye, cuando puede gesticular anticipando las respuestas que provocarán sus gestos.

Debido a que los símbolos requieren autoconciencia, el pensamiento simbólico es un reflejo de que la autoconciencia se ha desarrollado (Charney, 1980, citado por Kaye, 1982/1986). Sin embargo, los símbolos también son los medios a través de los cuales se desarrolla la autoconciencia. Y al igual que la adquisición de símbolos, es un proceso gradual dentro del período de lenguaje compartido (período que en realidad continúa indefinidamente); la aparición de la conciencia de sí-mismo en relación con los demás es, de igual manera, un proceso gradual (Flavell, 1974, citado por Kaye, 1982/1986). Obviamente, la socialización continúa a lo largo de toda la infancia y los autoconceptos cambian. Stern afirma que las interacciones interpersonales ahora pueden incluir memorias pasadas, realidades presentes y expectativas futuras basadas en el pasado. Desde la perspectiva del apego los modelos operantes ya proveen reglas que determinan la intersubjetividad del niño.

Según Kaye (1982/1986), la individuación no sería, como de hecho es, un prerequisite para el aprendizaje del lenguaje si no existiera la

deixis (elementos del lenguaje cuyo significado depende de un conocimiento de quién habla a quién, y donde están situados en el tiempo y en el espacio). Todas las lenguas contienen rasgos défticos lógicamente innecesarios como los pronombres personales, y sin embargo, los niños normales no tienen dificultad para aprenderlos (yo, tú, p.ej.). El dominio de la deixis es la manifestación en el lenguaje del reconocimiento de las perspectivas de todos los interactores.

Los padres establecen el marco del discurso con alternancia de turnos y, por ende, de roles. Eso crea un nivel inicial de autoconciencia. Sin este fundamento previo, la individuación y, consecuentemente, la adquisición de formas défticas, resultaría imposible. Los niños aprenden los empleos correctos de los pronombres imitando a sus padres. Dicha imitación adecuada requiere que se reconozcan los roles respectivos. El nivel inicial de autoconciencia que aparece simultáneamente con los primeros símbolos, debe preceder en varios meses a cualquier comprensión de lo que significa yo, tú y otros pronombres. El empleo de los pronombres constituye un área donde el desarrollo social es claramente un antecedente del desarrollo cognitivo/lingüístico correspondiente (Kaye, 1982/1986).

- iii. Nivel Semiótico: La Adquisición de los Símbolos. Kaye afirma que la designación se adquiere aproximadamente a la mitad del segundo año de vida, cuando el niño ya sabe algunas palabras. Las primeras palabras realmente no designan, ya que cada palabra es producida o comprendida, pero no ambas cosas de forma automática. El criterio para la existencia de designación es un léxico unificado. No podemos decir que los niños tengan intención de producir un efecto en la mente de una persona que los escuche hasta que sepamos que el gesto utilizado por ellos produciría ese mismo efecto en su propia mente al ser producido por otra persona.

Este criterio de léxico unificado implica lo que Piaget denominaba "imitación diferida", criterio para la existencia de representación simbólica. Cuando un símbolo entra en el léxico a través de la comprensión y, más tarde, queda disponible para su producción espontánea, podemos utilizar el término imitación diferida o léxico unificado. Sin embargo, los símbolos también pueden aparecer a través de la producción, manifestándose su adición al léxico en su posterior comprensión. Esto no es imitación diferida, pero constituye el anverso del mismo proceso (Kaye, 1982/1986).

Cuando los niños alcanzan el nivel de representación -nivel simbólico-, su conocimiento lingüístico aún puede ser bastante limitado, pero como afirma Kaye, ya es distinto a las representaciones de cualquier otra especie. La bidireccionalidad de los símbolos determina el que el léxico del niño pertenezca a un lenguaje compartido entre los padres y el propio niño. Antes de compartir nuestro lenguaje los niños no son miembros plenos del sistema y, en este sentido, no son personas de manera completa, carecen de procesos simbólicos.

Ya antes se mencionó la importancia de la imitación en la construcción de la intersubjetividad. Tanto Kaye como Stern retoman el concepto de "imitación diferida" propuesto por Piaget (1967) para

hablar del proceso que culmina en la capacidad de compartir significados. Kaye complementa el proceso de imitación diferida con el de imitación creativa, concepto que implica la atención selectiva del niño y la asimilación, todo dentro de los marcos proporcionados por los padres.

Stern, por su parte, cita las siguientes capacidades del niño para lograr imitaciones retardadas o diferidas:

- la posibilidad de crear representaciones mentales de la acción observada;
- la capacidad física para repetirla;
- la codificación en memoria a largo plazo de la representación accesible con un mínimo de claves externas.

Pero, según Stern, son dos las capacidades nuevas adquiridas a los 18 meses las que realmente hacen la diferencia con los estadios anteriores:

- el infante es capaz de realizar imitaciones diferidas porque tiene dos versiones de la misma realidad, por un lado, la representación original del acto, y por el otro, la representación de su propia ejecución, pero además debe poder ir y venir (reversibilidad) entre estas dos versiones de la realidad haciendo ajustes hasta lograr una buena imitación; y
- el infante debe percibir una relación psicológica entre él y el modelo para embarcarse en la imitación diferida (lo que se relaciona con la atención selectiva y los marcos de los que habla Kaye).

En el segundo año de vida, explica Stern, el niño adquiere la habilidad de coordinar esquemas existentes en su mente con operaciones externas que existen como acciones o palabras. Las tres consecuencias de esta habilidad que altera determinadamente el sentimiento del self y, por tanto, las posibilidades de relación, son la capacidad de hacer del self objeto de reflexión, la capacidad de comprometerse con acciones simbólicas como el juego, y la adquisición del lenguaje. La combinación de éstas hacen posible la negociación del significado compartido con un otro acerca del conocimiento personal.

Kaye propone que la designación se adquiere cuando el niño logra unir la capacidad de diferir sus imitaciones con la capacidad de imitar señales convencionales y con la comprensión de señales producidas por otros. Esto es consecuencia no sólo del desarrollo autónomo de los propios procesos de imitación ni de la maduración de las funciones cerebrales, sino de dos cosas que hacen los padres de forma prácticamente simultánea:

- tratan a los bebés como si éstos les dirigieran gestos mucho antes de que esto sea así (zona proximal de desarrollo); y
- toman los turnos de los bebés en los diálogos, hablando en su lugar y brindándoles así un modelo.

El bebé no puede evitar asimilar eventualmente esas señales a los esquemas para esos mismos acontecimientos. Debido a que en toda proximidad temporal estrecha se produce una doble asimilación (de señales a acontecimientos y viceversa), ambas asimilaciones se asimilarán entre sí.

Es así como, en esta etapa, el diálogo auténticamente comunicativo se hace posible (Kaye, 1982/1986). Esto sucede, propone Bruner (1985), gracias a que el niño es ahora capaz de representar lingüísticamente los aspectos y elementos de la operación que ha dominado y a que puede compartirlas con el adulto que lo asiste: un poderoso recurso discursivo se vuelve accesible. Es un recurso que permite suponer un mismo trasfondo para lo que saben y comparten el hablante y el escucha y, traspasándolo, comentar sobre lo que comparten y saben. Esto es lo que ya la escuela de Praga llamó la estructura del tópicocomentado, propuesta con la idea de plantear la distinción entre sujeto y predicado en el discurso. Desde la perspectiva funcional del lenguaje un sujeto (o tema) es el que es compartido en la consciencia o intersubjetividad del hablante y su escucha. El predicado es lo que introduce algo nuevo, un comentario acerca del tema o sujeto que es el punto de unión en la consciencia. Lo dado en el discurso es lo no marcado, lo fácilmente pronominalizado, el fondo. Lo nuevo es lo marcado, lo nominalizado, lo visible. Son los medios mediante los que el lenguaje permite y favorece el que el adulto atraiga al niño a la zona de desarrollo proximal y, por supuesto, también permite que el niño plantee preguntas propias al adulto sobre lo que está atrás de la información recibida. Es obviamente un proceso recíproco entre adulto y niño, como sabemos por estudios recientes (Tizard, Griffiths, y Atkinson, 1980, citado por Bruner, 1985) que muestran que niños entre los tres y cinco años que plantean las preguntas más incisivas son los niños cuyos padres responden más frecuentemente de una manera completa, y claro, los padres que con mayor frecuencia contestan son los de los niños que más preguntan (Bruner, 1985).

Pero las implicaciones clínicas del proceso de adquisición del lenguaje son mucho más amplias que lo aquí mencionado. Pasemos a revisarlas.

3. IMPLICACIONES CLÍNICAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

El conocimiento interpersonal del infante es básicamente incompatible, amodal, específico y sintonizado a conductas no verbales en las que ningún canal de comunicación se ve privilegiado. Stern (1985) describe ampliamente como este conocimiento se ve profundamente modificado por el lenguaje.

Con su aparición, las posibles formas de "estar con" otro aumentan considerablemente, incluyendo "estar con" otros en intimidad, aislamiento, soledad, miedo, y temor. El lenguaje hace que gran parte de nuestra experiencia conocida sea mejor compartida con otros. Permite, además, que dos personas creen la experiencia de significados mutuos que hasta

entonces eran desconocidos y que no podían existir sin palabras que los formularan.

Otro de los logros del lenguaje es que permite que el niño construya la narrativa de su propia vida. También hace posible, según Stern, la objetivización del self. El lenguaje objetiviza el self porque permite pensar en términos de una persona que actúa como agente, con intenciones y objetivos que se desarrollan de manera causal con un principio, una mitad y un fin. Es así como el dominio de la relación verbal puede ser subdividido en dos: el sentimiento de un self categórico que objetiviza y designa, y un self narrado que entreteteje en una historia elementos de otros sentimientos del self (intenciones, causas, objetivos, etc).

Las palabras y estructuras del lenguaje tienen un relación con las cosas y los eventos en la experiencia real que va más allá del uno a uno. Las palabras tienen una existencia propia que permite al lenguaje trascender la experiencia vivida y ser generador (Stern, 1985).

El lenguaje, propone Kaye, es el resultado de un proceso de socialización; es comunicación interpersonal de intenciones compartidas. Mientras el símbolo libera el pensamiento del aquí y ahora lo hace al precio de hacerse convencional. No hay uso de símbolos si la comunidad no establece reglas de uso y combinación a fin de transmitir un significado proposicional. La comunicación es el origen de la mente, pero su propia creación encierra la mente del bebé en su comunidad lingüística, tiene que participar como miembro del sistema.

Es así como el lenguaje es un arma de dos filos, según reconocen Stern (1985) y Kaye (1982/1986). Con la adquisición del lenguaje y del pensamiento simbólico (Stern, 1985), los niños adquieren las herramientas para distorsionar y trascender la realidad. Pueden crear expectativas contrarias a su experiencia anterior, pueden elaborar un deseo contrario a los hechos presentes. Pueden representar a alguien o a algo en términos de atributos simbólicamente asociados que en realidad nunca fueron experimentados juntos en un solo momento pero que pueden ser unificados en una representación simbólica.

Esta condensación simbólica hace finalmente posible la distorsión de la realidad y provee la tierra fértil para las construcciones neuróticas (modelos operantes que excluyen información y no coinciden con lo externo). Antes de adquirir esta habilidad lingüística, los infantes estaban confinados a reflejar las impresiones de la realidad. Ahora pueden trascenderla, para bien o para mal.

Los significados son negociados dentro de las diádas (Stern, 1985, Kaye, 1982/1986), y sólo cuando el niño expanda su nivel de socialización fuera de la familia, es que los significados serán renegociados y ampliados. Sin embargo, menciona Stern, algunos significados nunca sufren este proceso. Un ejemplo de este fenómeno son los significados ligados a palabras que designan estados internos. La consciencia de la estaticidad de estos significados es generalmente nula pues en la adquisición del lenguaje actuamos como si el significado estuviera tanto dentro del self como en algún lugar fuera, perteneciendo a cualquiera y significando lo mismo para todos. Esto oscurece los auténticos y únicos "significados nuestros"

construidos dentro de la diada. Es muy difícil aislarlos y descubrirlos; gran parte de la labor terapéutica radica en hacerlo.

Kaye plantea el proceso de socialización que hace del bebé una persona como el desarrollo simultáneo y aparentemente paradójico entre la dependencia y la autonomía, entre la pertenencia y el apego, y la separación e individuación. Stern, desde esta misma perspectiva, explica como tradicionalmente el lenguaje ha sido visto como un paso fundamental sólo comparable a la adquisición de la locomoción, en el proceso de separación-individuación. Sin embargo, es igualmente fundamental para lograr la experiencia de unión y cercanía. Esto es congruente con la teoría del apego en la que se afirma que el lenguaje pasa a ser una de las conductas importantes para el logro de la cercanía con la figura de apego (Cassidy, 1986). De hecho, cada palabra aprendida es producto lateral de la unión de dos mentalidades en un sistema simbólico común, la construcción de un significado compartido (Stern, 1985; Kaye, 1982/1986). Con cada palabra el niño solidifica sus semejanzas mentales con los padres y, posteriormente, con los otros miembros de la cultura (Stern, 1985). Como lo propone Kaye, el lenguaje obliga al niño a unirse al sistema social y lo estimula a interiorizar el sistema para poder pensar su realidad.

De lo anterior que Stern concluya que el lenguaje no es un medio fundamental para la individuación, ni tampoco para la creación de la reunión. Más bien, es el medio para lograr el siguiente nivel de desarrollo con su respectiva capacidad de relación, en la que todas las cuestiones existenciales de la vida se jugarán de nuevo.

Dore, citado por Stern (1985), propone que el lenguaje actúa en el comienzo como un tipo de "fenómeno transicional". Hablando en los términos de Winnicott, cada palabra es en cierta forma "descubierta" o "creada" por el niño, en el sentido de que el pensamiento o conocimiento ya existen en la mente, listos para ser ligados a la palabra. La palabra es dada al niño desde el exterior, por la madre, pero la preexiste un pensamiento al cual ser otorgado. En este sentido, la palabra es un fenómeno transicional, no pertenece realmente al self, pero tampoco pertenece al otro totalmente.

Ocupa una posición intermedia entre la subjetividad del infante y la objetividad de la madre. En su sentido más profundo el lenguaje es una experiencia de unión que permite un nuevo nivel de relación mental a través del significado compartido (Stern, 1985). No en balde, el precio que se paga por adquirir el conocimiento simbólico representa para el ser humano de todas las culturas un tema mítico (Kaye, 1982/1986).

Otro riesgoso filo de la navaja es, como comenta Stern, el efecto alienante del lenguaje sobre la experiencia del self y de reunión. En lo que se refiere a la motivación para hablar, Stern agrega al proceso interpersonal previamente señalado por Vygotsky, el probable motivo interpersonal de reestablecer experiencias de "estar con".

De lo anterior, podemos suponer que en el niño con apego inseguro este tipo de motivación no tenga el mismo efecto, pues nunca está seguro de que la madre responda a esta búsqueda de estar con ella.

Stern describe cómo el lenguaje mueve el nivel de relación al nivel abstracto e impersonal, alejándolo del nivel personal e inmediato intrínseco a las otras formas de relación. El nuevo nivel de relación que da el lenguaje no eclipsa los niveles de relación nuclear y de relación intersubjetiva, los cuales continúan existiendo como experiencias interpersonales. Sin embargo, el lenguaje puede transformar estas experiencias de tal forma que lleven una existencia dividida: su vida original como experiencias no verbales y su vida como la versión verbal de esa experiencia. Es exactamente en el espacio que se produce en esta división, que las conexiones y asociaciones que constituyen la conducta neurótica pueden formarse (Stern, 1985), y que los modelos operantes incongruentes con la realidad se desarrollan.

Varios tipos de relación pueden existir entre la experiencia global no verbal y la parte de sentimiento, cognición y percepción que es transformada en palabras. En ocasiones, la parte de la experiencia separada por el lenguaje es la esencial, capturando bellamente la globalidad. Pero en realidad, el funcionamiento ideal aquí descrito raramente se da. Con frecuencia la experiencia global es fracturada o representada pobremente, entonces queda desintegrada y su existencia es parcial y el nombre que recibe erróneo. Este proceso es favorecido, como se vió en el Capítulo I, por los modelos operantes de apego inseguro que censuran y deforman la información a procesar.

Finalmente, existen ciertas experiencias globales a nivel nuclear e intersubjetivo (como el sentimiento del self-nuclear) que permanecen completamente inaccesibles a las transformaciones del lenguaje, por lo que permanecen con una existencia innombrable (y a ese nivel desonocida) y sin embargo muy real. Un claro ejemplo de esta escisión producida por el lenguaje, es la fractura que produce en la experiencia global amodal que caracteriza la experiencia infantil previa al lenguaje y que permitía en parte la sintonización afectiva. Al ligar la experiencia a palabras, la aisla del flujo amodal en el que fué experimentada originalmente (ej. -¡mira la luz!) y de esta forma la discontinuidad en la experiencia se introduce. Lo que probablemente sucede en el desarrollo es que la versión verbal se convierte en la versión oficial, y la versión amodal se ve desplazada, sumergida y sólo logra resurgir cuando las condiciones eliminan o sobrepasan el dominio de la versión lingüística (Stern, 1985).

La paradoja de que el lenguaje pueda evocar experiencias que trascienden a las palabras es, quizá, el más alto tributo al poder del lenguaje. Pero esas, afirma Stern, son palabras en uso poético; pienso que también las palabras dichas en la relación transferencial terapéutica tienen el poder de la reelaboración. Las palabras en nuestra vida cotidiana generalmente hacen lo contrario, ya sea fracturando la experiencia global amodal o encubriéndola (Stern, 1985).

En este sentido, Stern postula que el advenimiento del lenguaje es una bendición mezclada para el niño. Lo que comienza a perderse (o a ser latente) es enorme; lo que comienza a ganarse también es enorme. El niño gana la entrada a una membresía cultural mucho más amplia (Stern, 1985; Bruner, 1982/1986; Kaye, 1982/1986), pero con el riesgo de perder la fuerza y completud de la experiencia original.

El lenguaje puede adquirir la función de coladera que mutila. Las palabras se aplican a clases de objetos; esto implica una generalización, un acto de pensamiento diferente a una percepción o sensación; aquí radica su principal fuerza como herramienta (Vygotsky, 1934/1986), pero también, el inicio de la mutilación.

Stern plantea que un episodio generalizado es una especie de promedio de eventos similares, es un prototipo de una clase de eventos-como-son-vividos (RIGs). Las palabras se arman con las experiencias de la vida-como-es-vivida a este nivel generalizado de episodios prototípicos. Los episodios específicos se pierden en la coladera lingüística y ya no podemos referirnos verbalmente a ellos hasta alcanzar un nivel avanzado en el lenguaje o tal vez nunca. Esto se evidencia constantemente en las frecuentes frustraciones del niño al tratar de comunicar algo que para él es obvio.

Para Stern, este fenómeno no relaja el deseo del niño de omnipotencia paterna, no es que el niño piense que la madre sabe todo, sino que son auténticos errores en la comprensión del significado. La comprensión errada de la madre es lo que enseña al niño que su significado personal debe ser negociado para obtener un significado común. Este proceso es una constante lucha con la naturaleza del lenguaje y el significado. La negociación del significado compartido implica muchas derrotas. Esto, para un niño acostumbrado a una transacción sencilla y exitosa con la madre, puede ser particularmente frustrante. Sin embargo, esta frustración en un niño con apego seguro será percibida por la madre, quién ayudará a tolerarlo. En cambio, un niño con apego inseguro la vivirá solo, por lo que el valor que le de al lenguaje como herramienta de comunicación puede resultar considerablemente disminuido.

Es necesario, afirma Stern, identificar las formas en que se dan las fugas entre el conocimiento personal del mundo y el conocimiento oficial o socializado del mundo codificado en el lenguaje, porque lo que se pierde en la transformación es una de las principales formas como la realidad y la fantasía comienzan a ser divergentes. La misma naturaleza del lenguaje como especificador de la modalidad sensorial en uso (en contraste con la no-especificación amodal) y como especificador de los episodios generalizados en vez del episodio específico, asegura que habrá puntos perdidos.

Existen más puntos en los que aparecen las fugas. Otro de los mencionados por Stern es el relato verbal de estados internos. El afecto como forma de conocimiento personal, es extremadamente difícil de convertirlo en palabras y comunicarlo. Palabras que designan estado internos no son de las primeras en ser usadas por los niños, aún cuando presumiblemente el niño ha tenido gran familiaridad con estos estados. Además, es más sencillo designar las categorías de los estados afectivos que la dimensión de los mismos, pues su dimensión es gradual y no categórica. El lenguaje es el medio ideal para lidiar con información categórica, pero tiene grandes desventajas al tratar modelos analógicos como la intensidad de lo expresado, intensidad que se expresa a través de información en gradientes. Es la información en gradientes la que generalmente lleva la información más decisiva en la comunicación interpersonal diaria (ej. todas las situaciones y/o emociones no reconocidas por la madre incapaz de promover un apego seguro).

Lo que se dice y lo que se intentaba decir tienen una relación complicada en el dominio de lo interpersonal. Cuando dos mensajes, generalmente verbal y no-verbal, se contradicen se les llama "mensajes dobles" (Bateson, 1956, citado por Stern, 1985). Generalmente el caso del mensaje no-verbal es el que quiere transmitir, pero el verbal es el que oficialmente se transmite. La mejor forma de mantener algo negado es dejarlo fuera del sistema formal del lenguaje.

Stern explica como en un sistema de comunicación multicanal siempre existe presión cultural o del medio para mantener algunas señales resistentes a la codificación, de tal forma que puedan ser negadas en cualquier momento. Debido a que el lenguaje es tan eficaz para comunicar "qué" paso, y no tanto "cómo" paso, el mensaje verbal invariablemente se convierte en el reconocido. Desde muy pequeño el niño aprende que de lo que tiene que dar cuentas es del mensaje verbal, y no del no-verbal.

Una de las consecuencias de esta inevitable división entre lo reconocido y lo negable es que lo que se niega a los otros es cada vez más negable para uno mismo. El camino hacia lo inconsciente es facilitado por el lenguaje. Antes del lenguaje, toda la conducta propia tenía el mismo estatus para uno mismo. Con el advenimiento del lenguaje, algunas conductas reciben un status privilegiado. Los distintos mensajes en los diversos canales se ven fragmentados por el lenguaje en una jerarquía de reconocimiento/negación.

Existe un tercer tipo de fuga explicado por Stern entre la experiencia y las palabras; éstas son experiencias no verbalizables. Un ejemplo son las experiencias del self de continuidad coherente, de estar existiendo como un self integrado y sin fragmentaciones. Experiencias con otros, como mirarse a los ojos también escapan la posibilidad de abarcarlas en palabras.

Todas estas experiencias inenarrables distancian el conocimiento personal de lo experimentado, del conocimiento en palabras o pensamientos. El arte es una de las alternativas para ligar estos vacíos en nosotros mismos (Stern, 1985).

Todas estas fugas son las que hacen que muchas de las cosas clínicamente importantes sean invisibles y silenciosas cuando emerge el lenguaje. Aquí se incluye todo lo que no es expresado verbalmente e involucra las elecciones de lo que se deja en lo no dicho y lo que se dice. Basch (1983, citado por Stern, 1985) proporciona una clasificación útil. Señala que en la represión, el camino entre la experiencia vivida y su representación lingüística está bloqueado (la experiencia sentida no puede traducirse a la forma verbal necesaria para la atención consciente), lo que implica una distorsión perceptual (tal situación no ha sucedido). Por otro lado, en el repudio (denial), el camino entre la representación lingüística y la experiencia vivida y sentida de esos eventos representados está bloqueada (se reconoce la realidad de la versión semántica del hecho, pero este reconocimiento no conduce a las experiencias sentidas, afectivas, ligadas a ese hecho), lo que implica un repudio del significado emocional-personal de la percepción. Hay una escisión de la experiencia en la que dos versiones diferentes de la realidad se mantienen separadas. Este fenómeno, una vez más, es favorecido por las madres que promueven un apego inseguro.

En el planteamiento de Stern la escisión que aparece en el repudio nos remite a la creación del "falso self" y a los modelos operantes del niño con apego inseguro evitativo. Cuando esto sucede la experiencia personal se ve dividida. Algunas experiencias son seleccionadas y favorecidas porque satisfacen las necesidades y deseos de alguien más (falso self) a pesar del hecho de que sean diferentes a las experiencias del self determinadas por los deseos internos (self verdadero). Este proceso de escisión comienza desde la relación nuclear y se ahonda durante la relación intersubjetiva a través del uso selectivo de la sintonización correcta, errónea, o no existente por parte de los padres. Lo que sucede en el nivel de relación verbal es que el lenguaje se vuelve accesible para ratificar la escisión y conferir estatus privilegiado a la representación verbal del falso self. Esto es lo que Bowlby describe como la construcción de los modelos operantes de las diferentes pautas de apego, y el consecuente incremento en su complejidad al adquirir el lenguaje.

Gradualmente, propone Stern, con la cooperación entre el niño y el cuidador, el falso self se establece como una construcción semántica hecha de proposiciones lingüísticas sobre quién es uno, qué hace y qué experimenta. Ya Kaye, desde una perspectiva más cognoscitiva que clínica, mencionaba que el manejo materno de la actividad infantil constituye un proceso que socializa el afecto interno del bebé junto con sus expresiones externas; el elemento semántico originalmente en la imaginación de la madre se concretiza en los intercambios verbales con su bebé, en eso que le dice y en lo que no le dice.

Stern afirma que el verdadero self se convierte en un conglomerado de experiencias repudiadas del self que no pueden ser codificadas lingüísticamente. El repudio sólo puede darse cuando el niño alcanza la simbolización, pues implica la separación del significado auténtico y personal de la afirmación lingüística de lo que es la realidad, quedando las experiencias repudiadas fuera del poder organizador del lenguaje.

Por primera vez podemos hablar de distorsión de la realidad y de autoengaño por parte del infante. Pero las discrepancias con la realidad son generalmente actos de omisión, la experiencia es dividida en dos, y sólo una parte recibe reconocimiento total (Stern, 1985).

El niño, buscando la experiencia de estar con otro, de la comunión subjetiva, entra al dominio del falso self, pues en el terreno del verdadero self la madre se mantiene inaccesible, actuando como si no existiera (Stern, 1985). Nuevamente encontramos la descripción desde la experiencia del self de lo que en la teoría del apego se describe en términos de modelos operantes de apego inseguro, promovidos precisamente por madres incapaces de sintonizar las auténticas necesidades de sus hijos. El lenguaje dota al niño de la posibilidad de integrar y modificar a través del reconocimiento simbólico los modelos operantes construídos en la primera infancia. Así, el lenguaje no sólo tiene el poder de escisión de la experiencia interpersonal, sino también el de la integración de esta experiencia en un orden más alto de categorización.

Existe, según Stern, además del self social y del self repudiado, un tercer tipo de experiencia del Self promovido por la adquisición del lenguaje: el "dominio privado" (aquello que no es compartido). Este dominio se encuentra

en un punto intermedio entre el verdadero self repudiado y el falso self o self social, pero el self privado nunca ha sido negado.

Consiste en experiencias del self con las que no ha existido una sintonía y un reforzamiento paterno, pero que de haberse manifestado no habría provocado un retraimiento de los padres.

Estas experiencias del self privadas no causan desvinculaciones interpersonales, ni proveen un camino hacia experiencias de estar-con. El infante aprende simplemente que no forman parte de lo que uno comparte, pero que tampoco tienen que ser negadas. Estas experiencias privadas tienen acceso al lenguaje y por tanto pueden ser bien conocidas y ser integradas, lo que no sucede con las experiencias del self repudiadas. Además, las experiencias privadas se modifican enormemente a través de la experiencia, de hecho, crecer, aprender a amar y aprender a protegerse de forma realista, involucran la modificación de las fronteras del dominio privado.

Stern (1985) considera que Winnicott planteaba una división inevitable en el self dada la humana imperfección del maternaje, por lo que según Stern, más que hablar de falso y verdadero self, sería conveniente dividir las experiencias del self en desarrollo en "self social", "self privado" y "self repudiado".

Existe, además, un cuarto dominio de la experiencia del self propuesto por Stern: las experiencias "no yo", esto es, experiencias no integradas en el nivel de relación nuclear y que, por tanto, quedan totalmente reprimidas e inaccesibles al lenguaje.

Hasta aquí con las implicaciones clínicas de la adquisición del lenguaje. No se incluye la habilidad del niño para distorsionar activamente las percepciones y los significados a través de las defensas, ni todas las variaciones de la realidad que se hacen posibles gracias al pleno desarrollo de un sistema simbólico que se vehiculiza en el lenguaje. Quedan fuera porque, como plantea Stern, éstas aparecen después de los dos años y, por tanto, son posteriores a la primera construcción de intersubjetividad del niño. Hasta entonces, el infante es un receptor bastante confiable de la realidad y todas las desviaciones de lo normal están cerca del auténtico reflejo de la realidad interpersonal. Esta postura coincide con los principios psicopatológicos de teorías como la de Kohut y la del apego (Stern, 1985).

4. CONCLUSIONES.

Como plantea Bruner, no podemos tratar cultura y lenguaje por separado. Culturalmente hablando corremos el riesgo de tomar la apariencia funcional de la comunicación como el contenido último su descontextualizamos el lenguaje. El uso de "una y la misma" palabra y su subsecuente comprensión puede ser ilusorio. Esta ilusión de comprensión, basada en la confusión entre características funcionales y esenciales, emerge constantemente en la comunicación niño-adulto, en el diálogo entre diferentes grupos sociales, y en contactos entre diferentes culturas (Kozulin, 1964).

Bruner (1985) describe el mundo como un mundo simbólico constituido por sistemas de creencias conceptualmente organizados y ligados por reglas de lo que existe, sobre cómo lograr los objetivos, y sobre lo que es valorado. No hay forma en que un ser humano pueda dominar ese mundo sin la ayuda y la asistencia de otros pues, de hecho, el mundo son los otros. La cultura, plantea Bruner (1985), almacena un extraordinario archivo de conceptos, técnicas, y otros recursos protéticos (de prótesis) que son accesibles (con frecuencia de una manera parcializada, pues el archivo constituye una de las fuentes de riqueza en cualquier sociedad, y la mayoría de las sociedades no reparte su riqueza de una manera equitativa entre todos).

Los recursos protéticos requieren para su uso ciertas habilidades fundamentales, entre ellas, con un lugar notable, la habilidad para usar el lenguaje como un instrumento del pensamiento. Primero contamos con el lenguaje natural, y luego con lenguajes artificiales como matemáticas, Fortran y el lenguaje escrito. Como dijo Vygotsky (1934/1986), es cuestión de utilizar todo lo que uno ha aprendido antes de lograr niveles superiores. Pero, lo que quizá esté sobreentendido en esto es que debe de haber, en cualquier fase del viaje hacia la zona de desarrollo proximal, un sistema de apoyo que ayude al aprendiz a llegar hasta ahí. Aprendemos de otros y con otros.

Bruner propone un Sistema de Apoyo para la adquisición del lenguaje (LASS) como contraparte de un Mecanismo de Adquisición del lenguaje (LAD). El LASS asegura que la información insertada en las rutinas sea aceptable para el LAD. Desde la perspectiva de la teoría del apego, una madre que promueve el apego seguro es aquella capaz de hacer una inserción de información que se adecua mejor a las características del bebé, pues es una madre que reconoce las necesidades de su hijo y responde a ellas. ¿Cómo no considerar entonces el efecto que tiene sobre la construcción de la intersubjetividad el tipo de relación, y más específicamente el tipo de apego en la relación del niño y ese otro fundamental que es la madre?

Existen varias características de una relación de apego seguro que favorecen un paso más fluido por la ruta de la adquisición de lenguaje. En primer lugar, si hablamos de regulación del bebé por parte de los adultos implica la posibilidad de adecuarse a los propios ritmos del bebé y anticiparse en un primer momento a sus necesidades, características ambas de una madre accesible. En segundo lugar está la posibilidad de atribuir las intenciones correctas al bebé para facilitar las asimilaciones, es difícil que una madre sobrepreocupada por sus propias necesidades no las deposite en su hijo, lo que nuevamente implica que la madre que promueve el apego seguro es la que logra una atribución de intenciones más exacta. En tercer lugar, encontramos en la misma línea que las dos fases anteriores, la posibilidad de sintonizarse afectivamente con el hijo abriendo la puerta al camino de la simbolización. Es lógico que en una relación de apego seguro la sintonización sea más amplia y precisa, lo que permite compartir aspectos afectivos de la intersubjetividad como es la alegría que da la destreza. Por último encontramos el acceso a la designación, la cual implica la bidireccionalidad entre palabra producida y palabra comprendida; dicho proceso se facilita si el mundo externo es coherente y congruente con lo que sucede en el mundo interno. Es necesario que los roles se reconozcan claramente para que el niño pase de la simple imitación a la imitación

diferida y, por tanto, a la autoconsciencia. Pero, además, existe un aspecto que desde un inicio invita al aprendiz a participar en este largo proceso: el vínculo afectivo. Creo que no cabe duda que el tipo de vínculo puede tener una gran influencia en los derroteros que siga este proceso.

El sujeto aparece como una "construcción" levantada en el entrecruzamiento de la realidad interna y la realidad externa, afirma Kozulin (1986) al comentar el trabajo de Vygotsky. Este entrecruzamiento es, al iniciar la vida del bebé, esa relación que se construye dinámicamente con la madre, y dentro de la cual se negocia el significado. De acuerdo con Bowlby estaríamos hablando de la construcción de modelos operantes que se inicia desde el nacimiento del niño, y aún antes, pues estos están profundamente determinados por los propios modelos operantes de la madre. El acceso a la simbolización coincide con la organización del sistema de apego, es decir, de los modelos operantes. Esto implica que para la organización de los modelos operantes es necesaria la capacidad de simbolización. Los modelos operantes conforman un conjunto de reglas conscientes y/o inconscientes para la organización de la información relevante al apego y para el acceso limitado a esa información (Bowlby, 1980, en Main et al., 1985). Por lo tanto, afectan la forma de ver el mundo y de interactuar con él, afectan los temas de conversación que se consideran compatibles y afectan también las experiencias que el niño se atreve a poner en palabras. Con esto quiero decir que determina no sólo su habilidad comunicativa con los otros, sino consigo mismo.

Como Bowlby explica, los modelos de apego seguro seguirán a lo largo de la vida un proceso de actualización. Estos, al abarcar la experiencia de una manera más amplia, facilitan que el lenguaje no tanto escinda sino globalice la experiencia. Por el contrario, los modelos ansiosos, al excluir defensivamente la información, no sólo se "enquistan", sino que facilitan la función mutiladora del lenguaje al prohibir la puesta en palabras de toda una gama de sentimientos, hechos y experiencias.

Bruner (1990) lo plantea de la siguiente forma: "el niño pequeño no solo negocia el significado de sus intercambios con otras personas, sino que también traslada los problemas creados por esas ambigüedades a la intimidad de sus propios monólogos. No se vive siempre con total comodidad en la esfera del significado, quizá sea esta incomodidad la que nos lleve a construir nuevas formas negociando el significado"(p.87)... o bien, agregamos aquí, a bloquear y deformar nuevos significados.

En base a lo anterior surge la hipótesis de que la pauta de apego se relaciona de manera importante con las habilidades comunicativas del niño: los modelos operantes se establecen como estructuras afectivo-cognoscitivas influyentes a través de la interacción con las figuras de apego, es decir a lo largo de la construcción de la intersubjetividad, determinando el grado en el que la comunicación es libre o restringida.

CAPITULO IV

ANTECEDENTES EMPIRICOS DE LA TEORIA DEL APEGO. APEGO Y LENGUAJE.

En años recientes, el concepto propuesto por Bowlby (1976/1982, 1973, 1980) de los modelos operantes internalizados ha provocado que los investigadores se preocupen por la organización congoscitiva que subyace al apego (George y Solomon, 1989). Un modelo operante es una representación de un aspecto del mundo, del otro, del self, o de la relación con otros, que se forma a través de representaciones generalizadas de los sucesos. Estos modelos guían la apreciación de la experiencia y la conducta en general, pues incluyen componentes afectivos y cognoscitivos. El modelo operante del apego es un conjunto de reglas conscientes y/o inconscientes para la organización de la información relevante al apego y para la obtención o el acceso limitado a esa información (Bowlby, 1980, en Main et al., 1985).

1. APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL APEGO.

Dos han sido las aproximaciones fundamentales para valorar los modelos operantes del apego. En la primera, el sistema de reglas se infiere de la conducta en el trabajo directo con niños (George y Solomon, 1989). En los infantes, estas observaciones se han sistematizado a través de la técnica de "La Situación del Extraño" diseñada por Ainsworth, la cual consiste en observar, en una situación de laboratorio, la interacción padre(madre)-hijo, utilizando como estímulos las salidas y entradas del padre(madre) y de una persona extraña para el bebé al laboratorio. La conducta de apego al momento de la reunión con los padres es una medida confiable de la relación del apego (Ainsworth, Blehar, Waters, y Wall, 1978) y parece revelar la estructura de reglas que el bebé tiene respecto a la accesibilidad, responsividad y disposición de la madre (Main et al., 1985; Sroufe, 1988).

Recientemente, en un intento de trabajar con adultos, los modelos operantes del apego han sido inferidos de respuestas a cuestionarios y entrevistas enfocados a la consciencia que tiene el adulto respecto a la importancia de las experiencias infantiles (George y Solomon, 1989; Crowell y Feldman, 1989; Main et al., 1985). La teoría del apego ofrece un marco referencial para comprender la asociación entre la historia de los padres y su actual relación padre-hijo (Bowlby, 1980; Bretherton, 1985).

Los investigadores han trabajado bajo el supuesto de que las respuestas a las entrevistas reflejan el funcionamiento de los modelos operantes que actúan como guía de las percepciones y apreciaciones que el sujeto hace de la vida (George y Solomon, 1989). La validez de estos procedimientos fundamentados en la entrevista, ha sido demostrada a través de la continuidad entre la representación mental que el adulto tiene de su infancia y la seguridad del apego e interacción con su propio hijo (Main et al., 1985; Ricks, 1985 en George y Solomon, 1989).

Son dos las orientaciones fundamentales en los estudios a través de las entrevistas con los padres, el estudio de George y Solomon (1989) que hace

especial énfasis en el sistema apego-crianza, y el de Crowell y Feldman (1989) que enfatiza los modelos operantes en el adulto. Si bien ninguno de los dos da la suficiente información para hacer posible su reproducción, a continuación se presentan los principios básicos y sus aportaciones más importantes.

1.1. El Sistema de Apego-Crianza en la Infancia.

En el trabajo de George y Solomon se enfoca la liga entre el contenido de los recuerdos reportados y la organización de las experiencias emocionales y los procesos de pensamiento referentes a la aceptación, accesibilidad, rechazo y separación paterna. Esta liga determina el tipo de modelo operante interno en la crianza. Dos características fundamentales del modelo representacional del cuidador son consideradas en el estudio de George y Solomon (1989): el contenido y el proceso.

- i. contenido: las representaciones del cuidador deben incluir una evaluación positiva del self y del otro; los postulados usados para describir la relación deben ser consistentes con los postulados del apego seguro (deseo cuidar, lo hago bien y desea que lo cuide, manifiesta sus necesidades, somos individuos separados, etc).
- ii. proceso: el funcionamiento de los modelos operantes internos debe permitir al cuidador considerar objetivamente sus propias necesidades y las del niño en los contextos más extensos sin medios defensivos o selectivos y sin excluir los sentimientos.

Así por ejemplo, las madres de los niños con apego seguro son autónomas y objetivas con respecto a las relaciones de apego en la infancia (Main et al., 1985). Además, tienen la habilidad de ir haciendo gradualmente el cambio entre una conducta predominantemente protectora a una que enfatice la enseñanza de habilidades y promueva la autoregulación. Promover apego seguro implica tener incluida la autonomía en el modelo, y la incorporación de la competencia de su hijo y su papel como apoyo a la representación de la madre .

George y Solomon desarrollaron dos medidas para valorar las representaciones de crianza de la madre a través de la entrevista, una la denominaron base segura y la otra competencia. Los investigadores les pedían a las madres que se describieran como madres de familia y que describieran los aspectos afectivos de la relación con el niño, así como las similitudes y diferencias con el niño, como manejan situaciones de separación y una comparación entre su forma de actuar y la de sus propios padres. A partir de estas preguntas valoraban las medidas mencionadas:

- i. Base segura. Considera el deseo y la habilidad de la madre para modificar sus estrategias en situaciones relacionadas al apego de acuerdo a las necesidades del niño y de ella (autocorrección de objetivos, Bowlby, 1976). La escala de base segura valora los sentimientos, pensamientos y conductas reportadas por la madre en situaciones que implican una auténtica amenaza psicológica para el niño. Para que la madre sea clasificada como apego seguro, sus afirmaciones deben revelar que piensa que su niño y ella son

individuos con necesidades específicas, deseos, y características diferentes. También deben revelar que ella piensa que el niño merece su apoyo, que la relación es exitosa y satisface las distintas necesidades de ambos.

Se diagnostica Apego inseguro cuando las descripciones de la madre sugieren una comprensión limitada de las necesidades de su hijo, cuando siente que el niño no merece apoyo y confort aún en situaciones en las que se da cuenta que está desconsolado; y cuando se describe como incapaz de lidiar con la conducta, emociones y necesidades del niño.

- ii. Competencia. Valora el grado en que las respuesta de la madre sugieren que piensa que su hijo es un individuo cuestionador y capaz al cual ella le puede enseñar. La escala de competencia valora el nivel en que la madre describe a su hijo como un individuo capaz y productivo que gradualmente busca la autonomía, y el grado en que ella se ve a si misma como importante en el proceso de aprendizaje de su hijo.

Se clasifica Apego seguro cuando la búsqueda de autonomía es reconocida como un aspecto prominente de la relación. Describe al niño como cuestionador, creativo y fundamentalmente competente y a ella misma como alguien importante en este proceso. Apego inseguro se diagnostica cuando la competencia no tiene un papel importante en la percepción que la madre tiene de la relación, por lo que no se discute la productividad, iniciativa o exploración del niño, ni su participación en el proceso de aprendizaje.

Cuando se presentan contradicciones, incoherencias o racionalizaciones en la entrevista es necesario valorarlas con cuidado.

1.2. Caracterización de los Modelos Operantes en el Adulto.

Main y Goldwyn (1984) citados por Crowell y Feldman (1989) sugieren que los modelos operantes de los padres afectan su habilidad para responder a sus hijos de manera sensitiva y contingente. Postulan que los modelos internos crean un filtro a través del cual la relación padre-hijo es organizada, entendida y actuada. El padre o la madre interactúa con su hijo(a) de la maneras que menos alteren la homeostasis de sus representaciones (Bowlby, 1976), y la conducta del niño es sutilmente moldeada para responder a las expectativas paternas. Es así como el patrón que tiene un padre de la experiencia infantil se traduce en conductas actuales con su hijo(a) afectando la conducta del niño (Crowell y Feldman, 1989).

El estudio de Crowell y Feldman se basa en la clasificación a la que llegaron Main y Goldwyn (1984) de los modelos operantes de los patrones del apego en los adultos: seguros respecto al apego, desapegados y preocupados.

Según estos autores, individuos cuyos modelos operantes de relación son clasificados como seguros describen diversas experiencias infantiles, tanto positivas como negativas. Al discutir sus infancias son coherentes,

confiables, empáticos y no son defensivos. Consideran que las experiencias de relaciones previas fueron significativas en su desarrollo. Estas madres, en la interacción con sus hijos se muestran acogedoras y responsivas. Con calma y entusiasmo colaboraban con sus hijos, dando instrucciones claras y expectativas positivas. Sus hijos suelen tener éxito en las situaciones de juego, expresando afecto a sus madres y mostrándose cooperadores y positivos.

Los modelos operantes inseguros (desapegados y preocupados) son desarrollados como defensa (Main, 1987, en Crowell y Feldman, 1989) contra los sentimientos provocados por experiencias infantiles difíciles. En estos modelos hay una falta de coherencia o coincidencia entre la visión conceptual e la infancia y la descripción de los incidentes específicos. Los adultos clasificados como desapegados tienden a tener muy pobres recuerdos de la infancia. Los individuos conceptualizan su infancia como "normal" o hasta "maravillosa", a pesar de los recuerdos específicos de rechazo paterno. Tienden a sentir que las experiencias y relaciones durante la infancia no son significativas para el desarrollo. Generalmente, sus hijos clasifican como inseguro-evitativos (Eichberg, 1987 en Crowell y Feldman, 1989).

Estas madres al interactuar con sus hijos muestran un bajo nivel de apoyo y de cercanía. Su estilo de enseñanza es generalmente claro, pero está dirigido en función del objetivo, y no en función del niño. Sus hijos perseveran en las tareas y casi nunca muestran franco enojo, pero son ansiosos y poco afectuosos.

Individuos clasificados como preocupados describen las relaciones padre-hijo con una inversión de roles. Recuerdan incidentes en los que como niños se sentían ligados a sus padres por culpa, coerción y/o la necesidad de cuidar a la figura parental. Los sentimientos y necesidades paternales precedían siempre a las del niño. En la adultez, demostraron seguir preocupados por el coraje hacia sus padres o con el deseo de complacerlos. Parecen tener poca coherencia en la percepción de sus propios sentimientos y necesidades. Sus hijos clasifican como inseguros ambivalentes (Eichberg, 1987 en Crowell y Feldman, 1989).

Estas madres con recuerdos ambivalentes y confusos sobre la infancia se comportan de manera confusa e inconsistente en la interacción con sus hijos. En ocasiones la calidez y la suavidad en la interacción son sustituidas abruptamente por el enojo y la frustración, o conductas confusas son seguidas por un estilo más controlador. Métodos coercitivos son utilizados con frecuencia en el intento de hacer que el niño coopere. Además, hacen énfasis en su propios deseos buscando que el niño las complazca. Sus hijos están centrados en sus mamás, pero esto lo manifiestan con frecuencia a través de conductas negativas, ansiosas, controladoras y no complacientes.

La valoración de los padres, incluyendo su historia de las tempranas experiencias infantiles y la observación conductual son componentes importantes de la evaluación de niños preescolares o aún más pequeños.

Clasificaciones de los modelos operantes y del apego son un sistema para caracterizar las relaciones con un fuerte potencial diagnóstico y un sólido marco teórico, pero todavía es necesario perfeccionarlo. Actualmente, el

sistema de clasificación es muy complejo, largo y requiere de un entrenamiento especial, para su uso clínico hay que hacerlo práctico.

1.3. Pauta de apego y niños mayores de 18 meses.

Pero, como se mencionó anteriormente, las entrevistas con adultos son tan sólo una de las vertientes en la investigación de la pauta de apego; la otra, el trabajo directo con los niños también merece ser revisada.

De los 18 meses en adelante la situación del extraño parece no ser adecuada para valorar apego, ya que para el niño la salida del padre(madre) del laboratorio y la entrada del extraño ya no constituye un factor suficientemente estresante para que active la conducta de apego (Main y Cassidy, 1988). En el trabajo con niños mayores de 18 meses, pero menores de 5 años, se han diseñado otras técnicas entre las que se encuentran, la observación directa en el hogar en situaciones normales (Ainsworth, Bell y Stayton, 1971) pero esta metodología tampoco resuelve por completo el problema para niños mayores.

Esta compleja situación produjo que los métodos de clasificación de apego en niños en edad escolar se basaran en la representación que tiene el niño de la relación en ausencia de los padres. De estas técnicas de valoración sobresale la evaluación del dibujo de la familia (Kaplan y Main, en prensa) y la evaluación de las reacciones de los niños ante la pregunta ¿Qué hacen los niños si los padres se ausentan durante dos semanas? (Main, Kaplan y Cassidy, 1985).

En 1988, Main y Cassidy comenzaron a trabajar en la primera clasificación del apego con base en el análisis de la conducta en niños de seis años. El método para la identificación y la clasificación de la organización del apego a los seis años, es un sistema basado en el detenido análisis de las respuestas del niño a la reunión con la figura parental durante los primeros tres a cinco minutos de reunión después de una separación de una hora en el laboratorio (Main y Cassidy, 1988).

Como se mencionó al inicio, los investigadores del apego no sólo han procurado clasificar los tipos de apego, sino profundizar en las repercusiones que tiene cada tipo de apego en las diferentes áreas cognoscitivas y de relaciones sociales.

Bowlby ha sugerido que el niño incorpora experiencias de la relación con la figura de apego y luego lleva esos modelos a situaciones y relaciones nuevas. Aunque parte de la presión para la continuidad proviene del medio, los modelos operantes organizan y ayudan a moldear el medio; buscando cierto tipo de gente y provocando cierto tipo de conductas, el individuo participa de la creación de su propio medio social (Cassidy, 1988).

La influencia de la pauta de apego tiene un amplio espectro (Matas, Arend y Sroufe, 1978), pues la dimensión afectiva tiene todo un efecto organizacional en la conducta. La mayoría de los estudios recientes en niños mayores de 18 meses tienen estas ideas como punto de partida, por lo que han buscado los elementos conductuales y cognoscitivos que distinguen a los niños según sus pautas de apego. Al reunirlos obtenemos una

descripción bastante detallada de los niños dependiendo de la pauta de apego que los caracterize:

- i. Pauta del apego seguro: La persona confía en que sus padres serán accesibles, sensibles y colaboradores si él se encuentra en una situación adversa o atemorizante. Con esta seguridad, se atreve a hacer sus exploraciones del mundo. Esta pauta es favorecida por el progenitor -en los primeros años especialmente por la madre- cuando se muestra fácilmente accesible y sensible a las señales de su hijo, y amorosamente sensible cuando éste busca protección y consuelo. Un niño seguro es un niño más feliz y resulta más gratificante cuidarlo.

Los niños clasificados como seguramente apegados a los seis años de edad (Main y Cassidy, 1985) son los que tratan a sus padres de una manera relajada y amistosa, entablan con ellos una intimidad fácil y a menudo sutil, y mantienen una conversación fluida. Los niños clasificados como seguros están en comunicación directa con su madre no sólo cuando están contentos, sino también cuando están afligidos. Main ha demostrado que las parejas seguras ocupadas en una conversación fluida se comunicaban con expresiones de sentimientos y tocaban una variedad de temas, incluyendo los personales.

En una relación caracterizada por el apego seguro, cada uno de sus miembros tiene modelos operantes razonablemente exactos de él mismo y del otro que se actualizan regularmente mediante la libre comunicación entre ellos. El desarrollo cognoscitivo del niño con un apego seguro será más consistente (Ijzendoorn, 1988). Desarrollan relaciones sociales más competentes, suelen ser niños queridos por los maestros y los compañeros (Fischer-Fay, Goldberg y Simmons, 1988, en Cohn, 1990), y tienden a anticipar respuestas positivas de los otros niños (Cohn, 1990). Son más cooperadores, empáticos, obedientes y también más independientes. Su autoestima es positiva, se sabe inherentemente valioso (Sroufe y Fleeson, 1986, en Cohn, 1990).

El niño con apego seguro usa a la madre como una base segura a partir de la cual puede explorar el ambiente, esto hace que pueda prestar más atención al medio pues no tiene que monitorear a la madre (Cassidy, 1986). Se compromete en juegos más imaginativos y simbólicos (Matas et al., 1978).

En tareas específicas, como la lecto-escritura, realizadas con la madre, el niño apegado con seguridad requiere de menos disciplina, se distrae menos, es más seguro y más entusiasta.

Existe una relación positiva entre el interés por la lectura y el apego seguro en preescolares. Además, tienen una tolerancia a la frustración mayor que los inseguros (Bus y Ijzendoorn, 1988). El sentimiento de seguridad que predomina en sus modelos operantes les permiten reconocer el conflicto o las situaciones estresantes, lo que les da la posibilidad de resolverlas con éxito, o bien de negociar dentro de la situación, o de buscar ideas constructivas. Son niños con una mayor apertura emocional.

Cuando en la situación experimental (Main et al., 1985) se les muestra una foto de su familia, la observan, en ocasiones la comentan y luego la dejan ir sin problema. Cuando son observados en la situación de reencuentro (Main y Cassidy, 1988) su reacción es la siguiente:

El niño se ve relajado a lo largo de la reunión con la madre o el padre y muestra placer de estar con ella o él, aún cuando en ocasiones muestre cierta reserva inicial, el niño claramente se vuelve cálido en su interacción. El niño inicia interacción positiva, busca la proximidad o el contacto con el padre o la madre, es responsivo a las iniciativas del padre.

Con frecuencia le cuenta que fue lo que hizo durante su ausencia. Es característica la falta de ambivalencia y el estado relajado.

Dentro del apego seguro puede haber niños seguros-dependientes, estos actúan como si fueran más pequeños, pero en contraste con el niño inseguro, no hay rastro de miedo u hostilidad.

- ii. Pauta del apego inseguro-ambivalente: El individuo está inseguro de si su progenitor será accesible o sensible o si lo ayudará cuando lo necesite. A causa de esta incertidumbre, siempre tiene tendencia a la separación ansiosa, es propenso al aferramiento y se muestra ansioso ante la exploración del mundo. Esta pauta, en la que el conflicto es evidente, se ve favorecida por el progenitor que se muestra accesible y colaborador en algunas ocasiones pero no en otras, por las separaciones y por las amenazas de abandono utilizadas como medio de control (Bowlby, 1979).

El modelo operante de un niño con apego ambivalente es el de una madre inconsistente en su accesibilidad y responsividad. El patrón de organización interna que lleva el niño a las diversas situaciones hace que sea un niño inseguro-ambivalente, por lo tanto es más ansioso, más exigente y propenso a las quejas y al aferramiento. Los niños clasificados como inseguros-ambivalentes muestran una mezcla de inseguridad, incluyendo tristeza y temor, y de intimidad alternada con hostilidad, que a veces es sutil y a veces manifiesta. Como si siempre estuvieran anticipando una respuesta negativa por parte de los padres, intentan congraciarse exhibiéndose, tal vez mostrándose astutos o especialmente encantadores (Main et al., 1985). Casi nunca muestran franco enojo pero predomina una constante ansiedad en la relación con la madre (Crowell y Feldamn, 1989).

La conversación en estos niños suele ser fragmentada y los temas cambian abruptamente. Suelen ser más defensivos que los de apego seguro, y tienen más dificultad para reconocer sus errores. Su autoestima es baja, su autodevaluación constante, y la preocupación por el propio cuerpo suele estar presente (Main et al., 1985). A estos niños sus maestros los describen como impulsivos, tensos y/o temerosos e indefensos. Son poco asertivos, se distraen con facilidad, son pasivos y, al igual que los ansiosos evitativos, son incompetentes

en las relaciones con los iguales. Cuando se les muestra la foto familiar (Main et al., 1985) llegan a desorganizarse o, cuando menos, a cambiar de estado de ánimo abruptamente. Cuando son observados en la situación de reencuentro (Main y Cassidy, 1988), su reacción es la siguiente: En una visión global, el niño a través de movimientos, posturas y tonos de voz, trata de exagerar la intimidad con el padre o la madre, su dependencia y su relativa inmadurez. Sin embargo, el niño también denota cierta evitación, así como una leve hostilidad y ocasionalmente miedo o tristeza. Cuando el niño busca proximidad o contacto con la madre o el padre, hay evidencia de ambivalencia (ej. se sienta en sus piernas pero se mueve como si estuviera incomodo).

La hostilidad puede llegar a ser abierta pero sin un intento de controlar el medio. En el caso del ambivalente-pasivo, el niño actúa de manera inmadura, tratando de actuar como si estuviera relajado, pero ya sea una discreta hostilidad o cierta ambivalencia física son evidentes.

- iii. Pauta del apego inseguro-evitativo: El individuo no confía en que cuando busque cuidados recibirá una respuesta servicial sino que, por el contrario, espera ser desairado. Ese individuo puede intentar volverse emocionalmente autosuficiente y con posteridad puede ser diagnosticado como narcisita o como poseedor de un falso sí mismo (Winnicott, 1960). Esta pauta, en la que el conflicto está más oculto, es resultado del constante rechazo de la madre cuando el individuo se acerca a ella en busca de consuelo y protección. Los casos más extremos son consecuencia de rechazos repetidos (Bowlby, 1979).

Un niño inseguro-evitativo mantiene las distancias y es propenso a tiranizar a otros niños. Su modelo operante es el de la madre rechazante que repele cualquier intento del niño por obtener contacto físico (Main y Cassidy, 1988).

Los niños de seis años clasificados como inseguros evitativos tienden discretamente a mantener al progenitor a distancia. Su manera de saludar es formal y breve; los temas de conversación son impersonales. Se mantienen ocupados con los juguetes o en alguna otra actividad, y hacen caso omiso o incluso desdeñan las iniciativas del progenitor (Main y Cassidy, 1988).

Los niños clasificados como inseguros evitativos pocas veces entablaban una comunicación directa con sus madres, y cuando lo hacen suelen estar contentos. La conversación es restringida, los temas se limitan a lo impersonal y es omitida toda referencia a los sentimientos (Main y Cassidy, 1988).

El niño con apego inseguro evitativo tiende a describirse a sí mismo como perfecto, por lo que es incapaz de reconocer el conflicto, esto tiene que ver con la idealización del self. O bien no reconoce la importancia de la relación materna, o bien la idealiza.

Sus maestros los describen como hostiles (característica ausente en el apego seguro), socialmente aislados, desconectados del medio y de baja perseverancia. Además de su dificultad para relacionarse, son

dependientes y guardan mucho enojo contenido (Farrel, et al. 1985, en Cohn, 1990).

Cuando se les muestra la foto familiar (Main et al., 1985) la evitan y se niegan a aceptarla, modificándose su estado de ánimo.

Cuando observados en la situación de reencuentro (Main y Cassidy, 1988) su reacción es la siguiente: El niño mantiene o aumenta su distancia física o comunicativa (social-emocional) del padre o de la madre en el momento de la reunión. El o ella pueden alejarse de la figura paterna o simplemente mantenerse orientados lejos del padre, sin confrontar ignoran la presencia o vocalizaciones del padre o la madre. Así, cuando el niño ignora o se aleja de los padres es bajo el pretexto de estar ocupado en algo más. Un continuo compromiso con los juguetes u otros objetos se ve a lo largo del episodio.

Tanto los evitativos como los ambivalentes, son niños con diferentes restricciones para preservar determinadas organizaciones de información y atención (Main y Cassidy, 1988), por lo que o bien se aíslan del mundo o bien luchan con él (Farrel, et al. 1985 en Cohn, 1990). Suelen ser niños más defensivos y con menor capacidad de reconocer los propios errores (Cohn, 1990). Tienen una mayor dificultad para negociar el medio (Cassidy, 1986). Además, a los dos años los niños con apego inseguro presentan menor flexibilidad yoica, y a los 5 o 6 años presentan un menor control yoico. La flexibilidad yoica indica flexibilidad y persistencia al resolver problemas difíciles; el control yoico se refiere a la fuerza con que las emociones son reguladas (Block y Block, 1980 citados por Bus y van IJzendoorn, 1990). Las pautas de apego inseguro ambivalente e inseguro evitativo pueden provocar un bloqueo de las señales que activan el apego, provocando una inmovilización del sistema conductual. Un niño puede desarrollar una paralización defensiva de su conducta de apego en respuesta a una madre que lo rechaza, sin necesidad de que exista una separación marcada. El niño -y posteriormente el adulto- tiene miedo a sentirse apegado a cualquiera por temor a otro rechazo y a toda la angustia, la ansiedad y la ira a las cuales conduce. Como resultado, existe una obstrucción importante que se contrapone a la expresión o incluso al sentimiento de su deseo natural de una relación íntima y confiada, de cuidados, consuelo y amor, que Bowlby (1989) considera como las manifestaciones subjetivas de un sistema importante de conducta instintiva.

- iv. **Desorganizados:** Según Main y sus colegas (1985), los niños con formas peculiares de conducta muestran una versión desorganizada de una de las tres pautas típicas, más a menudo la del ansioso resistente.

Los niños que a los doce meses parecen desorganizados y/o desorientados, cinco años más tarde parecen destacarse por su tendencia a controlar o dominar el progenitor. Una forma de esta conducta consiste en tratar al progenitor de un modo humillante o rechazante, otra, en ser solícito y protector. Estos son ejemplos de lo que los clínicos han clasificado como una inversión en el rol del hijo y del padre. Las conversaciones entre ellos son fragmentadas, las

frases quedan interrumpidas y los temas cambian repentinamente. Cuando son observados en la situación de encuentro (Main y Cassidy, 1988), el niño parece intentar controlar la situación activamente, o dirigir la atención y conducta de los padres, asume el rol que suele considerarse más apropiado para uno de los padres en relación con el niño. Cuando es controlador-punitivo el niño humilla y rechaza al padre pidiéndole por ejemplo, que salga del cuarto o señalándole sus errores. En cambio, cuando es controlador-protector, el niño puede estar atento a lo que quiera el padre o la madre y tomar una actitud protectora que demuestra preocupación y sugiriendo que el padre o la madre requieren de la guía del niño. Suelen demostrar una "alegría" exagerada y nerviosa al momento del reencuentro.

Si bien este instrumento aportó información interesante comenzando por las reacciones provocadas al pedirlo, fue imposible utilizarlo para el diagnóstico del apego, pues en términos generales son dibujos con un nivel de madurez previo al que exige este sistema de clasificación.

Como se puede ver, es muy amplia la gama de correlaciones estudiadas entre apego y conducta y desarrollo cognoscitivo. Sin embargo, los estudios que ligan el apego y el desarrollo del lenguaje son muy escasos y presentan datos poco concluyentes (Main et al. 1985). Pero a pesar de esto y dada la importancia de este tema para el presente estudio, a continuación se revisan con detenimiento.

2. PAUTA DE APEGO Y LENGUAJE.

Lederber y Mobley (1990), encontraron que el desarrollo del apego seguro no depende de un desarrollo normal del lenguaje durante los primeros dos años, pues el niño y la madre pueden usar capacidades comunicativas más allá del lenguaje.

Sin embargo, Main y Cassidy (1988) mencionan que a la edad de seis años el lenguaje constituye una conducta importante del repertorio de conductas ligadas al apego. En un trabajo anterior (Main, Kaplan y Cassidy, 1985) afirman que las diferencias entre los diversos modelos operantes desarrollados tienen efecto en el lenguaje y en el pensamiento, así como en conductas no verbales. De hecho, como se mencionó en el capítulo del apego, estas autoras (1985) realizaron una comparación entre la fluidez del discurso y el tipo de apego en niños de seis años. Main et al. transcribieron el lenguaje del niño, del padre(madre) y del examinador durante la reunión de tres minutos en la "Situación de Encuentro" descrita anteriormente.

Una estudiante de psicolingüística realizó el análisis. Contaba con nueve categorías basadas en varias dimensiones del discurso. Una dimensión básica era la fluidez. El discurso se calificaba como fluido si los participantes se contestaban entre sí de manera directa y sin mucha pausa, mientras que el discurso individual se calificaba como fluido si la persona hablaba directamente, con poca dificultad evidente en el acceso y la expresión de la información. Una segunda dimensión fue el balance diádico. El discurso era considerado como balanceado si ninguno de los participantes guiaba o seguía al otro de manera exclusiva y si los dos se dirigían al compañero invitándolo a extender la conversación. En tercer lugar, se consideraron tres

tipos de temas centrales: objetos, actividades con objetos y las relaciones; la conversación con el rango más amplio de temas era lo más esperado.

Las nueve categorías fueron ordenadas de acuerdo a la fluidez del discurso. Diadas en la categoría más alta se caracterizaban por un discurso fluido y balanceado y parecían variar con facilidad el tema focalizado. Su conversación tenía la característica de un buen diálogo. Diadas colocadas en las categorías más bajas eran restringidas o poco fluidas en el discurso. Las diadas que se caracterizaban por la restricción tenían pausas frecuentes entre los turnos conversacionales del niño y del adulto; los temas se restringían a perspectivas impersonales y/o objetos inanimados, con una elaboración del tema limitada; y por frecuentes preguntas retóricas o turnos conversacionales vacíos por parte de los padres. Estas eran generalmente diadas identificadas como inseguras-avoidativas en la infancia (Strage y Main, 1985, en Main et al., 1985).

Diadas que no tenían fluidez en el discurso presentaban una organización conversacional caracterizada por tropiezos y falsos inicios por parte de los padres, y también falsos inicios por parte de los niños; los temas se centraban en la relación y, frecuentemente, la respuesta pasiva del padre(madre) al control del niño sobre la conversación. Estas fueron diadas identificadas como inseguras desorganizadas en la infancia.

La correlación entre la seguridad del apego temprano y la fluidez en el discurso en las diadas madre-hijo es $r = .63$, $p < .001$. La correlación para las diadas padre-hijo es $r = .64$, $p < .001$. Las cifras indican que la fluidez en el discurso en las diadas de apego seguro es muy alta (Main et al., 1985).

Podemos concluir entonces que, si bien no parece existir una correlación clara entre adquisición del lenguaje y pauta de apego, la correlación parece ser posible en el caso de la pauta de apego y las habilidades comunicativas. Main et al. (1985) lo plantean de la siguiente forma:

"el fuerte traslape existente entre las clasificaciones de apego con base en métodos no verbales en la infancia y la clasificación del discurso descubierta cinco años después sugieren nuevas bases para el estudio de las diferencias individuales y diádicas en los patrones del lenguaje" (p.92).

Más específicamente, lo que proponen Main et al., es analizar el discurso de los adultos con un determinado apego para ver como lo usan para comunicar y/o censurar información respecto a los sentimientos y a las relaciones.

Desgraciadamente, la información aquí presentada fue obtenida de un reporte resumido del estudio citado, a pesar de haber solicitado la versión completa del estudio directamente a la Dra. Main (vía fax y telefónica), fue imposible obtenerlo. El otro trabajo existente en relación al tema, es un trabajo no publicado de Main y Strage, y por tanto también imposible de conseguir.

Es importante señalar que Main, Kaplan y Cassidy siguen trabajando en el diseño de un sistema confiable para la clasificación del apego en niños escolares, pero precisamente debido a que este proyecto no está terminado, están muy reticentes a dar cualquier información (comunicación personal

con la Dra. Main, 1990), y de hecho sus artículos y los de otros autores (George y Solomon, 1989 y Crowell y Feldman, 1989) no incluyen toda la información necesaria para repetir los procedimientos con exactitud y así poder llegar a un diagnóstico preciso de la pauta de apego característica de un niño. Esta situación resultó determinante en el desarrollo de la metodología como se verá en el siguiente capítulo.

CAPITULO V

METODOLOGIA.

El tema del presente trabajo es el estudio de la pauta de apego y de las habilidades comunicativas en una población de niños con problemas de lenguaje. El objetivo es estudiar como la conducta de apego característica de todo ser humano es uno de los factores decisivos en la adquisición y uso de las habilidades lingüísticas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, los estudios realizados a la fecha parecen indicar que la correlación entre el desarrollo del lenguaje y la pauta de apego es poco clara; Main et al. (1985) citan un estudio en el que se observan rasgos característicos en el discurso que presenta la diada dependiendo del tipo de apego que los caracteriza. En el estudio mencionado, Main et al. hablan de tres características fundamentales, fluidez en el discurso, balance diádico y contenido temático. Estas tres categorías son retomadas en este estudio cuando se habla de los dos continuos de asertividad y responsividad en el diagnóstico de las habilidades comunicativas (Fey, 1986), pues de la ubicación dentro de estos dos continuos depende el tipo de discurso que presente el niño con la figura parental, ya sea fluido -lo que tiene que ver con la responsividad-, balanceado -lo que se liga a la asertividad,- y temáticamente amplio -lo que tiene que ver con las dos anteriores-.

Al hablar del nivel de participación social del niño en la conversación (habilidades comunicativas), lo que se propone es que cuando menos a los seis años el tipo de discurso utilizado dentro de la diada tiende a ser el tipo de discurso que el niño, en términos generales, está capacitado a establecer. Esto implicaría que a través de la relación con la figura de apego, el niño ha desarrollado un conjunto de reglas conscientes e inconscientes para lo que puede hacer y expresar con el lenguaje, es decir, ha desarrollado un modelo operante que determina sus habilidades comunicativas.

Aquí fundamentalmente radica la novedad de este estudio, ya que como plantea Kaye (1982/1986), los bebés empiezan a aprender, bajo la tutela de determinado individuo, los signos convencionales que los convertirán en miembros de la comunidad del lenguaje en general. Las señales son adquiridas como rutinas interpersonales en contextos específicos con determinadas personas, de forma que los contextos y las personas significativas forman parte de la conciencia de sí mismo y determinan la forma en que uno se relaciona con el mundo en general. Obviamente, como lo menciona Bowlby (1988/1989), la persona tiene la posibilidad de elaborar y, como en el caso del lenguaje, llegar a comprender que la forma de relación establecida con las primeras figuras de apego no es la única forma de relación, dándole nuevas alternativas en el uso que hace del lenguaje. Sin embargo, ésta sería una fase posterior y probablemente tramitada dentro de una terapia, pero sin esta elaboración pensamos que el nivel aprendido de actividad social-conversacional dentro de la relación diádica con la figura de

apego posteriormente se generaliza determinando el uso que hace el niño de sus habilidades lingüísticas en general.

A continuación se presenta el planteamiento del problema expresado en las siguientes preguntas:

¿Es la conducta de apego un factor determinante en la adquisición y el uso de las habilidades comunicativas?

¿Existe una pauta de apego característica vinculada al tipo de patrones que exhibe un niño en su actividad social en la conversación?

De existir estas relaciones ¿cuáles pueden ser las causas de las diferentes pautas de apego entre los niños con distintas habilidades comunicativas?

2. HIPOTESIS DE TRABAJO.

A continuación, y con base en lo anterior, se plantean hipótesis generales de trabajo que permiten guiar la presente investigación:

Existe una correlación entre el desarrollo de la pauta de apego y el uso de las habilidades comunicativas.

El niño con apego seguro, dentro de los continuums de asertividad y responsividad se localiza hacia los polos positivos, por lo que su diagnóstico de habilidades comunicativas es el de conversador activo.

El niño con apego inseguro puede presentar cualquiera de los otros tres diagnósticos de habilidades comunicativas, esto es: (1) conversador pasivo, (2) conversador pasivo o (3) no-comunicador verbal.

La relación madre-hijo en el niño con trastorno de lenguaje con frecuencia presenta diversas alteraciones desde fases tempranas del desarrollo de la pauta de apego, por lo que el tipo de apego suele ser inseguro.

3. DISEÑO

Será un estudio de casos descriptivo de tipo prolectivo (Feinstein, 1985) en el que, haciendo un análisis de cada caso, se buscará la correlación y la concordancia entre la pauta de apego y las diferentes habilidades comunicativas, para lo cual se hará una integración cualitativa de la dinámica de cada caso, utilizando como eje analítico la teoría del apego propuesta por Bowlby.

4. DEFINICION DE TERMINOS.

- i. **Habilidades Comunicativas:** Las habilidades comunicativas son la asertividad y la responsividad con las que el niño participa en una conversación.

La propuesta de Fey es un sistema de clasificación del nivel de participación social en la conversación. Este sistema consiste en dos continuos. Uno representa la asertividad conversacional del niño -su habilidad y deseo de tomar parte en los turnos conversacionales cuando no han sido solicitados por la pareja-. El otro refleja el nivel de responsividad del niño a las necesidades conversacionales de su pareja.

Las posibilidades diagnósticas son cuatro:

- a. conversadores asertivos y responsivos (o conversadores activos);
- b. conversadores responsivos pero no asertivos (o conversadores pasivos);
- c. niños que no son ni responsivos ni asertivos en la conversación (comunicadores inactivos); y
- d. niños verbalmente activos pero que no responden a las necesidades conversacionales de su pareja (no-comunicadores verbales).

Por tanto, existen dos diagnósticos dentro de cada continuo, por un lado, asertividad esperada y asertividad baja, por el otro, responsividad esperada y responsividad baja. Estos pueden combinarse para dar los diagnósticos arriba mencionados.

- ii. **Pauta de Apego.** Es la disposición innata a buscar proximidad y contacto con determinadas figuras. Este atributo de la persona apegada no se ve afectado por la situación del momento, a diferencia de las diversas formas de conducta de apego que la persona adopta de vez en cuando en situaciones específicas para obtener y/o mantener una proximidad deseada.

Con base al trato que recibe de sus figuras de apego, el niño construye los modelos operantes de sí mismo, de la madre y del mundo. Estos modelos son un conjunto de reglas conscientes o inconcientes para el acceso y la organización de la información relevante al apego. Estas reglas producen dos tipos de pauta de apego:

- a. **Apego seguro:** el niño confía en que sus padres serán accesibles, sensibles y colaboradores si él se encuentra en una situación adversa y atemorizante.
- b. **Apego inseguro:** el niño está inseguro de si su progenitor será accesible o sensible, o si lo ayudará cuando lo necesite.

5. MUESTRA.

Se estableció contacto con la clínica OIRA, ya que en ella se trabaja con el diagnóstico de habilidades comunicativas de Fey (1986). Se solicitó a la clínica que seleccionara los pacientes que cumplieran con los siguientes criterios:

- i. niños (as) de cinco a siete años de edad

- ii. con algún trastorno del lenguaje diagnosticado
- iii. con o sin daño orgánico (en primer lugar, no todos los niños cuentan con E.E.G., pues la clínica no considera que esta información sea fundamental. Además, autores como Cohn (1990), señalan que para el diagnóstico del apego el daño orgánico no hace diferencias).
- iv. autorizados por los padres para participar en la investigación.

6. INSTRUMENTOS.

- i. Entrevista a la madre: La información obtenida queda organizada en dos registros:
 - a. historia del desarrollo de su hijo y,
 - b. la respuesta a la pregunta "¿qué piensa usted de su infancia?".
 Ambos registros constituyen el material usado para responder el cuestionario de las madres, en un intento de llegar a un diagnóstico del apego a través de la concordancia entre los jueces y la investigadora. Este cuestionario tiene tres rubros: conducta de la madre, modelos operantes y autobiografía.

Las afirmaciones que conforman los ítems, fueron obtenidas de las descripciones que hacen de las madres los trabajos ya mencionados de Main et al. (1985), Crowell y Feldman (1989) y George y Solomon, (1989).

- ii. Cuestionario de Juego: El registro de las sesiones de juego fue utilizado de dos formas:
 - a. En primer lugar, se desarrolló un cuestionario para contestar con base en la transcripción de las sesiones de juego. Para su realización primero se trabajaron amplias descripciones de los niños pertenecientes a los tres tipos de apego (ver apéndices). Después se dividieron estas descripciones con base en las categorías de Greenspan, para finalmente proponer para cada categoría un número variable de afirmaciones a contestar "sí", "no" o "no sé". Se revisó esta primera propuesta con los jueces calificando el cuestionario con base en las sesiones de juego de uno de los sujetos. Se checó la concordancia entre jueces y se rediseñó el cuestionario: se eliminaron algunos ítems, otros se operacionalizaron y todos se modificaron para que la respuesta "sí" implique apego inseguro.
 - b. En segundo lugar se usó para realizar un análisis de las sesiones basado en las siete categorías propuestas por Greenspan (1981), en cada una de las cuales se consideran dos niveles de información, un nivel descriptivo y un nivel de acuerdo a la edad del niño (ver apéndices).
- iii. Dibujo de la Familia: Se utilizó el dibujo que cada niño hizo de su familia. Estos dibujos se califican con base en el sistema de clasificación de Kaplan y Main (en prensa) y su versión desarrollada por Lara, Acevedo, Fernández y López (1992) para llegar al diagnóstico del apego. Este sistema está basado en la valoración de la representación simbólica del apego del niño entre cinco y siete años,

y no en su habilidad o técnica. Algunas de las categorías consideradas en la clasificación del dibujo son: el grado de movimiento en las figuras de la familia; individuación de las figuras; el grado en que las figuras están o no completas; cualidad de las sonrisas; tamaño de las figuras; impresión global de invulnerabilidad; impresión global de vulnerabilidad.

7. PROCEDIMIENTO

Constó de tres pasos fundamentales:

- i. **Contacto.**
 - ii. **Recolección de datos.**
 - iii. **Medición del apego.**
- i. **Contacto.** Se solicitó a la clínica que se seleccionaran los niños que cumplieran con las características requeridas para este estudio. Para establecer el contacto inicial, se les envió a cada pareja de padres una carta explicando el objetivo del estudio y solicitando su colaboración (ver apéndice). Los padres en caso de estar interesados devolvieron el talón con su autorización y su número telefónico. Se procedió a hablar con las madres de cada uno de los niños y se concertó una cita inicial con ellas.
- ii. **Recolección de datos.** Fueron dos los pasos en la recolección de datos:
- a. En primer lugar se realizó una entrevista semiestructurada con la madre de cada niño para obtener la historia del desarrollo del niño, haciendo especial énfasis en los datos que pudieran revelar la evolución de la pauta de apego, así como la conducta de crianza de la madre (separaciones tempranas, disponibilidad física y afectiva de la madre, consistencia, conducta afectiva y eventos familiares significativos entre otras). El lugar de las entrevistas fue seleccionado por los padres, la mayoría fueron realizadas en la clínica mientras el niño estaba en terapia, dos en el consultorio de la investigadora y una en el lugar de trabajo de la madre. Cada sesión duró aproximadamente dos horas.
 - b. En segundo lugar se realizaron tres sesiones de juego libre con cada niño. Fueron sesiones de 45 minutos cada una y se realizaron en el consultorio de la investigadora. Originalmente la idea era que fuera una a la semana durante tres semanas.
- En la primera sesión se observó la actitud del niño cuando menos durante 5 minutos antes de darle el encuadre. Se le explicaba entonces que vendría dos veces más, y que podía jugar a lo que quisiera.
- En la segunda sesión se solicitó al niño que dibujara primero una "persona completa" y posteriormente a su familia, el resto del tiempo podía jugar a lo que él quisiera.
- La tercera sesión era totalmente libre, señalando al final que era la última sesión. Cada sesión de juego fue transcrita.

Posterior a las sesiones de juego se concertó una cita con los padres para hacerles una devolución como se ofreció en la carta.

- iii. **Medición del apego.** Una vez obtenidos todos los datos se procedió a la calificación de los cuestionarios: uno referente a la conducta y actitud del niño en las sesiones de juego, y otro referente a la madre y su capacidad de promover un apego seguro (ver apéndices). Ambos cuestionarios fueron en primer lugar revisados y reestructurados, y en segundo lugar fueron contestados por la investigadora y dos jueces conocedores de la teoría del apego y de instrumentos de este tipo. La investigadora y los jueces contestaron con base en la transcripción de las sesiones de juego, la historia del desarrollo y la pregunta a la madre respecto a su infancia. Ambos jueces calificaron de manera simultánea cada caso, controlando así el tiempo dedicado y el que una vez terminado el caso no se regresara a él para hacer modificaciones.

Una vez contestados los cuestionarios se observó que la concordancia ítem por ítem entre ambos jueces era casi perfecta, por lo que se realizó el diagnóstico del apego para luego compararlo con el diagnóstico establecido por la investigadora que en este caso funciona como estándar de oro.

Una vez obtenido el diagnóstico del tipo de pauta de apego se procedió a buscar la forma en que se pudieran relacionar éste y el diagnóstico de las habilidades comunicativas (hasta entonces ciego para la investigadora).

Además de los cuestionarios, se realizó el análisis de las sesiones de juego con base en las categorías de Greenspan, y se hizo un comentario de lo observado en cada caso de acuerdo fundamentalmente a la teoría del apego (en algunos casos se agregaron comentarios de corte psicodinámico).

8. TRATAMIENTO DE LOS DATOS.

Una vez calificados los cuestionarios se procedió a sacar concordancia entre los jueces; debido al reducido número de ítems por categoría, fué imposible trabajar con la índice de Kappa ponderada. En consecuencia y como concordancia era casi perfecta, se decidió eliminar la categoría que no resultara concordante.

En segundo lugar se le otorgó un valor a cada categoría de acuerdo con el número de niños que obtuvieron apego seguro (cada niño tenía un valor de 16.66%). Se hizo lo mismo con los cuestionarios de la investigadora y se sacó el índice de correlación entre los valores de las categorías.

Se eliminaron las categorías en las que todos los niños calificaron como apego seguro, pues se consideró nula su sensibilidad para el diagnóstico de apego inseguro; con base en los diagnósticos de las categorías restantes se procedió a valorar el apego de cada uno de los niños; sólo si todas las

categorías calificaban el apego como seguro se le daba este diagnóstico al niño.

Se compararon los diagnósticos del apego por categorías entre los niños; finalmente se relacionaron los diagnósticos globales y por categorías del apego con los de las habilidades comunicativas.

CAPITULO VI

PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS.

A continuación se presentan y describen los resultados del análisis de datos sin ningún tipo de interpretación. En segundo lugar se presenta la integración cualitativa de la dinámica de cada uno de los niños utilizando como eje analítico la teoría del apego; dentro de esta integración se presentará un análisis de la posible correlación entre el diagnóstico del apego y el diagnóstico de las habilidades comunicativas.

En tercer lugar se expone la discusión de los resultados con base en los datos obtenidos y a la integración de cada uno de los casos, para terminar dando respuesta a las preguntas de investigación que guiaron este estudio.

1. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS Y PRESENTACION DEL DIAGNOSTICO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS.

1.1. Totales por categorías:

Cuestionario niños:

	Jueces	Investigadora
Categoría 1:	0.0% AI	0.0% AI
Categoría 2:	0.0% AI	0.0% AI
Categoría 3:	16.6% AI	50.0% AI
Categoría 4:	33.2% AI	66.8% AI
Categoría 5:	0.0% AI	0.0% AI
Categoría 6:	50.0% AI	66.8% AI
Categoría 7:	33.2% AI	50.0% AI

Coefficiente de correlación: $r = .93086$

Categorías eliminadas: 1, 2 y 5 (por su nula sensibilidad para el diagnóstico de apego inseguro).

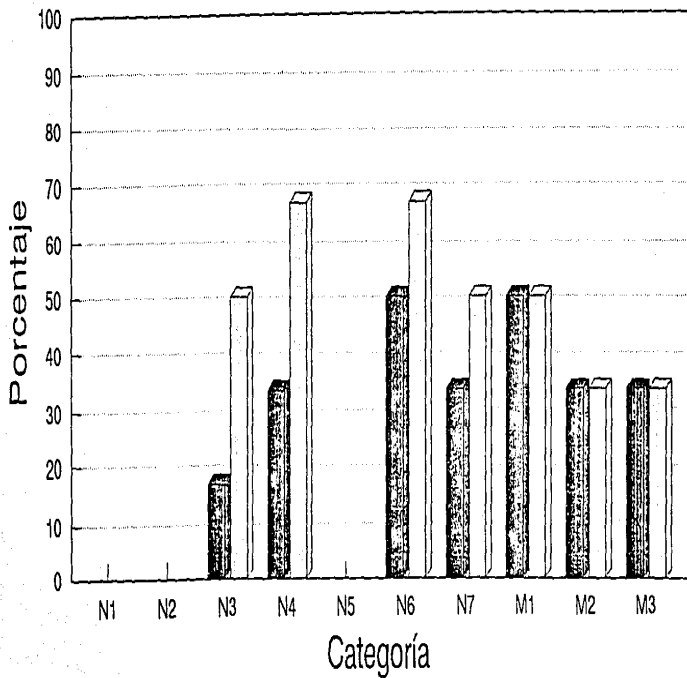
Cuestionario madres:

	Jueces	Investigadora
Categoría 1:	50.0% AI	50.0% AI
Categoría 2:	33.2% AI	33.2% AI
Categoría 3:	33.2% AI	33.2% AI

Coefficiente de correlación: $r = 1$

A continuación se presenta una gráfica en la que se muestran los porcentajes de apego seguro por categoría:

PORCENTAJES DE APEGO INSEGURO POR CATEGORÍA



■ Jueces □ Investigadora

N: Cuestionario Niños

M: Cuestionario Madres

1.2. Resultados por niño:

i. Angola:

Cuestionario niños:

	Jueces	Investigadora
Categoría 3	AS	AI
Categoría 4	AS	AI
Categoría 6	AI	AI
Categoría 7	AI	AI

Cuestionario madres:

	Jueces	Investigadora
Categoría 1	C	C
Categoría 2	AI	AI
Categoría 3	AS	AS

Tipo de pauta de apego: apego inseguro.

Diagnóstico de las habilidades comunicativas: conversador pasivo.

ii. Manuel:

Cuestionario niños:

	Jueces	Investigadora
Categoría 3	AS	AS
Categoría 4	AS	AS
Categoría 6	AS	AS
Categoría 7	AS	AS

Cuestionario madres:

	Jueces	Investigadora
Categoría 1	C	C
Categoría 2	AS	AS
Categoría 3	C	C

Tipo de pauta de apego: apego seguro

Diagnóstico de las habilidades comunicativas: conversador pasivo.

iii. Nelly:

Cuestionario niños:

	Jueces	Investigadora
Categoría 3	AS	AS
Categoría 4	AI	AI
Categoría 6	AI	AI
Categoría 7	AS	AS

Cuestionario madres:

	Jueces	Investigadora
Categoría 1	C	C
Categoría 2	AI	AI
Categoría 3	AI	AI

Tipo de pauta de apego: apego inseguro.

Diagnóstico de las habilidades comunicativas: conversador inactivo.

iv. Ramiro:

Cuestionario niños:

	Jueces	Investigadora
Categoría 3	AS	AS
Categoría 4	AS	AI
Categoría 6	AS	AI
Categoría 7	AS	AS

Cuestionario madres:

	Jueces	Investigadora
Categoría 1	AI	AI
Categoría 2	C	C
Categoría 3	AI	AI

Tipo de pauta de apego: apego inseguro.

Diagnóstico de las habilidades comunicativas: conversador pasivo.

v. Alberto:

Cuestionario niños:

	Jueces	Investigadora
Categoría 3	AS	AI
Categoría 4	AI	AI
Categoría 6	AS	AI
Categoría 7	AS	AI

Cuestionario madres:

	Jueces	Investigadora
Categoría 1	AI	AI
Categoría 2	C	C
Categoría 3	AI	AI

Tipo de pauta de apego: apego inseguro.

Diagnóstico de las habilidades comunicativas: no-comunicador verbal.

vi. Yael:

Cuestionario niños:

	Jueces	Investigadora
Categoría 3	AI	AI
Categoría 4	AS	AS
Categoría 6	AI	AS
Categoría 7	AI	AI

Cuestionario madres:

	Jueces	Investigadora
Categoría 1	AI	AI
Categoría 2	C	C
Categoría 3	AS	AS

Tipo de pauta de apego: apego inseguro.

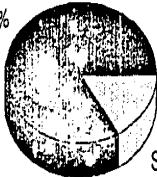
Diagnóstico de las habilidades comunicativas: conversador pasivo.

		Tipo de apego	Habilidades Comunicativas
i.	Angola	apego inseguro	conversador pasivo
ii.	Manuel	apego seguro	conversador pasivo
iii.	Nelly	apego inseguro	conversador inactivo
iv.	Ramiro	apego inseguro	conversador pasivo
v.	Alberto	apego inseguro	no comunicador verbal
vi.	Yael	apego inseguro	conversador pasivo

A continuación se presentan gráficamente los resultados mencionados:

RESULTADOS OBTENIDOS

Inseguro 83.3%



Seguro 16.7%

Tipo de apego

Pasivo 66.6%

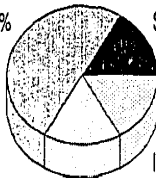


No Com. 16.7%

Inactivo 16.7%

Habilidades Comunicativas

Inseguro - Pasivo 50.0%



Seguro - Pasivo 16.7%

Inseguro - No Com. 16.7%

Inseguro - Inactivo 16.7%

Apego - Habilidades Comunicativas

2. INTEGRACION CUALITATIVA DE CADA CASO.

i. Angola.

Ficha de Identificación:

Nombre: Angola
 Fecha de Nacimiento: Enero de 1986.
 Escolaridad: Primero de kinder.

Edad del Padre: 33 años
 Edad de la Madre: 30 años

Hermanos: un hermano de 12 años.

Información del expediente:

No existe una valoración neurológica, sin embargo cuenta con una valoración de neuro-desarrollo en la que se dice que tiene un problema de alineación corporal, que no existe un desarrollo de los músculos antigravitatorios y que existe una gran tensión en hombros, pelvis y columna.

Historia del Desarrollo:

Angola fue producto del segundo embarazo y la segunda gesta de la madre. Fue un embarazo a término y psicoprofiláctico. Angola pesó 3.845 al nacer y midió 54 cm.

Angola fue un bebé planeado y deseado, toda la familia (nuclear y extensa) quería niña, pues hasta el momento todos los nietos eran niños. La madre dejó de trabajar con el nacimiento de su hija (cosa que no hizo con el mayor), y actualmente afirma que no regresará hasta que Angola hable.

La madre cuenta que la amamantó hasta los dos años, y luego "confiesa" que a la fecha cuando la niña le pide ella le da "chichita". Actualmente sigue sin problemas de alimentación, come de todo.

Según la madre su sueño siempre ha sido tranquilo, pero desde bebé se colocaba sobre su lado izquierdo y se arqueaba para dormir; otra postura predilecta era la de dejar caer la cabeza y la parte superior del tronco por el borde de la cama, de manera que quedara "colgando"; la madre explica que esto se debía al problema de alineación corporal, y que esto es la causa también de su problema de articulación.

Recientemente tuvo una pesadilla de la que despertó muy agitada respecto a un perro que le mordía el lado izquierdo, pero no se ha vuelto a repetir. La madre afirma que Angola no tiene miedos, sin embargo hacia el final de la entrevista dice que Angola teme a los perros y los ruidos intensos.

La madre explica como en su casa hay tres recámaras, pero que a veces pareciera que sólo hay una. Los hermanos duermen por temporadas juntos y luego separados, generalmente es el hermano el

que pide que los dejen dormir juntos. En el fin de semana duerme toda la familia en el mismo cuarto. Cuando Angola se va dormir mamá la acompaña, y le da pecho para "tranquilizarla" y que se duerma. Generalmente se duerme después de las 11:00p.m.

La madre describe el entrenamiento de esfínteres como difícil. Cuando Angola estaba con la abuela no había problema; la niña avisaba para ambos esfínteres con anticipación, pero cuando estaba con la madre no quería avisar. Finalmente, pasados los dos años entendió, pero entonces comenzó con problemas de estreñimiento, según la madre, Angola no quería suspender su juego para ir al baño, lo que le causaba el estreñimiento. Resolvieron el problema motivándola a ir al baño para darle gusto a papá, y si lo hace le puede dar la "buena noticia" al padre cuando este llega del trabajo.

El lenguaje representó un problema desde el inicio. Al año y medio sólo producía sonidos guturales. A los dos años seguía sin hablar, por lo que buscaron ayuda pediátrica, pero el médico les dijo que el problema es que Angola estaba muy consentida. A los tres años comenzó terapia de lenguaje con una terapeuta particular, Angola tuvo avances, pero a los ocho meses de iniciado el tratamiento la terapeuta se fue de México. A los cuatro años llegó a OIRA, se le realizó una valoración (en está se diagnosticó el problema de alineación como la causa del problema de articulación) y comenzó con terapia; sin embargo, recientemente (después de ocho meses) se le volvió a cambiar de terapeuta, con está última ha establecido una mejor relación y según la madre comienza a tener avances de nuevo. El padre no está tan convencido, dice que él sigue sin entenderle nada, y según su opinión Angola es incapaz de "hilvanar ideas". La madre justifica a su hija explicando que es muy tímida, y que cada vez que siente que se centran en el lenguaje ya sea para celebrar porque dijo algo o para tratar de que lo diga, Angola se queda callada.

En general Angola casi no habla, sólo dice "dame" y "chichi". La madre dice que actualmente ya comienza a repetir diversas palabras, pero el padre explica que esto no sucede cuando está él. Los dos concuerdan en que entiende las ordenes y las ejecuta.

En lo referente al desarrollo psicomotor, los padres describen que a los seis meses Angola se sentó, a los nueve dió sus primeros pasos, y para el año cuatro meses caminaba sola.

Angola nunca ha mostrado curiosidad acerca del origen de los bebés. Hace como un año trató de hacer pipí parada, entonces la madre le explicó las diferencias sexuales entre ella y el primito al que Angola había observado y desapareció la conducta.

A la edad de cuatro años entró al kinder; lloró los primeros días y luego empezó a ir contenta. Pero un día, como al mes de haber comenzado a ir, Angola le explicó a su mamá que la maestra le había pegado, la maestra lo negó, pero a partir de entonces Angola comenzó a llorar, según la madre se ponía blanca del susto y vomitó, además "si llora ella, lloro yo" agregó la madre, por lo que a los tres días la sacaron del kinder.

Actualmente (agosto de '91) está a un mes de reingresar a otra escuela. Dicen que cuando Angola pasa por enfrente del primer kinder todavía hace gestos, "como si se acordara de esta fea experiencia".

Los padres dicen que no quieren forzar a su hija, que lo que vaya pudiendo hacer ya lo irá haciendo, ellos quieren que su hija crezca feliz y solita vaya madurando. La madre agrega que además Angola "de alguna manera es diferente, su desarrollo no puede ser igual al de todos los niños", pero no explica más.

Angola siempre ha sido una niña saludable, por lo que nunca ha tenido que ser hospitalizada, tampoco ha sufrido accidentes.

Los padres la describen como una niña de carácter firme, "cuando dice no es no", pero siempre obedece con tan sólo alzarle la voz. Generalmente después de esto los padres le explican la situación y "ella entiende". No es destructora ni berrinchuda.

El padre cuenta cómo el problema de lenguaje no le impide acusar a su hermano y demandar lo que quiere. El padre la describe como "malora": pega, esconde cosas, se burla de su hermano cuando lo regañan.

Le gusta jugar con los vecinos, pero es bastante tímida, sin embargo, cuando se siente en confianza tiene que ver con todos.

Los padres dicen que tiene especial gusto por los cumpleaños y los gatos, de hecho en la casa había hasta hace aproximadamente ocho meses cerca de 30 gatos, pero Angola tenía preferencia por uno al que buscaba para jugar y acariciar. Tiene preferencia por los juguetes de niño, especialmente la patineta y la avalancha. Apenas hace un par de meses pidió su primera muñeca que cerrara los ojos.

La madre explica que ella piensa que la imaginación de Angola no es como la de otros niños, explica que cuando ella le cantaba Angola la miraba fijamente, y cuando ella trataba de jugar por ejemplo a que le platicara un globo, Angola le decía "no, eres tú". Actualmente esto se ha modificado y la niña "le sigue el juego".

Le gusta jugar a que vende pan, a irse al mandado cargada de mochilas y a llevar de paseo a su muñeca envuelta. Sale al jardín (la familia vive en un terreno en el que están también la casa de la abuela materna y una tía materna que tiene una hija más pequeña), después de un rato regresa y dice "ya vine". Le gusta mucho dibujar, según los padres siempre tiene a la mano una hojita y un lápiz.

La madre describe la siguiente rutina: Angola se levanta como a las 10:00 a.m., acompaña a mamá al mandado, regresan y juegan estampas, visitan a la abuela o a la tía, y cuando llega papá no tiene ojos más que para él.

La madre afirma que el padre es "el consentido" de Angola, no se duerme hasta que llega y durante el día juega a que le habla por

teléfono. En los días de descanso se pega a él y quiere acompañarlo a todos lados. La relación con su hermano es buena, "sobre todo porque él ha madurado mucho". Además, agrega la madre, "mi hijo desde chiquito hace todo bien, es mucha la diferencia con Angola, él es el mejor en todo".

Los padres afirman que Angola es el centro de la familia, "todo se organiza alrededor de ella".

La entrevista se realizó en mi consultorio; acudieron a ella los dos padres, quienes mostraron disposición e interés por recibir información que pudiera ayudar a su hija.

Opinión de los padres acerca de su propia infancia:

Ambos padres parecen tener una infancia elaborada, la madre habla de sus hermanos y de sus padres y relata algunos recuerdos positivos y algunos negativos. Describe a los padres como cercanos pero exigentes, sobre todo al padre.

Por su parte, el padre de Angola explica que para él si fué más difícil, en su caso sus padres eran exigentes y distantes. La madre lo golpeaba con frecuencia por las calificaciones y este era todo el contacto físico que tenía.

El padre de Angola conoce a su esposa desde niños, y me explica que él buscaba cariño con los padres de ella, "yo trato de modificar lo que yo viví para que mis hijos tengan padres diferentes, tengo el ejemplo de mi suegro".

Análisis de las sesiones de juego (con base en las categorías de Greenspan):

- Integridad física del niño:

Angola es una niña físicamente sana, delgada, de estatura pequeña para su edad y aspecto agradable. Da la impresión de estar relajada y de disfrutar las actividades que realiza.

Viene generalmente vestida con ropa que también podría usar un niño. Su coordinación motriz gruesa es adecuada, no se observa ninguna alteración en su forma de caminar o su postura, pero su coordinación motriz fina es muy inferior a la esperada para su edad, siendo incapaz de dibujar una figura humana.

El habla es incomprensible, sólo se logran identificar algunos vocablos como "papá", "mamá" e "issa" (nombre del hermano), sin embargo constantemente está emitiendo sonidos y parece comprender lo que se le dice.

Definitivamente es necesaria una valoración neurológica especializada.

- Tono emocional durante la valoración:

Angola mantiene un tono emocional relativamente organizado y estable, pero es como si fuera incapaz de comprometerse, manteniendo un estado de ánimo de felicidad superficial. Es curiosa y expresiva, sin embargo la impresión es de que no discrimina, como si este fuera su estado de ánimo independientemente de la realidad externa o de la persona con la que se relaciona.

Llama la atención lo sucedido en la tercera sesión en la que aparece la ambivalencia en relación a la madre. Yo invito a la madre a pasar, Angola se niega, pero una vez adentro, pasados apenas unos minutos pregunta por ella, y no logra volver a jugar hasta que la madre entra.

- Formas de relacionarse con la investigadora:

Angola es en un primer momento un poco tímida, pero luego se relaja y se relaciona de manera fácil aunque siempre superficial. Habla constantemente, y aún cuando no le entiendo (lo cual es casi siempre) a ella no parece importarle, hace contacto visual y me da la impresión de que trata de ser agradable. Sin embargo, al mismo tiempo que busca hacer contacto es como si no le importaran los resultados de su intento, sino el intento mismo. Pregunta mucho y yo nunca estoy segura de estar contestando realmente su pregunta o si en verdad me está entendiendo. Pienso que está le permite controlar la situación, pues "comprende" cuando quiere.

- Afectos y ansiedades elaboradas durante la entrevista:

El tono superficial que mantiene hace que la manifestación y la elaboración de las ansiedades esten muy reducidas.

Pareciera que todavía los afectos y ansiedades giran casi exclusivamente alrededor de su relación con la madre; si bien tiene la confianza como para entrar al cuarto de juego con extrema facilidad, no tiene la posibilidad de mantener este espacio para ella, probablemente se siente culpable por este intento de separación, aparece la ansiedad, y la única forma de controlarla es recurriendo a la madre y renunciando a la independencia.

- Uso del medio en el cuarto de juego:

Angola explora el cuarto de juego, pregunta por los objetos antes de acercarse a ellos, los usa y los deja a un lado. No alcanza la síntesis en el juego, pero además generalmente no logra integrar en una sola actividad su relación con los juguetes y su relación conmigo, o juega o me habla.

Desarrollo temático:

Angola no desarrolla ningún tema a profundidad; su secuencia más compleja es la descripción de probables rutinas en casa: los muñecos dan un paseo en coche, se lavan las manos, se sientan alrededor de la mesa. Salta de un juego a otro sin ligas lógicas, y generalmente no profundiza en ninguno.

Llama la atención nuevamente la última sesión, en la cual después de no aceptar que entrara la madre se dedica a dibujar y pegar las orillas de su dibujo para luego pedir que entre mamá y dejarle a ella el liderazgo de la actividad. De lo anterior que considere que el conflicto central de Angola está centrado en separarse o no de la madre, lo cual no concuerda con la edad cronológica. Angola parece querer decir que ella existe en función de mamá y papá y lo que estos le dan, construyendo a este tema su expresión temática comprensible. No hay patrones triangulares de relación, aún cuando integra a papá en su conversación es en relación directa con ella, no se forma el triángulo mamá-papá-hija.

Tampoco manifiesta interés por lo que no tenga que ver con la familia, lo cual nuevamente hace referencia a un atraso considerable en el desarrollo.

Reacciones subjetivas de la investigadora:

El trabajo con Angola es muy difícil, pues la sensación es de que nunca se establece un diálogo. En ocasiones parece que no entiende, y en otros momentos parece que entiende perfecto, lo cual me confunde y sorprende, además de que me siento muy torpe.

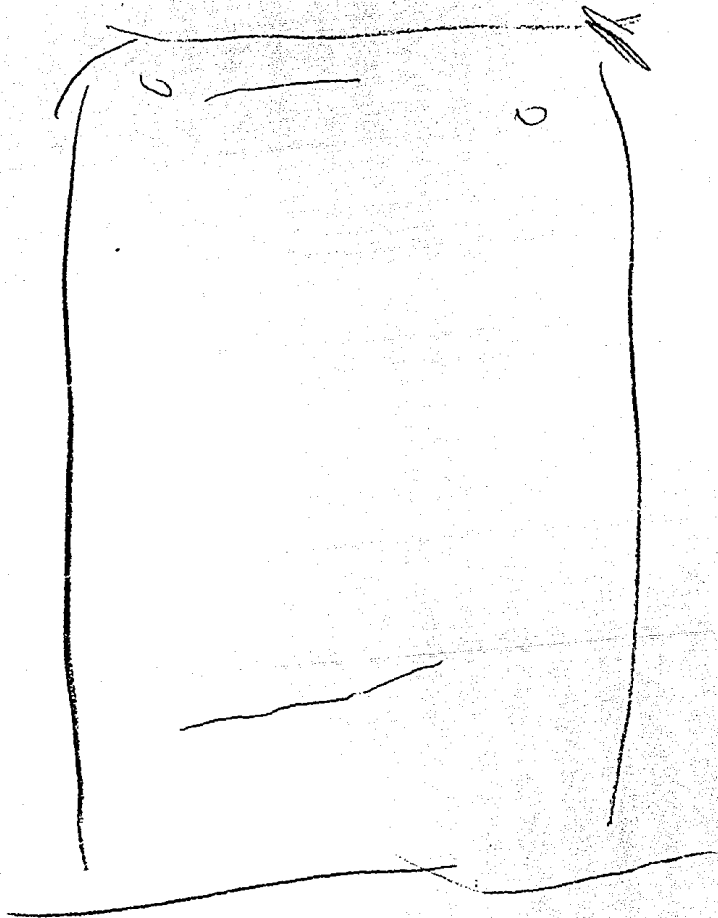
Sin embargo, Angola es una niña muy agradable, da la impresión de estar siempre contenta, y sus constantes intentos de comunicarse, aunque no son cualitativamente diferentes, me daban la impresión de que estaba interesada en hacer contacto.

Diagnóstico Apego:

apego inseguro

Diagnóstico Habilidades Comunicativas:conversador
pasivo**Comentario:**

Tanto el diagnóstico de apego inseguro como el de conversador pasivo son congruentes con lo observado, pues ambos parecen estar ligados al problema de separación e individuación que se observa entre Angola y su madre.





La madre al estar pegada a su hija no permite que se active la conducta de apego, no se genera la motivación que lleva al niño a ajustar sus señales y sistemas conductuales, no hay motivos para el desarrollo; en otras palabras, no da lugar a la frustración que ocasiona que el niño alucine la satisfacción de su deseo y posteriormente para evitar el displacer de la descarga frustrada aparezca el pensamiento y con él se inicien los procesos simbólicos. Esto se refleja claramente en la categoría del desarrollo temático del cuestionario; es en esta categoría en la que más patente se hace la inseguridad del apego de Angola, pues no logra el nivel y la calidad de comunicación esperada para su edad, y por tanto para un niño de apego seguro.

Todo esto lleva a que en Angola el modelo operante de la madre y el de sí-misma no estén claramente diferenciados. Para la madre su punto de vista y el de Angola son el mismo, no hay necesidad de conciliar objetivos, ni hay actualización de los modelos operantes de acuerdo a los cambios en el desarrollo cronológico de la niña.

Angola sigue en la fase dos del desarrollo de pauta de apego (orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas, 6 meses), es fundamentalmente amistosa con todo el mundo, y la comunicación mediada emocionalmente es casi la única. Hay intentos de pasar a la fase de mantenimiento de la proximidad por medio de la locomoción y de señales, pero la madre hace que, a través de la simbiosis, esta forma de buscar la cercanía sea tan esporádica que sigue predominando la fase anterior; esto hace patente su detención en el desarrollo, detención que incluye la adquisición del lenguaje.

Todas estas características explican, como se manifiesta en la última categoría del cuestionario, el que sea tan difícil establecer contacto afectivo con ella.

Angola se adapta a los deseos de su madre, deseos de fusión, excluyendo cualquier información que pudiera hacerla madurar, empezando por diferenciarse de la madre. También termina por excluir sus propios deseos de separación, pues cuando estos surgen aparece una fuerte ambivalencia que no se resuelve más que con el sometimiento a la madre nuevamente. La madre desalienta activamente cualquier intento de Angola por separarse y de esta forma no provee una base segura que le permita a la niña continuar su desarrollo a distancia de su madre. Este sometimiento y la dependencia aquí descrita ayudan a entender el porque de la pasividad en la actividad conversadora de Angola. La madre al ser incapaz de promover un apego seguro al mantener la relación simbiótica provoca que Angola recurra al lenguaje sólo como un medio de mantener la proximidad con la madre, pero no activa, o como diría Fey (1986) asertivamente, pues sus modelos operantes indican que toda la iniciativa le corresponde a la madre; ella no debe más que someterse a los deseos de ésta. Angola participa en la interacción pero no asume sus responsabilidades como iniciador de intercambios comunicativos.

Recurriendo al enfoque de Mannoni (1964/1990), pareciera que la madre de Angola está utilizando la problemática que pudo haber

tenido su hija en un inicio para ocultar su propia patología, Angola queda "alienada como sujeto autónomo, para devenir objeto a cuidar". El hecho de que en la entrevista el padre interrumpa a la madre cuando ella está hablando de su infancia y resuma que la de ella fue muy buena para luego pasar a hablar de la de él parece checar con esta hipótesis de la necesidad familiar de tapan la problemática de la madre.

(Resulta interesante señalar cómo la madre, mientras Angola tuvo frecuente cambio de terapeutas en la clínica, asistió con regularidad, pero recientemente, cuando una tercera terapeuta comenzó a buscar la separación de la madre y su hija, la señora se dió de baja de la clínica).

ii. Manuel

Ficha de identificación:

Nombre: Manuel
 Fecha de nacimiento: septiembre 1985.
 Escolaridad: primero de primaria.

Edad del padre: 33 años
 Edad de la madre: 31 años

Hermanos: una hermana de 12 años y un hermano de un año dos meses.

Historia del desarrollo:

Manuel es el segundo de tres hijos, producto del segundo embarazo de la madre. El parto fue a término y con bloqueo. La madre dice haberse sentido muy bien durante el embarazo. Manuel fue un hijo deseado y planeado.

La madre explica que no lo pudo amamantar por ser RH-; sin embargo desde bebé comió muy bien, aunque siempre ha sido delgadito.

Con respecto al sueño la madre afirma que se mueve mucho, pero que es muy raro que se despierte; en general no tiene miedos, excepto a los truenos.

La madre afirma que desde el inicio su desarrollo fue lento. El control de esfínteres se completó a los dos años con nueve meses. Para lograrlo la madre recurrió a un bañito de plástico y a motivarlo comparándolo con otros niños. Comenzó a sonreír tarde en comparación con los hermanos. Se sentó entre los siete y los ocho meses, y caminó al año siete meses. Actualmente sabe andar en bici y, en términos generales, tiene las mismas habilidades motoras que cualquier niño de su edad.

A los cuatro años el lenguaje seguía muy atrasado, pues a penas y decía algunas palabras; fue entonces cuando acudieron a OIRA.

Desde hace algunos meses Manuel diferencia entre niños y niñas. Según la madre no hay masturbación, aunque con frecuencia se chupa el dedo.

Cuando Manuel tenía cinco años nació su hermano. Este fue, según la madre, un evento traumático para él, pues ella estuvo una semana en el hospital, "antes era como si Manuel me considerara de su propiedad, yo creo que por eso le tiene fobia a los hospitales". A pesar de todo la relación con el hermano es buena, de hecho fue Manuel quien escogió el nombre para su hermano como el del niño de sus caricaturas preferidas.

En el caso de Manuel se ha combinado la escuela con clases particulares desde pequeño. Cuando empezó a ir al kinder lo hizo con facilidad; siempre ha sido un niño muy sociable. Actualmente está cursando primero de primaria en una escuela de gobierno en la que tiene una maestra previamente aprobada por la madre. Manuel ya aprendió a leer y según la madre es un niño muy querido por sus maestras.

La madre compara a Manuel con su hija mayor, quien es "sobresaliente, la primera de su generación", y dice que esto hace más marcados los atrasos de Manuel pero, por otro lado, los hace tan diferentes que cada uno es especial. La madre lo describe como un niño feliz, "todo disfruta", además es noble, atento, está pendiente de las necesidades de mamá, "es muy amoroso". Actualmente se ha vuelto un poco más demandante, pero nunca como su hermano que es "el prototipo de todos los niños demandantes".

Su salud física siempre ha sido muy buena; "únicamente" le dió sarampión a los ocho meses, igual que a la hermana. Por otro lado, su EEG reporta ligeras alteraciones, pero su madre no especifica en que consisten.

Hasta los cinco años Manuel era incapaz de patear una pelota, pues prefería abrazarla, pero de un año para aca ya juega fut bol. El juego preferido de Manuel son las luchas, juego que realiza con papá. La madre dice que es un niño físicamente fuerte, es muy brusco y expresivo. También le gusta andar en triciclo y en bicicleta, ir a Mc Donalds, a la feria y al circo.

Desde hace sies meses Manuel duerme, se baña y arrastra a todos lados a un oso.

La madre dice que la disciplina en casa es estricta; cada miembro de la familia tiene sus propias obligaciones que cumplir, Manuel conoce las suyas y las cumple. El papá es menos estricto y "más apapachador".

Opinión de la madre acerca de su propia infancia:

La madre dice haber tenido una infancia feliz; fue la tercera hermana de seis. Dicho esto regresa a hablar de Manuel, como si fuera más fácil hablar del hijo que de ella misma.

Análisis de las sesiones de juego (con base en las categorías de Greenspan):

- Integridad física del niño:

Manuel es un niño moreno, delgado, representa los seis años que tiene y se ve saludable. Su coordinación motriz gruesa es adecuada a su edad, pero su coordinación motriz fina es muy deficiente. No presenta problemas ni en la marcha ni en la postura.

Cuando habla se le entiende bien, aunque la estructura de sus frases contiene errores frecuentes y, en ocasiones, no vocaliza bien.

Se recomienda una valoración neurológica e intelectual para intentar ubicar mejor las limitaciones de este paciente.

- Tono emocional durante la valoración:

Manuel mantiene un tono emocional estable y organizado, lo que le permite ser expresivo y muy activo. Se mantiene relajado y aún cuando el juego lo excite no se tensa ni se aísla.

- Forma de relacionarse con la investigadora:

En un inicio la relación con la investigadora se limita a pedirle información, pero poco a poco Manuel va permitiendo un mayor contacto afectivo incluyéndola en sus juegos. Existe una diferencia clara entre su relación con los materiales de juego y su relación con la investigadora, recurriendo a ella de persona a persona para que coopere en algún juego. Cuando la integra a su juego lo hace, en un primer momento, a través del control, pero posteriormente, lo hace como aliada o como rival. Parece que ha logrado establecer sólidamente el sentimiento del self y del otro en su interior, lo que le permite enfrentar separaciones y afectos relativamente intensos sin comprometer la continuidad de estos sentimientos.

- Afectos y ansiedades elaboradas durante las entrevistas:

En Manuel la secuencia en las sesiones es muy clara: mide el terreno y a la investigadora, y una vez que se siente seguro comienza a dejar salir de manera medida, emociones como competitividad, rivalidad y agresión. Expresa un amplio rango de afectos y se va permitiendo profundizar en ellos.

Principalmente va dejando salir de manera más directa la agresión en el contexto del juego, lo que disfruta enormemente.

- Uso del medio en el cuarto de juego:

La atención de Manuel va siendo atrapada por los diferentes objetos que observa, por lo que explora el espacio del cuarto de juego a lo largo de las sesiones, deteniéndose en cada uno de sus descubrimientos y jugando con ellos. Poco a poco integra a la investigadora a su actividad, aunque no lo hace de manera permanente.

El carácter sintetizador del juego de Manuel se manifiesta en la forma en que desarrolla los temas hasta llegar a la expresión abierta de la agresión. Su juego es un juego lógico, va utilizando los diversos materiales para lograr expresarse.

- Desarrollo temático.

El juego de Manuel gira alrededor de la rivalidad y los deseos de dominio e imposición. Paulatinamente va surgiendo la agresión en sus contenidos temáticos, hasta volverse el tema central.

Sus sesiones son variadas, trabaja diversos temas, pero siempre busca alternativas que le permitan sacar la agresión de una manera contenida y organizada, al lograrlo parece disfrutarlo.

Aunque organizada, su capacidad temática dada la edad es simple, lo cual no implica que sea superficial o estereotipada; su orientación en la realidad está bien establecida. Todo esto hace pensar en una inteligencia por debajo de lo normal pero no en una inhibición o en un mundo interno pobre. Esta limitación intelectual sí parece disminuir su capacidad de comunicación, sobre todo la verbal; sin embargo, el que logre la comunicación, habla de un sentimiento básico de confianza en el mundo y en sí mismo.

- Reacciones subjetivas de la investigadora:

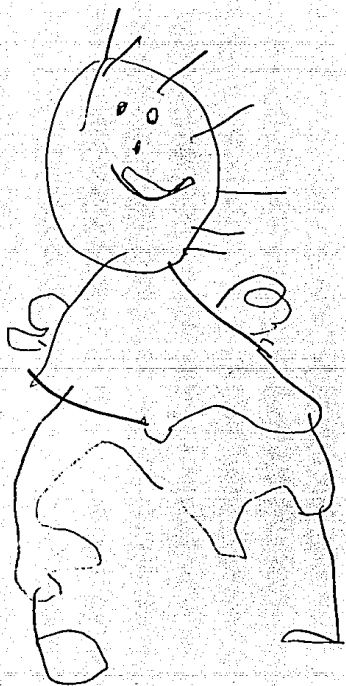
Manuel es un niño agradable; sin embargo me confunde en cuanto al diagnóstico de inteligencia límite. Además, me llegó a desesperar cuando no accedió a dibujar la familia, sobre todo por su incapacidad de dar una negativa directa; lo anterior concuerda con el clásico manejo de los niños con retardo en los que los padres depositan expectativas de docilidad y bondad (Mannoni, 1964/1990).

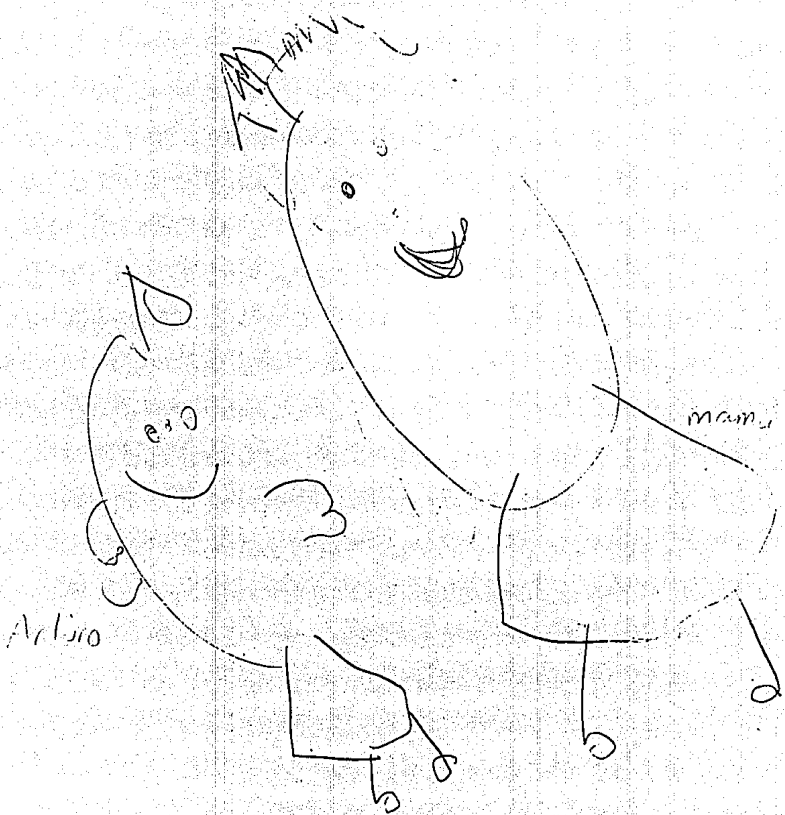
Diagnóstico apego:

apego seguro.

Diagnóstico habilidades comunicativas:

Conversador
Pasivo.





Comentario:

Manuel es el único del total de la muestra que obtuvo un diagnóstico de apego seguro y, sin embargo, el diagnóstico de habilidades comunicativas es el de conversador pasivo. Manuel está consciente de la naturaleza social de la conversación, pero sus emisiones de petición no aparecen con la frecuencia suficiente para diagnosticar iniciativa en el deseo de comunicar. Probablemente, la pasividad de Manuel esté más ligada al daño cerebral y consecuente retraso, que a la pauta de apego. Me atrevo a pensar que, en este caso, la pasividad de Manuel sí puede ser un poco menor en la relación diádica con sus figuras de apego, pero habría que confirmarlo. Cabe recordar también que la asertividad es un continuum y que Manuel, si bien pasivo, califica cerca de lo que se consideraría la mitad de este continuum.

La madre de Manuel es una mujer evasiva (obtuvo el mayor número de "no-se" en su cuestionario), trata de negar los problemas, o más bien, de dar la imagen de que todo está muy bien. Parece tener problemas para aceptar su rol materno, pues con dificultad son compatibles sus actividades con las necesidades de su hijo. Por la descripción de la dinámica familiar y lo observado en el curso de las sesiones (relación Manuel-papá) parecería que la relación de apego seguro la promueve sobre todo el padre, y quizá a mayor distancia la madre, quién a pesar de sus dificultades da la impresión de ser relativamente estable, y además busca proveer a Manuel con figuras sustitutas positivas (hermana, maestra en escuela, terapeutas del lenguaje, etc). En este sentido la madre es relativamente clara y consistente.

El desarrollo cognoscitivo de Manuel, a pesar de la alteración neurológica, concuerda con el diagnóstico de apego seguro; esto implica una buena integración de la información sin necesidad de censurarla o de excluir algún aspecto. Manuel actualmente cursa primero de primaria, su lenguaje es claro y ha mejorado de manera consistente a lo largo del tratamiento. Los padres han sabido ir arreglando el medio a las posibilidades de Manuel, y de está forma su papel como base segura ha estado garantizado. Parece ser que no son sobreprotectores, sino que se preocupan por motivar a su hijo para que continúe desarrollándose.

La forma en que va desarrollando el contenido temático de sus sesiones y como evoluciona la relación con la investigadora son fiel reflejo de la seguridad en la pauta de apego de Manuel, quien primero establece distancia para ir eliminando paulatinamente conforme ve que puede confiar en "este extraño" como lo hace con sus figuras de apego.

Los modelos operantes de Manuel parecen estar diferenciados y actualizados (esto se manifiesta en la evolución de la relación con la investigadora mencionada anteriormente). Es probable que dentro del modelo operante que tiene de él mismo haya sido favorecida la necesidad de ser dócil y que de ahí venga su dificultad para negarse abiertamente a realizar algo. Parece ser que esto no es un factor influyente en los modelos operantes que tiene de sus figuras de apego

pues los sigue percibiendo como confiables. Es como si esta pasividad que caracteriza su actividad conversacional y su incapacidad para negarse abiertamente fueran egosintónicas.

Nelly

Ficha de identificación:

Nombre: Nelly
 Fecha de nacimiento: agosto 1986.
 Escolaridad: primero de Kinder.

Edad del Padre: 30 años.
 Edad de la Madre: 26 años.

Hermanos: un hermano de seis años.

Información del expediente:

Audición normal; el problema del lenguaje está en su capacidad sintáctica y semántica; su desarrollo conceptual es normal; no existe daño registrado, pero tampoco una valoración neurológica realizada.

Se describe la relación madre-hija. Cuando la madre la regaña lo hace utilizando frases como "eres una niña mala y desobediente, se lo voy a decir a papito", o bien "si te sigues portando así yo aquí te deajo".

Historia del desarrollo:

Nelly es producto de la segunda para, pero quinta gesta de la madre, tiene un hermano un año y cuatro meses mayor que ella. La madre dice que los primeros tres abortos fueron espontáneos.

La madre describe el embarazo como "raro", no fue planeado ni deseado. El doctor le decía que no estaba embarazada y según lo que cuenta la madre, los análisis daban resultado negativo. La madre primero acepto esto como señal de que no estaba embarazada, hasta que fue físicamente evidente, se sentía muy deprimida, los primeros meses bajó de peso, y nunca tomó los medicamentos que le mandaba el doctor porque "no los toleraba", le daban mareos. Aunado a todo esto, comenzaron los problemas con su esposo: "todo marchaba bien en mi matrimonio hasta que me embarazé".

Nelly fue un bebé prematuro (8 meses) y pesó 1.900Kg. La madre relata que el día antes de que naciera ella estaba atendiendo el negocio en el que trabaja junto con el esposo (lechería de unos familiares) cuando llegaron a asaltarlos. Esa noche se le rompe la fuente y entonces inducen el parto. La señora se negó a que metieran a Nelly a la incubadora porque sus sobrinos gemelos acababan de fallecer estando en incubadora.

La madre dice haberse sentido muy culpable de no haber aceptado y reconocido su embarazo desde el inicio, además ella prefería niño

porque las niñas son más difíciles, y ahora Nelly se lo ha "comprobado".

Desde el inicio Nelly tuvo problemas de alimentación; la madre no la amamantó porque no tuvo leche, por lo que hubo que alimentarla con fórmula. A la fecha no tolera la leche, come muy poco y tiene preferencia por los líquidos (jugos y aguas frescas). A los seis meses tuvieron que hospitalizarla por un problema estomacal, lo que se repitió al año. La madre dice haber permanecido con ella todo el tiempo de la hospitalización.

La madre la describe como un bebé de desarrollo lento, a los cinco años "sigue siendo un bebé", en cambio su hermano "dejó de ser un bebé prematuramente" (año y medio). Al año se sentaba sola y comenzó a balbucear, también al año, Nelly empezó a tratar de caminar, pero presentó problemas ortopédicos, por lo que tuvo que usar "mangueras" seis meses. A partir de que caminó la madre piensa que se regularizó su desarrollo, pero no es más específica.

Nelly, según cuenta la madre, siempre ha tenido un sueño ligero y "sobresaltado", por lo que despierta con facilidad, con frecuencia despierta llorando y va a buscar a mamá, quién la recibe en su cama.

Para el control de esfínteres la madre afirma no haber tenido problema, a los dos años ya controlaba ambos, sin embargo la madre explica que desde los ocho meses la sentaba. Nunca ha presentado incontinencia después de esto. Según la madre, Nelly tiene muy claras las diferencias sexuales, comenzó a hacer preguntas después de los dos años al observar las diferencias entre papá y mamá. Con respecto al origen de los bebés no ha preguntado ni se le ha dicho nada.

Al año y dos meses entró a la guardería. Después de dos meses el director mandó llamar a la mamá para decirle que su hija es Síndrome de Down. Le mandaron hacer estudios y todo salió normal. Sin embargo, la señora dice que ella siempre tuvo consciencia del retraso de su hija, "sentí que iba a ser un bebé difícil por toda la situación del embarazo".

La madre describe a Nelly como uraña con otros niños, sobre todo el primer año que entró a la guardería, posteriormente se ha vuelto más sociable. En el momento de la entrevista estaba a unos días de entrar al kinder (de hecho, a lo largo de las sesiones comenzó a asistir; lo hacía con gusto).

Para la madre, Nelly es una niña extremadamente berrinchuda excepto cuando está con ella "depende mucho de mí, pero ahora ya soy más estricta con ella" (la impresión de la investigadora es justo lo contrario, parecería que Nelly recurre a los berrinches cuando la madre "está por ahí"). La madre afirma que Nelly es una niña muy cariñosa que le gustan mucho los "apapachos" (abrazos y besos). Con el hermano mantiene una buena relación, pero, según la madre, ésto se debe a que el hermano es muy accesible con ella, cediendo en todo.

A Nelly le gusta mucho jugar a las muñecas, su juego preferido es el de cuidarlas como si fueran sus bebés. La disciplina en casa es muy inconsistente, la madre dice que el padre casi no está y cuando está no pone límites; cuando describe el manejo que hace ella misma sobresale la inconsistencia, de la cual parece no darse cuenta. "Generalmente hay que tratarla por la buena, con los apapachos es como mejor cede".

Tiene una muñeca preferida, la primera que le dieron, pero a la madre no le gusta por "vieja y greñuda".

La historia del desarrollo se realizó en la clínica, mientras Nelly entraba a su sesión de terapia de lenguaje. La terapeuta tuvo literalmente que arrastrarla al interior del cubículo mientras Nelly gritaba y lloriqueaba. La madre explicó que siempre que las separaban Nelly lloraba así. Ya adentro del cubículo podíamos escuchar como Nelly seguía llorando.

Opinión de la madre acerca de su propia infancia:

Ante la pregunta ¿cómo fué su infancia? la madre contesta "Quien sabe, normal", pero agrega que no le gusta hablar de ese tema. Después de un silencio, la madre explica que ella fue la séptima de siete hijos, y que cuando tenía meses de nacida su madre los abandonó; niega que esto le produzca dolor, "les duele a mis hermanas grandes, ellas si se dieron cuenta". Explica que desde entonces ella rechazó a su madre biológica (al poco tiempo el padre se volvió a casar), pero que no la odia. Guarda silencio y vuelve a decir que prefiere no hablar del tema.

Análisis de las sesiones de juego (con base en las categorías de Greenspan):

- Integridad física del niño:

Nelly es una niña de aspecto saludable pero descuidado, es delgada, pequeña de estatura, cabello cortado arriba de los hombros y de facciones toscas. Tiene especial facilidad para ensuciarse y verse desaliñada.

Su coordinación motriz gruesa es adecuada para su edad. Su coordinación motriz fina es un poco torpe, pero nada muy significativo dada la edad (acaba de cumplir cinco años). Habla muy rápido y presenta problemas de articulación, lo que en ocasiones hace que sea difícil entenderle.

Da la impresión de sentirse bien en el cuarto de juego y su nivel de actividad es constante, sin embargo cambia de una actividad a otra con demasiada frecuencia, sobre todo cuando algo no sale como esperaba o cuando ve algo que le parece más interesante.

Tono emocional durante la valoración:

Nelly mantiene un tono emocional relativamente estable y organizado, caracterizado por la expresividad y la curiosidad, dando la apariencia de ser extremadamente extrovertida. Pero en el momento que algo la frustra (despedida) se enoja y se paraliza. Manifiesta su oposición inhibiendo cualquier actividad o relación.

Forma de relacionarse con la investigadora:

Es una niña aparentemente tímida. Llama la atención la diferencia entre la forma de relacionarse con la investigadora y la forma de relacionarse con la terapeuta de lenguaje (observación en clínica y lectura de reportes). Con la terapeuta es caprichosa e infantil, tiene problemas para separarse de la madre y dentro del cubículo se paraliza sin trabajar durante un buen rato e insiste en que entre mamá. Finalmente accede a trabajar. Con la investigadora es seductora y aparentemente dócil. Constantemente la mira y le sonríe. El tono afectivo es positivo desde que la investigadora la invitó a ir a su consultorio y ella aceptó (el día de la entrevista con la madre en la clínica). Interactúa mucho para preguntar información, pero poco para darla, es como si ella quisiera mantener el control de la sesión, y cuando esto se ve frustrado (fin de las sesiones a su pesar), se enoja y se retrae, haciendo muy difícil cualquier tipo de contacto.

Afectos y ansiedades elaboradas durante la entrevista:

Nelly mantiene durante la mayor parte de las sesiones un afecto superficial positivo característico de la coquetería. Además, tiende a manejar la ansiedad recurriendo a defensas obsesivo-compulsivas de poner los juguetes en diversos ordenes, pero no logra elaborarla por lo que, por lo menos en la primera sesión, no logra jugar.

La facilidad con la que entró al cuarto de juego y estableció una relación aparentemente positiva con la investigadora parece reflejar hambre emocional y necesidad de retroalimentación positiva.

A través de las tres sesiones la relación alcanzó un nivel menos superficial y Nelly pudo expresar diversos afectos, sobre todo la profunda ambivalencia que caracteriza su vida emocional. Su capacidad para la empatía y el amor parecen estar disminuidas por el nivel defensivo en el que generalmente se maneja. Su autoestima es extremadamente vulnerable, viviendo como rechazo el final de las sesiones frente a lo cual reacciona con enojo que la aísla afectivamente y agresión que dirige sobre todo hacia sí misma. La facilidad con la que se ensucia y desalinea parecen reflejar desorganización interna y constante angustia, lo que limita enormemente la capacidad de expresar y elaborar la vida afectiva.

- **Uso del medio en el cuarto de juego:**

Nelly recorre todo el cuarto y utiliza una amplia variedad de juguetes, pero lo hace de manera superficial y hasta defensiva. Más que jugar, su tendencia es la de tratar de imponer un nuevo orden entre las cosas, sin embargo nunca es un orden que lleve a la síntesis del espacio, sino más bien lo mantiene seccionado.

- **Desarrollo temático.**

Al igual que en lo referente a los afectos y al uso del medio, la característica temática de Nelly es la superficialidad y más que organización lo que determina el orden de sus actividades es la improvisación, por lo que no hay ligas lógicas.

Parece ser que el predominio constante de la ansiedad no le permite ni siquiera comenzar a elaborar historias, por lo que se mantiene permanentemente en el nivel defensivo de la organización de los materiales de juego. La incapacidad de comunicación de Nelly probablemente esté ligada a sentimientos básicos de desconfianza en el mundo e inseguridad en los propios controles internos. Estas características no sólo bloquean el acceso a la vida de fantasía, sino que también limitan las capacidades simbólicas en general.

Cuando finalmente en la tercera sesión logra expresar afecto el resultado es ambivalente: primero pateo y luego abraza el muñeco. Finalmente tiene que regresar al nivel defensivo y comienza a acomodar objetos.

- **Reacciones subjetivas de la investigadora:**

Nelly es una niña relativamente agradable, se esmeró en serlo y logró caerme bien; transmite la sensación de carencia y confusión. Me provocó mucha ternura, pero al mismo tiempo la sensación de que no debía acercarme mucho. En ocasiones me sentí retada, para inmediatamente después encontrar, detrás de la fachada de enojo y autosuficiencia, una niña mucho menor que la de su edad cronológica y con una necesidad inmensa de sentirse querida.

Paralelo a esto sentí mucho enojo contra su madre, quién parece confundir y agredir a su hija.

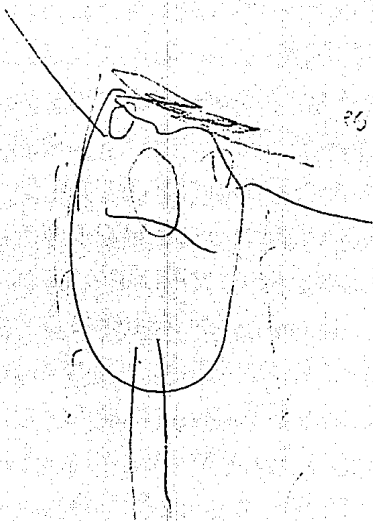
Diagnóstico apego:

apego inseguro.

Diagnóstico habilidades comunicativas:

conversador inactivo
(siendo un poco menos
asertiva que asertiva).





es ella los dirias de no.

Comentario:

Lo más representativo del historial de Nelly es la depresión materna desde el embarazo y el rechazo al producto, lo que hace suponer la imposibilidad de la madre de facilitarle a Nelly el reconocimiento de la figura de apego y las posibles señales para lograr la proximidad.

Parece ser que la madre actúa con Nelly toda la problemática propia desde su infancia en la que fue abandonada por su madre y que según ella no le hace sentir nada. Como ella, Nelly fue un bebé rechazado, que le despertó sentimientos profundamente ambivalentes, los cuales probablemente la llevaron a etiquetar a su hija desde un inicio como difícil. Todo ésto habla de una madre sobrepreocupada por sus propias necesidades incapaz de detectar y responder a las necesidades de su hija y por lo mismo incapaz de promover un apego seguro. Es tan clara su incapacidad para promover un apego seguro, que a pesar de las deficiencias de la entrevista, su cuestionario fue uno de los que permitió el claro diagnóstico de apego inseguro (igual que el de Alberto).

El apego inseguro que caracteriza la pauta de apego de Nelly se refleja en diversas características de la niña: su ansiedad de separación, su poca sociabilidad con los iguales, su carácter berrinchudo y dependiente así como su necesidad de afecto.

Esta última característica es la que permitió el establecimiento de la relación con la investigadora. Sin embargo Nelly mantiene un tono seductor y controlador a lo largo de las sesiones. Estas características sugieren un apego inseguro desorganizado, como mencionan Main y Cassidy (1988), esta categoría todavía requiere ser estudiada y descrita a mayor profundidad.

Su diagnóstico de conversador inactivo también parece tener relación con este probable diagnóstico de apego inseguro desorganizado. Nelly, como todo conversador inactivo es una niña aislada socialmente y lo que Greenspan describe como emocionalmente hambrienta. Además, manifiesta un claro potencial no desarrollado en sus habilidades comunicativas conforme se va sintiendo mejor en las sesiones de juego. Todo esto hablaría de una niña en la que sus modelos operantes son tan confusos y/o ambivalentes que la paralizan y confunden. Desde la perspectiva de Bowlby (1989) son los modelos operantes de su madre y de sí misma los que provocan el que Nelly vuelque contra sí misma la agresión y favorezca el aislamiento social.

La madre parece promover este apego inseguro no sólo por su incapacidad para responder a las necesidades de su hija, sino también por su inconsistencia y los mensajes dobles que parece mandar a su hija con mucha frecuencia.

Dentro del cuestionario de niños llama la atención la claridad con la que se manifiesta su inseguridad en el apego en las categorías 4 y 6, es decir, en la expresión de ansiedad, la cual es constante y que provoca una clara movilización de defensas que la limitan, lo que se

manifiesta en la limitación para el juego y el desarrollo temático. Nelly no logra establecer más que una comunicación superficial. Todo esto parece indicar que el desarrollo cognoscitivo tampoco está en el nivel esperado.

iv. Ramiro.

Ficha de identificación:

Nombre: Ramiro
 Fecha de nacimiento: abril 1986.
 Escolaridad: preprimaria
 Edad del padre: 33 años
 Edad de la madre: 35 años
 Hermanos: hermana de 7 años y hermano de 2 años 10 meses.

Historia del desarrollo:

Ramiro es el segundo hijo de tres, siendo producto del segundo embarazo de la madre. Durante el embarazo la madre dice sentirse bien, trabajando hasta el último mes de embarazo. Su esposo estaba trabajando fuera de México por lo que ella vivía con su padre y su hermana.

Al noveno mes comenzó con mucho dolor, pero en el Seguro le dijeron que tenía que esperar a que fuera parto natural. Finalmente consulta a un médico privado que le explica que el niño viene atravesado, por lo que es necesaria una cesárea. Regresa al Seguro y pide que se le haga la cesárea; se niegan diciendo que no está justificada. El esposo regresa, consiguen que un médico del IMSS les de la razón y finalmente, después de dos días de haber comenzado con los dolores intensos, le realizaron la cesárea. Al nacer Ramiro pesó cuatro kilos, y según la madre estaba físicamente sano, pero desde entonces es tímido y sentimental, la madre opina que como consecuencia de un parto tan difícil.

Ramiro fue amamantado durante ocho meses, nunca aceptó la mamila, por lo que del pecho cambió al vaso paulatinamente, además, agrega la madre, para entonces ya comía de todo sin ningún problema.

Desde muy pronto comenzó a dormir la noche sin interrupción, pero la madre no recuerda exactamente en que mes. Actualmente duerme bien, sin embargo la madre describe que a veces como que llora, despierta y va y se acuesta en la cama con los padres. Cuando esto no sucede, Ramiro se cambia a la cama con su hermana, lo que la madre favorece porque "está muy chiquito". Explica que "el bebé" (el hermanito menor de Ramiro que tiene casi tres años) duerme en la misma habitación que los padres, a pesar de que el marido se

desespera en ocasiones. La madre dice que ya necesita juntar a los dos niños para dormir.

A los dos años controló esfínteres sin problema porque el ya no quería usar pañales.

Durante los dos primeros años de vida, Ramiro se quedaba con su abuelo y su tía mientras los padres se iban a trabajar. La relación con el abuelo era muy estrecha. La madre dice que al abuelo tenía especial preferencia por Ramiro, estar con él era una de las pocas cosas que todavía le gustaba realizar, pues tres años antes del nacimiento de Ramiro su esposa falleció y el abuelo "nunca volvió a ser el mismo". Alrededor de los dos años y ocho meses, el abuelo murió, parece ser que nadie habló detenidamente con Ramiro acerca de esto. El velorio fue en casa del abuelo, y la mamá cuenta que Ramiro desesperado lo buscaba por toda la casa llamándolo "papá", que era como acostumbraba decirle.

Ramiro comenzó a hablar tarde, al año y medio decía papá y mamá, y aunque emitía muchos sonidos sólo la madre adivinaba lo que decía, así fue como desde el inicio se notó su problema de articulación. Sin embargo fué apenas hace cinco meses (Ramiro ya tenía los cinco años) que por sugerencia de la escuela lo comenzaron a traer a OIRA. Su relación con la terapeuta se caracteriza por tener altos y bajos. Ramiro le ha dicho a la madre que él "no habla porque no quiere".

En lo referente al desarrollo psicomotor la madre relata que Ramiro nunca gateó, desde los seis meses andaba en la andadera, al año se paró, y poco después caminó.

Según la madre Ramiro no ha preguntado nada en cuanto al origen de los bebés, ni comentado nada de las diferencias sexuales. Cuando la madre se embarazó del hermano más pequeño, Ramiro contaba con tres años. El sabía que el bebé estaba en la panza de su mamá y por eso aprovechaba cualquier oportunidad para golpearla. El papá lo regañaba y, de acuerdo a lo dicho por la madre, Ramiro se fue volviendo cada vez más berrinchudo. A la fecha es muy uraño.

Entró a la guardería a los tres años, lloró durante una semana y después parece que se adaptó bien. Actualmente va en preprimaria en una escuela particular. Está en un grupo grande y la maestra se queja de que no sabe nada ni hace nada, incluso le ha dicho a la madre que probablemente tenga que repetir el año. Sin embargo la madre dice que en casa realiza bien las tareas, y que la ayudante de la maestra a notado que cuando Ramiro recibe atención personal trabaja muy bien.

La madre lo describe como un niño negativista y poco cooperador. No hace los favores que su madre le pide, y ésta tiene que recurrir con frecuencia al golpe para hacerlo obedecer. Con la hermana tiene una buena relación, pero con el hermano parece ser muy ambivalente y tenerle muchos celos. Según la madre Ramiro prefiere al padre, y disfruta enormemente cuando éste se lo lleva con él al trabajo (en una entrevista posterior el padre relató que cuando lo lleva con él Ramiro se aburre, y él no sabe como evitarlo).

La madre dice que a Ramiro le encanta jugar con coches, ver la televisión (actividad predominante en la vida de la familia) y hacer su tarea escolar.

La entrevista se realizó en la Clínica, mientras Ramiro tenía terapia de lenguaje. La madre se ve más grande de la edad que tiene, da la impresión de ser insegura e inconsistente.

Opinión de la madre sobre su propia infancia:

Lo primero que dice la madre es que no recuerda su infancia. Piensa y agrega que se acuerda que cuando cumplió 16 años y empezó a trabajar sintió mucho miedo de tener que salir sola y lloró bastante. Explica que es la antepenúltima en una familia de nueve hermanos, seis mujeres y tres hombres. Cuenta que tuvo una relación muy cercana con su madre y que recuerda que ella le platicaba que siempre tuvo mucho miedo de que sus padres (abuelos de la señora) la abandonaran como parece ser que abandonaron a la hija mayor (tía de la señora).

Después habla de su situación actual, sin volver a hacer referencia a su infancia. Cuenta cómo se casó a los 29 años, cuando el esposo tenía 26, y al año tuvieron a su primera hija. Ella describe la relación con su esposo como buena "no me puedo quejar". Dice que ella es muy difícil de carácter, en cambio su esposo es muy tranquilo, por lo que le ha dicho al esposo que "el día que tu te quieras ir te puedes ir".

Dice que lo que más le enoja es que no la obedezcan.

Análisis de las sesiones de juego:

- Integridad física del niño:

Ramiro es un niño físicamente sano, delgado y de estatura y apariencia concordantes con su edad. Tanto su coordinación motriz gruesa como la fina son adecuadas para su edad. El problema de lenguaje es predominantemente de articulación, por lo que comprensible todo lo que dice.

Aparentemente no hay daño neurológico, ni hay nada que indique la necesidad de una valoración especializada. Tiene buena capacidad para concentrarse y autorregularse.

- Tono emocional durante la valoración:

Ramiro presenta un cambio drástico en su tono emocional, pues al inicio de la primera sesión está francamente enojado, lo que manifiesta quedándose quieto y sin hacer ningún tipo de contacto. Posteriormente surge un tono emocional estable y organizado en que predomina un estado alegre y tranquilo.

- **Forma de relacionarse con la investigadora:**

Comienza reaccionando como suele hacerlo fuera para demostrar su inconformidad y su enojo: se paraliza y se aísla; pero parece que al momento de sentirse comprendido y respetado cambia drásticamente y logra establecer una relación relajada, cálida y cercana. Esto habla de un potencial para la salud que no ha sido explotado en Ramiro.

- **Afectos y ansiedades elaboradas:**

La reacción de Ramiro marca muy claro cómo su principal conflicto está ligado a la dinámica familiar inconsistente y agresiva que provoca una reacción de ira que se traduce en rebeldía expresada en pasividad y enmascarándose en una aparente autosuficiencia. Sin embargo, sin ayuda se queda a este nivel, siendo incapaz de elaborarlo y dejar de autoagredirse.

Lo que llama la atención en el caso de Ramiro es el potencial interno cuando logra salir del círculo vicioso de autolimitarse para rebelarse frente a los padres. Entonces logra expresar una amplia gama de afectos y establecer relaciones empáticas.

- **Uso del medio ambiente:**

Al igual que sus relaciones interpersonales, una vez superado el obstáculo paralizante Ramiro logra utilizar el medio explorándolo y manipulándolo, pero presenta dificultad en llegar a la síntesis, lo cual probablemente sea efecto de las constantes limitaciones que se impone.

- **Desarrollo temático:**

Ramiro tiene dificultad en lograr un desarrollo temático profundo y rico, generalmente se mantiene a un nivel superficial de exploración y manipulación, sin embargo se ve que disfruta enormemente estas actividades.

La hipótesis es que, acostumbrado a bloquear el acceso a los procesos simbólicos aun cuando está relajado, no tiene posibilidades de armar una temática profunda pues su propia vida intrapersonal debe estar muy empobrecida o brutalmente reprimida, lo que habla de todo un sistema defensivo que lo limita y empobrece.

Ramiro tiene dificultades para confiar en el mundo externo y en los propios controles internos.

- **Reacciones subjetivas de la investigadora:**

La relación con Ramiro fue muy agradable, este es un niño que me es simpático. Lo drástico del cambio hizo aun más

interesante el trabajo con él y más grande mi enojo con los padres por todo el manejo familiar.

Diagnóstico apego:

No hay concordancia entre los jueces y la investigadora, dándole crédito a la investigadora el apego es inseguro.

Diagnóstico habilidades comunicativas:

conversador pasivo.

Comentario:

El caso de Ramiro manifiesta claramente las deficiencias del instrumento utilizado al medir apego, esto se retomará en la discusión de los resultados. Por lo pronto podemos afirmar que al contestar el cuestionario con base en el global de las sesiones se pierde el registro del cambio en la actitud de Ramiro, cambio que justificaría el diagnóstico de apego inseguro.

Existen más elementos que apoyan este diagnóstico, en primer lugar, están los problemas en su desarrollo cognoscitivo reportados por su maestra. Además, recordemos que la madre lo describe como poco cooperador y muy berrinchudo. Tiene problemas en la socialización con los iguales, tendencia a tiranizar a su hermano menor y una marcada ambivalencia en su relación con la madre caracterizada por la distancia y la agresión como forma de acercamiento.

En la historia de Ramiro existe un factor importante que parece explicar su capacidad de relación manifiesta una vez superado el bloqueo que apareció en la primera sesión. Este hecho es la muerte de su abuelo, con quién aparentemente Ramiro estableció un estrecho vínculo durante sus dos primeros años de vida, vínculo que por la descripción que hace la madre parece haber sido de apego seguro. Parecería entonces que en el caso de Ramiro podemos hablar de modelos operantes contradictorios, por una lado pareciera que conserva el modelo operante de su abuelo como el de una figura confiable y responsiva y por el otro, el de su madre como el de una figura agresiva y devaluante. Esto nos lleva a pensar en la existencia de dos modelos operantes del sí-mismo contradictorios, el que es resultado de la relación con el abuelo y el de la relación con las figuras de apego actuales. Desgraciadamente, esta última relación es la que prevalece, por lo que probablemente Ramiro se desempeñe generalmente siguiendo el modelo operante ligado al sistema de apego inseguro.

Lo anterior parece tener que ver con el diagnóstico del lenguaje como conversador pasivo, si bien Ramiro es regularmente responsivo a las iniciativas verbales de los demás, se le dificulta mantener y extender el tópico de conversación, contribuyendo muy poco con información sustancial. Es como si ante la inseguridad de las reacciones de sus figuras de apego prefiriera mantener la interacción en su nivel mínimo. Es probable que esto este ligado a la paralización defensiva con la que Ramiro inmoviliza su conducta de apego.

Ramiro parece manifestar así un gran miedo a sentirse apegado por temor a que la pérdida (muerte del abuelo) o el rechazo (actitud de la madre) se repitan, y con ellas toda la angustia y la ira que originalmente produjeron. Como resultado existe una obstrucción importante del sistema de activación de la conducta de apego, bloqueo que en este caso parece abarcar de alguna manera la asertividad en la conversación.

v. **Alberto.**

Ficha de identificación:

Nombre: Alberto
 Fecha de nacimiento: junio de 1986
 Escolaridad: asiste al kinder.
 Edad de la madre: 26 años.
 Edad del padre: 30 años.
 Hermanos: un hermano de cuatro años.

Información obtenida del expediente:

Alberto comenzó a asistir en octubre de 1990, pero su asistencia no es consistente hasta abril de 1991. También dice que hasta entonces se le comenzó a aplicar el medicamento regularmente (metilfenidato elixofilina).

El C.I. reportado es de deficiencia mental leve; se reporta a la madre como deprimida. Hay dos E.E.G. registrados, el primero de julio de 89 en el que se reporta sin daño, y otro de abril del 90 en el que se reporta una asimetría hemisférica izquierda por menor voltaje y lentificación de dicho hemisferio que sugiere disfunción cortical del hemisferio izquierdo.

El resto de las valoraciones indican que existe una inmadurez perceptivo-motriz y una buena ubicación en tiempo y espacio, no hay valoración emocional (durante el tiempo de estas entrevistas se comenzó la valoración emocional).

Llama la atención que la madre en la entrevista dice que su esposo es dueño del negocio (él y su familia), y en el expediente aparece sólo como chofer del mismo.

Historia del desarrollo:

Alberto es el primer hijo de dos, producto del primer embarazo de la madre cuando ésta tenía 21 años. No fué un bebé ni deseado ni planeado. A causa de este embarazo los padres se casan. La familia de la madre se oponía y nadie asistió a la boda. Ellos se fueron a vivir a un departamentito arriba de la casa de la madre del esposo.

El parto fue a término y por bloqueo. Alberto pesó 3.5 Kg. Nació con un soplo en el corazón que el doctor dijo que se resolvería con el desarrollo.

La madre dice haberlo amamantado durante un mes, pero tuvo que cambiar a fórmula porque el niño no toleró la leche. Al poco tiempo de nacido comenzó con temperatura, parecía ser una infección de garganta, después estuvo ocho días enfermo del estómago, en el seguro le mandaron una inyección, y ya en su casa de pronto la madre se dió cuenta que Beto estaba respirando con mucha dificultad. Lo llevaron a un hospital particular y estuvo internado un día con oxígeno, el médico les dijo que la inyección había envenenado al niño. La madre no recuerda de que fue la inyección ni ningún otro detalle. Afirma que desde entonces ha sido un niño "prácticamente sanito, pero muy delgado". Según la madre actualmente come bien, pero no tolera las verduras.

En lo referente al sueño, la madre dice que su hijo siempre ha dormido bien, nunca tiene pesadillas.

Desde antes de los dos años la madre comenzó el entrenamiento de esfínteres sentándolo cada determinado tiempo, pero sin ningún resultado, "era como si no me entendiera, en cambio su primo aprendió tan rápido". Finalmente logró el control de ambos esfínteres a los tres años; la madre explica que le ayudaron mucho en la guardería porque ella ya estaba muy desesperada llegando a pegarle cuando se mojaba.

Al año tres meses nació su hermano a quien la madre describe como un niño "inteligentísimo" que actualmente cursa primero de kinder.

A los dos años y medio de Alberto la madre lo trae a OIRA porque "el niño no entendía". La madre relata que se le mandaron hacer estudios, incluida una valoración neurológica, en la que se detectó que tiene un amplia lesión en la parte izquierda del cerebro "prácticamente está muerta". Actualmente toma Ritalin.

Sus avances y su rendimiento varían mucho, pero la madre no se explica por qué. Con la ayuda de la terapia comenzó a armar frases de dos palabras, y para los cuatro años ya estructuraba oraciones completas. La madre aclara que los avances se volvieron mucho más claros desde hace un año que comenzó con una nueva terapeuta, con la que ha establecido una muy buena relación. Según la madre Alberto ahora "ya entiende".

La madre dice que el desarrollo motor fue normal, logrando caminar al año, pero no da más detalles.

En realidad Alberto nunca ha pedido información sobre las diferencias sexuales ni el origen de los bebés. El que hace las preguntas es su hermano y cuando la madre responde Beto también escucha. La madre se baña con ambos niños desde pequeños, y cuando el hijo menor le preguntó por los bebés la madre nada más dijo que "crecen en la panzita de mamá".

Desde los tres años Beto comenzó a ir a la guardería, aparentemente sin problema. La madre explica que actualmente Beto va al kinder, pero que ella está consciente de su dificultad para el aprendizaje.

La madre lo describe como un niño cariñoso, bello y noble, aunque de vez en cuando hace berrinches. Dice que es un niño muy sensible y nervioso. Beto le teme a la oscuridad y a las albercas. Últimamente los dos niños la van a buscar durante la noche y ella los recibe en su cama.

A Alberto le gusta jugar con coches y recortar; la madre describe cómo "está muy identificado con ella", le gusta ponerse una cobija amarilla en la cabeza para imitar el cabello de mamá. La señora explica que hasta hace un par de meses ella tenía el cabello muy largo lo que le exigía cuidarlo excesivamente, se lo cortó para que Beto cambiara. La madre afirma que el padre tiene miedo que el niño "se vuelva puto", la madre le contestaba pidiéndole que se acercara a él, pero jamás lo ha hecho.

Tuvo un juguete preferido, un perrito de peluche al que bautizó con el nombre del primo recién nacido al que la mamá cuidaba con frecuencia, pero ahora "ya lo arrumbó".

La madre explica que a Alberto no le gusta ver que su papá sea cariñoso con su mamá, cuando esto sucede Beto le dice al padre que no "agarre a su mamá". La madre piensa que Beto tiene demasiado afecto por ella.

La madre relata que han pasado cosas muy difíciles, como el hecho de que todos en casa de su suegra lo veían como tonto, llegando a hacer comentarios los tíos paternos frente a ella y a Alberto. Pero lo más difícil ha sido la relación con su esposo como consecuencia del trato que éste le da a Alberto. Desde bebé el padre lo aventaba y el bebé se estremecía. Pero no sólo eso, sino que desde que Beto tenía meses de nacido el padre comenzó a golpearlo, "se desquitaba con el niño". La madre explica que aún a la fecha lo golpea, lo levanta agarrándolo del cabello, lo avienta, lo cachetea; con frecuencia el niño queda lastimado y lleno de moretones por lo que durante unos días la madre no lo saca de la casa, ni siquiera a terapia. Actualmente Beto verbaliza el rechazo que siente por su padre de manera muy clara. La madre dice que ella trata de defenderlo, le grita al esposo que le pegue a ella y trata de ponerse entre el niño y su padre, pero dice que generalmente no logra mucho. La madre le ha pedido el divorcio en varias ocasiones a lo que el esposo responde con amenazas e insultos.

Mientras relata todo esto se muestra afectada, llora un poco, y habla de la impotencia que ha experimentado, sin embargo, a lo largo del trabajo con Beto fue muy claro que la madre es inconsistente en lo referente a la consciencia del problema, con frecuencia cae en la negación ignorando por ejemplo el efecto desorganizador que tienen las golpizas en su hijo; justifica al esposo diciendo que él también fue

un niño golpeado y explica como la suegra le dice que "tiene que aguantar".

La madre explica que se siente acorralada, ella no tiene familia a quien acudir (los padres murieron y la relación con los hermanos es muy mala), y explica como ahora que el esposo vaya a terapia familiar (por recomendación de OIRA) todo se va a arreglar.

La entrevista se realizó en la Clínica, fue muy larga y la madre habló mucho de su problemática personal, por lo que yo tenía que regresar con preguntas específicas a la historia del desarrollo de su hijo.

Opinión de la madre acerca de su propia infancia:

Dice recordar muy poco. Ella fue la menor de seis hijos, y la última hija antes de ella le llevaba nueve años. Todos su hermanos se vinieron a México a estudiar y ella se quedó con sus padres en el rancho de la familia, por lo que piensa que a pesar de estar grandes la consentían mucho. Al terminar la primaria dejó la casa paterna y vino a México a casa de la hermana a vivir. Dice que no sintió nada, que no fue difícil separarse, que en realidad ella no recuerda haberlos extrañado.

Análisis de las sesiones de juego:

- Desarrollo físico y neurológico.

Alberto da la impresión de ser un niño físicamente sano, de estatura adecuada para su edad y relativamente flaco; está limpio y aliñado.

El E.E.G reporta una disfunción cortical del hemisferio izquierdo, su coordinación motriz gruesa es un poco torpe, dando la impresión de falta de armonía. Su coordinación motriz fina es comparativamente mejor, pero las dos son inestables, pues con la ansiedad empeoran de manera considerable. La desorganización con el incremento de la ansiedad es una característica de todas las capacidades de Alberto. El habla también se vuelve más confusa y su capacidad de relación queda limitada a un nivel de contacto físico.

Su voz es poco modulada, y sus frases están estructuradas de manera mecánica, por lo que con frecuencia no hace las adaptaciones adecuadas.

- Tono emocional.

El tono emocional es levemente deprimido y bastante aplanado, tiene momentos en los que manifiesta alegría para luego volver a un estado de aparente indiferencia. Es como si no hiciera contacto con los propios sentimientos, manteniéndose en un estado de ecuanimidad que me parece ficticio. Tiende, al desorganizarse, a incrementar esta ecuanimidad ficticia

aislándose afectivamente o buscando un contacto exclusivamente físico.

Capacidad de relación.

Beto no tiene dificultad para separarse de la madre, pero da la impresión de que ni siquiera le importa lo que haga. Posteriormente, al no encontrarla donde esperaba, se angustia y desorganiza.

Beto tiende a mantenerse aislado, distante y frío. Es cooperador, como si quisiera ser obediente y bueno. Da la impresión de ser un niño emocionalmente hambriento y confundido. El contacto visual es escaso y el contacto físico evitado, aunque una vez que se siente seguro tiende a buscarlo. Si bien existe un acercamiento progresivo de su parte siempre mantiene una distancia importante, como si sólo se pudiera hacer contacto emocional de manera parcial, como si en el fondo sólo una parte estuviera con uno. Su lenguaje también es inconsistente presentando un lenguaje más inmaduro en ocasiones; se mantiene siempre en un nivel muy concreto.

La impresión de la familia es la de confusión, contradicciones e inestabilidad. La madre parece estar más preocupada por ella misma que por su hijo, aunque en ocasiones verbaliza lo contrario. La relación madre-hijo da la impresión de ser fría, lo cuál tampoco coincide con lo descrito por la madre.

Afectos y ansiedades.

Tengo la impresión de que Beto mantiene el afecto aplanado, creo que hay un nivel constante de ansiedad, para la segunda sesión esta alcanza niveles desorganizadores; primero se mantiene muy distante afectivamente, pero conforme avanza la sesión va acercándose físicamente como si quisiera tocarme sin que yo me diera cuenta. Tiene una inmensa necesidad afectiva mezclada con miedo a acercarse. Su afecto se mantiene a un nivel superficial y pobre.

El alto nivel de ansiedad característico de la segunda sesión provoca en Beto una disminución de todas sus capacidades intelectuales y de integración, no comprende mis indicaciones, pero la sensación es de que ni siquiera las escucha.

La fuente de ansiedad es básicamente exógena (papá), sin embargo pienso que existen también factores introyectados que son fuente endógena de ansiedad. Parece que la constancia y libertad del encuadre terapéutico le permiten sentirse menos angustiado en algunos momentos.

- **Uso del medio.**

El uso parcial del medio denota problemas para la síntesis y la integración. Obviamente éstas son aún más deficientes cuando la angustia con la que llega lo tiene bastante desorganizado. Además su relación conmigo tiende a ser utilitaria, aunque en ocasiones busca afecto.

- **Desarrollo temático.**

Presenta temas interesantes pero no es capaz de desarrollarlos, son fragmentados y superficiales, pero siempre dolorosos. La profundidad, riqueza, organización y secuencia son casi nulas lo que denota una vida intrapersonal pobre de la cual se mantiene alejado (inconsciente).

Todo lo anterior hace suponer una personalidad frágil, pobremente integrada y llena de miedo.

- **Reacciones subjetivas de la investigadora.**

El trabajo con Alberto me produce confusión y desesperación (no se hasta donde el problema es provocado por la lesión, o hasta donde entiendo y más bien no responde). Es un niño que me inspira mucha ternura, como si fuera más pequeño. Por otro lado su situación me confronta con la impotencia y me produce mucho coraje.

Diagnóstico apego:

apego inseguro.

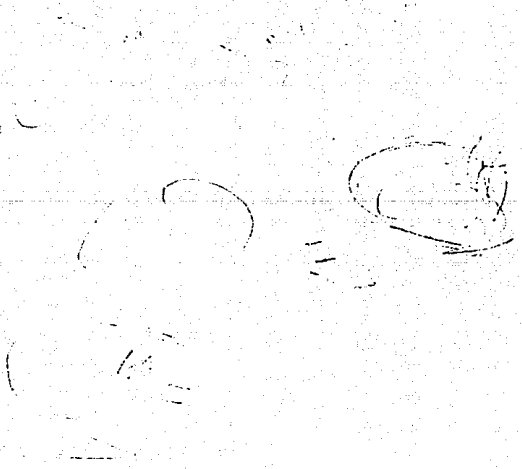
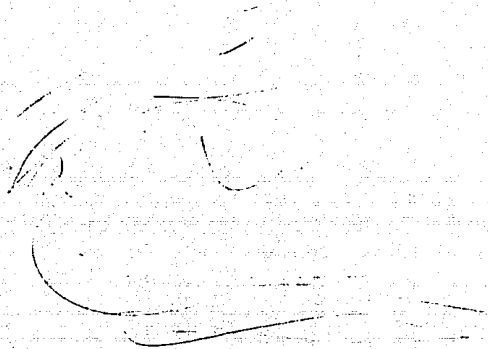
Diagnóstico habilidades comunicativas:

No-comunicador verbal (esto implica que apesar de hacer verbalizaciones frecuentes, estas no están dentro de un diálogo).

Comentario:

Alberto es un niño sensible, las crisis familiares de las cuales él es la principal víctima lo desorganizan y angustian. Esta situación, que se caracteriza por ser crónica e intensa, ha provocado en Alberto efectos más profundos que lo que generalmente abarcamos al hablar de apego inseguro. Llama la atención lo tajante de sus puntajes tanto en la categoría de afectos y ansiedades elaboradas en la sesión, como en la categoría de contenido temático. En ambas Alberto obtuvo el mayor número de "si" de toda la muestra.

Actualmente Alberto sufre de un daño psicológico considerable, llegando a presentar rasgos psicóticos. Se observa a través de su juego que no ha logrado establecer una constancia objetal que le permita estructurarse psíquicamente lo que lo lleva a tener distorsiones en el pensamiento y en el lenguaje.



Cabe hacer notar, a pesar de que la muestra sea pequeña, que Alberto es el único con el diagnóstico de no-comunicador verbal, este diagnóstico se usa para los niños que no logran acomodarse a su propio lenguaje a las necesidades de su pareja en la conversación. Aparentan ser asertivos, pero son poco responsivos en sus interacciones sociales, otra característica es la incoherencia de sus narraciones. Fey menciona que éste es con frecuencia un diagnóstico adjudicado a niños autistas, que si bien son altamente verbales su uso del lenguaje es socialmente inapropiado. Parece que estos niños usan las conductas "no-comunicadoras" como un intento de mantener el contacto. Considero que este es el caso de Alberto.

Alberto es un niño emocionalmente hambriento. Su necesidad de afecto es profunda y a un nivel muy primario; en este sentido es que da la impresión de usar el lenguaje como usa el contacto físico. Todos estos rasgos ligados al apego inseguro, que en el caso de Alberto llega a un extremo muy patológico. La relación con los padres se caracteriza por la no accesibilidad de estos, y lo que es más grave, por la violencia física y emocional. La madre es extremadamente inconsistente, en ocasiones parece ser consciente de las necesidades de su hijo, y en otras parece negarlas totalmente, además es incapaz de defenderlo de las agresiones del padre. Alberto no se siente protegida por ella, y esto le provoca mucho resentimiento e inseguridad. Podemos suponer que los modelos operantes construidos como resultado de estas interacciones son extremadamente confusos y agresivos, no hay posibilidades de diferenciar los modelos de las figuras de apego de los del sí-mismo. Como consecuencia Alberto es el árbol que pintó en la primera sesión, "un árbol caído".

vi. Yael.

Ficha de identificación:

Nombre: Yael
 Fecha de nacimiento: marzo de 1986.
 Escolaridad: preprimaria.

Edad del Padre: 36 años.
 Edad de la Madre: 33 años.

Hermanos: hermana de cuatro años y hermano de dos años.

Historia del desarrollo:

Los padres son originarios de un pequeño país sudamericano. El padre recibe una beca y vienen a México cuando la señora ya estaba embarazada. La madre cuenta que Yael fue un bebé muy deseado, pero que la situación durante el embarazo fue muy difícil. Ella se sentía sola y deprimida aquí en México, pero trataba de no llorar. Además tenían ligeros problemas económicos, pues la beca era muy limitada.

La señora sufrió un aborto preliminar a Yael, quien fue producto de su segundo embarazo. Nació sin problemas ayudado por la partera en el departamentito en el que vivían, pues la madre dice que ella tuvo miedo de ir al hospital después de ver lo que había pasado en el temblor del '85.

La madre de Yael cuenta que al nacer su hijo las cosas se complicaron; su esposo tenía que estudiar gran parte del tiempo, y se enfurecía cuando el bebé lloraba, por lo que ella y su hijo generalmente estaban encerrados en la recámara, ella lista para hacer cualquier cosa con tal que no llorará, "estaba totalmente reprimido, llegue a golpearlo, no había nada en la recámara más que nosotros y el cielo por la ventana".

Lo amamantó durante tres meses, luego cambió a botella sin problema y a los cinco meses fue la ablactación. Come de todo, el problema últimamente es que todo el tiempo quiere comer algo.

La madre describe el sueño de Yael como tranquilo, sin embargo duerme muy estirado.

A los dos años le aparece a Yael un "granito en el pene", por lo que la madre decidió quitarle de una vez el pañal, cuando no avisaba le pegaba de nalgadas, pero controló muy rápido, "fue muy fácil".

Mientras el padre realizaba la tesis de la maestría, la señora mantuvo la casa tejiendo sueteres, lo que la dejaba casi sin tiempo para jugar con su hijo. Además, antes de que Yael cumpliera un año, ella se volvió a embarazar. Entonces los problemas económicos fueron más severos y el esposo tuvo que renunciar a la beca para ponerse a trabajar.

A los dos años Yael no decía una sola palabra. Lo llevaron a unos cursos de estimulación temprana, ahí la maestra les dijo que era un niño retraído y hosco y les sugirió una valoración. Lo llevaron a la clínica en donde les dijeron que el problema estaba en el ambiente familiar, que el niño no hablaba para castigar a los padres, y les sugirieron que ingresara a maternal y que tomara terapia de lenguaje ahí mismo. Los padres siguieron ambos consejos y Yael estuvo un año en terapia de lenguaje ahí mismo en la clínica y posteriormente, a los tres años se cambió a atención privada. A los tres años ya decía palabras sueltas, a los cuatro frases, y recientemente se ha soltado hablando y asimilando palabras nuevas y complicadas a una velocidad sorprendente. Actualmente el problema básicamente es de articulación.

La madre explica que en lo referente al desarrollo motor no presentó ninguna alteración, excepto que a los seis meses presentaba cierta inseguridad para agarrar las cosas. Esto, explica la madre, es comprensible dado las privaciones y el tenso ambiente que vivió durante ese tiempo.

Por otra parte, gateó "normal", y caminó antes del año y medio. Actualmente es un niño coordinado pero no muy ágil.

Según la madre, Yael nunca ha mostrado interés por las cuestiones sexuales, ni ha preguntado por el origen de los bebés ni por las diferencias sexuales. A la madre le dice que se va a casar con ella, pero también tiene una vecina a la que busca con mucha frecuencia y con ella también se quiere casar.

Como se mencionó anteriormente, entró al kinder a los dos años por sugerencia del psicólogo que le realizó la valoración. La madre relata que lloró muy poquito, pero que en cambio la miró con ira, con rencor "porque sentía que no lo quería".

La maestra le decía a la madre que era berrinchudo, que no hablaba en todo el día y que casi no sonreía. Finalmente, un día necesitó acusar a una niña y habló, y de ahí poco a poco fue hablando más. Actualmente el niño va en preprimaria, y la maestra ya le pidió a la madre que no persiga a Yael con las tareas, pero a ella "le da pena que mi hijo no trabaje".

La madre dice que Yael hace unos años era un niño triste y berrinchudo, y aunque todavía sigue siendo berrinchudo "las cosas han mejorado mucho, hemos cambiado mucho", y explica como su esposo se altera con menos facilidad y ya no es violento como antes, aunque todavía golpea a sus hijos "antes se enajenaba para luego arrepentirse". La madre dice que ella también se altera con facilidad, y que es demasiado seca, sin embargo Yael siempre ha estado cerca de ella. Además, ha descubierto que la forma de motivar a su hijo es "por la buena", es decir, diciéndole que trabaja muy bien, que hace bien las cosas, que es listo, etc. Antes ella le decía "que feo estas trabajando", y su hijo dejaba de trabajar por completo.

Yael tiene preferencia por los carros y los aviones, le encanta enfilarlos por tamaño. Actualmente ya tiene amigos, pero con quien no congenia "se golpea". Según la madre con las niñas es brusco, aunque no con la vecina que se mencionó antes. Con la hermana la relación es buena, pero los dos juegan muy brusco.

Es una familia centrada en sí misma, casi no tienen amigos "no da tiempo" y toda la familia extensa vive en el país de origen. El papá actualmente pasa más tiempo con ellos, pero Yael sigue más ligado a la madre.

Opinión de la madre acerca de su infancia:

La madre dice haber tenido una infancia feliz, piensa un poco y me explica que el padre era hosco y exigente, y que cuando no hacía algo la golpeaba con el cinturón. La madre no intervenía porque era "sumisa y buena". Relata un recuerdo en el que ella muy pequeña, alrededor de los cinco años salió de su casa y se fue a visitar a su tía sin avisar. La estuvieron buscando y cuando finalmente la encontraron la regañaron y la golpearon mucho.

Análisis de las sesiones de juego:

- **Integridad física del niño:**

Yael es un niño de apariencia saludable, que representa su edad cronológica (5 años). Aparentemente no existe daño neurológico sino una profunda privación afectiva. Su coordinación motriz gruesa es adecuada para su edad, y la fina es superior a la esperada. Es un niño activo, reservado y con una gran concentración al realizar cualquier actividad hasta terminarla.

- **Tono emocional:**

En un inicio el tono emocional es absolutamente plano, conforme va adquiriendo confianza se va permitiendo expresar diversos estados afectivos relativamente organizados, sin embargo siempre queda algo de inhibición y una sensación básica de tristeza y temor.

- **Forma de relacionarse con la investigadora:**

Yael es un niño serio y distante, con dificultad para hacer contacto afectivo, trata de mantener la relación en un nivel intelectual y rígido. Parece que usa la concentración en la actividad que realiza como defensa para no relacionarse. Es cooperador y en ocasiones llega al sometimiento con tal de ser aceptado. Sin embargo me parece un niño agradable y sensible, aunque el trate de ocultarlo manifestándose distante y frío. Hacia la última sesión logra expresar cierto enojo por el hecho de que se termine la sesión, lo hace básicamente en forma de reclamo.

- **Afectos y ansiedades elaboradas:**

Lo que llama la atención en Yael es cierta incapacidad de elaboración de las ansiedades y afectos, incapacidad que parece resolver a través del aislamiento y la disociación. Manifiesta un temor constante a ser agredido y no logra saber si la agresión es castigo merecido o no.

Es un niño emocionalmente hambriento, incapaz de expresar sus necesidades o de demandar atención de forma abierta.

- **Uso del medio en el cuarto de juego:**

Más que usar el medio, Yael parece arnoldarse a las características de éste sin oponer casi resistencia, sin embargo manifiesta cierta capacidad de síntesis aunque no la esperada para su edad.

- **Desarrollo temático.**

Yael es un niño capaz de desarrollar temas ricos, pero cuando lo hace se desconecta afectivamente, lo que habla de una incapacidad para integrar su vida intrapersonal, manteniendo limitada o la información o el afecto. Su secuencia temática revela la sensación de constante amenaza y de impotencia frente a un mundo demasiado grande y agresivo.

Yael enfrenta esta amenaza aislándose afectivamente y sometiéndose. En ocasiones se ve sumergido en la fantasía, pero aun entonces no deja que emerja el afecto o la ansiedad. También manifiesta, de acuerdo con su edad miedo a lesiones al propio cuerpo, así como miedo a perder la aprobación y el afecto del mundo adulto.

- **Reacciones subjetivas de la investigadora:**

Yael me da la impresión de ser un niño inteligente pero totalmente bloqueado, lo cual me produce una gran ternura y deseos de trabajar con él. Al trabajar con él se percibe el constante esfuerzo que hace por mantener reprimidos sus conflictos.

Diagnóstico apego:

apego inseguro.

Diagnóstico habilidades comunicativas:

conversador pasivo con un creciente índice de asertividad.

Comentario:

El caso de Yael parece tener semejanzas con el de Ramiro. Ambos niños presentan un apego inseguro que ha bloqueado las señales internas que activan la conducta de apego, provocando una inmovilización del sistema conductual. Parece que en ambos casos este bloqueo ha tenido repercusiones congoscitivas y en el uso de las habilidades comunicativas. Yael es un conversador pasivo, pareciera que el miedo a vivir un nuevo rechazo por parte de sus figuras de apego lo lleva a asumir una postura pasiva, tanto conductual como conversacional. Yael parece estar consciente de la naturaleza social de la conversación, pero presenta un bajo nivel de asertividad, habla cuando le hablan, adoptando un estilo de interacción muy restringido cuando en realidad tiene el potencial lingüístico para actuar de manera socialmente más aceptable.

La descripción que hace la madre de los primeros años de vida del niño nos permite entender el tipo de modelos operantes que probablemente Yael ha construido de sus figuras de apego y de él mismo. Para Yael las figuras de apego son agresivas y controladoras, él ha tenido que someterse a ellas para conservar su afecto, ésto implica que las necesidades del niño no tienen ningún valor, por lo que es mejor ni siquiera expresarlas, o aun más drásticamente, reconocerlas. Yael parece acercarse más al diagnóstico de apego

inseguro evitativo, pues no confía en que cuando busque cuidados y apoyo recibirá una respuesta servicial, sino que espera ser desairado. Esta situación ha provocado que Yael busque ser emocionalmente autosuficiente para lo cual ha tenido que recurrir a un sistema defensivo extremadamente rígido y primitivo que lo convierte en un niño distante y con tendencias al aislamiento. La rigidez y/oica manifestada también es una manifestación de apego inseguro.

La negativa de Yael (negativa que también se presenta en el caso de Ramiro) a dibujar una figura humana y a su familia hacen pensar en la reacción del niño inseguro evitativo que frente a la foto de su familia la evita y se niega a aceptarla (Main y Cassidy, 1985). También es un indicio de como ocurre al bloqueo y a la negación para defenderse de las ansiedades provocadas por las relaciones sociales.

3. DISCUSION DE RESULTADOS.

Se trabajó con seis niños y sus madres; originalmente la clínica había seleccionado ocho niños que cumplían los criterios de inclusión. A todos se les envió la carta y se solicitó a la terapeuta que hablara con los padres, en principio todos accedieron, pero los padres de dos de ellos fueron posponiendo durante seis meses la asistencia a la entrevista y las sesiones, por lo que finalmente tuvieron que ser descartados.

Se observó que el nivel de madurez de estos niños está, en términos generales, atrasado (como se puede observar en sus dibujos de la familia), este hecho hizo imposible el recurrir a los dibujos como instrumento de diagnóstico. Llama la atención el hecho de que no exista una valoración completa de cada caso por parte de la clínica.

A pesar de lo anterior, la presentación de resultados y la integración de cada uno de los casos nos permite suponer, dentro de las limitaciones del presente estudio (las cuales serán discutidas en el capítulo de conclusiones), que efectivamente existe una correlación entre la pauta de apego y las habilidades comunicativas.

A continuación se presentan los resultados con el fin de comentarlos. Cabe señalar que se recurre a los porcentajes con fines de presentación y para facilitar la discusión de los datos obtenidos, pero que han de ser considerados con reservas por el número reducido de sujetos.

El 83% de la muestra (5 niños) obtuvo un diagnóstico de apego inseguro, y todos ellos presentaron alguna deficiencia en el uso conversacional del lenguaje.

El 17% restante (un niño, Manuel) obtuvo el diagnóstico de apego seguro; sin embargo, presentó alteraciones en las habilidades comunicativas pues aparece como comunicador pasivo, esto no necesariamente anula las hipótesis, ya que como se vio a lo largo del marco teórico, la actividad social del niño en la conversación no está ligado exclusivamente a factores emocionales, o en este caso, a factores del apego. El niño que obtuvo este diagnóstico presenta un E.E.G. que reporta alteración, así como un ligero retraso mental diagnosticado. Estos datos pueden justificar el hecho de que

las habilidades comunicativas estén alteradas a pesar de que su tipo de pauta de apego sea seguro.

Por su parte, los niños evaluados con apego inseguro obtuvieron diversos diagnósticos en lo referente a las habilidades comunicativas:

- 17% (un niño) resultó no-comunicador verbal,
- 17% (un niño) resultó conversador inactivo y,
- 50% (tres niños, Yael, Ramiro y Angola) resultaron comunicadores pasivos. Si a estos tres niños con apego inseguro sumamos el niño con apego seguro, vemos que dentro de la categoría de conversadores pasivos cae el 67% (cuatro niños) del total de la muestra.

Los conversadores pasivos son niños conscientes de la naturaleza social de la conversación, registran y responden a las iniciativas verbales y no verbales de su pareja, pero sus respuestas generalmente se limitan a mantener el tópico sin extenderlo, por lo que son niños que participan en la conversación sin contribuir con información sustancial al desarrollo del texto. Estos niños califican bajo en el continuo de la asertividad aún cuando poseen las capacidades lingüísticas para producir emisiones asertivas (de inicio de tópico o extensión del mismo). Al asumir un rol pasivo en el que su actividad fundamental es la de responder a la pareja conversacional, los niños están rechazando sus responsabilidades como iniciadores de los intercambios comunicativos (Fey, 1986). Vemos entonces que, dentro de las categorías usadas por Main et al. (1985), estos niños probablemente obtendrían un buen nivel en fluidez, aunque esto dependería de la pareja conversacional, pues al responder mantienen el diálogo; sin embargo, si la pareja duda o guarda silencio, la fluidez resultaría afectada (esto es probable que ocurriera con los propios padres, pero probablemente no con otro adulto). El balance diádico estaría definitivamente alterado, pues la pareja se ve obligada a tomar el papel directivo en la conversación. Además, al ser incapaces de iniciar o extender los tópicos, es obvio que los temas tratados resultan restringidos. Concluyendo, el balance diádico y los tópicos restringidos, así como la falta de fluidez en la conversación entre la figura de apego y el niño, son características de la conversación del niño con apego inseguro y su figura de apego. Esta figura fue el maestro que estableció para el niño las rutinas sociales que le permitieron la construcción de la intersubjetividad dentro de la cuál está incluida la adquisición y el desarrollo del lenguaje con las consecuentes habilidades conversacionales. El niño aprende dentro de la diada los usos que puede darle al lenguaje: si éste sirve o no para lograr la cercanía; si la proximidad se conserva o no dependiendo del tema hablado; si las palabras son congruentes con las experiencias o se contraponen, lo que implica la posibilidad de vivir el lenguaje como experiencia de unión real o sólo aparente. Por todo esto es probable que el niño generalice las características de su actividad conversacional con su figura de apego al uso que le da al lenguaje en general, y se convierta en un conversador pasivo.

Cuando el lenguaje mueve el nivel de relación a un nivel abstracto e impersonal muchas de las experiencias del niño quedarán fuera del alcance de las palabras, pues no hay quién le muestre que las palabras -si bien no de manera absoluta sirven para comunicar estados afectivos. Las palabras a su vez perderán, por lo menos a nivel consciente, todo el peso afectivo ligado a

ellas convirtiéndose exclusivamente en herramientas del pensamiento y perdiendo su valor como herramientas de relación.

El lenguaje tiene un efecto determinante en los modelos operantes, y éstos, a su vez, en el lenguaje. Cuando los modelos operantes son conflictivos e inconsistentes su versión lingüística tiende a estar censurada, el niño aprende que muchas de las características de estos modelos no deben verbalizarse, lo que hace que el lenguaje sea una herramienta parcial; el niño ya no se esfuerza por poner en palabras vivencias y sentimientos internos. A su vez, es probable que los modelos operantes se dividan en verbalizables y no verbalizables; la necesidad de no enfrentar las contradicciones entre estos puede llegar a producir el bloqueo en el desarrollo cognoscitivo tan característico del niño con apego inseguro.

Los niños que a pesar de que verbalizan no se comunican (no-comunicador verbal, 17% de la muestra, un niño, Alberto), Fey los describe como capaces de asumir un rol activo en la conversación, pero incapaces de acomodar su propio lenguaje a las necesidades de la pareja. Su discurso es incoherente y desarticulado, como si el niño hablara por hablar, sin importar si cumple o no una serie de funciones primariamente sociales. Pareciera que el niño piensa aun en las palabras como objetos, el atributo semántico no existe en la mente del niño, lo que implica que no se ha logrado la construcción de la intersubjetividad, por lo que las palabras tienen el mismo valor que el contacto físico: son formas de mantener la unión sin importar lo que se está diciendo, son eslabones que no designan, las representaciones siguen ligadas a las imágenes y el pensamiento permanece limitado. El niño habla como quién extiende la mano para tocar, pero no EN LUGAR DE extender la mano para tocar al otro.

Son muchos los factores que promueven la situación aquí descrita, pero una de las probables causas, es una interacción tan confusa con el mundo adulto, que el bebé no recibe respuestas diferenciadas que le proporcionen los marcos temporales dentro de los cuales se explora el mundo y se organizan los esquemas con los que el niño construye la realidad y la comunicación con las figuras de apego. La representación simbólica, resultado de esta comunicación profundamente ambivalente y amenazante, se ve seriamente alterada y el niño no logra utilizar el lenguaje con su fundamental objetivo de comunicar representaciones.

Por último, está el caso de los niños que son conversadores inactivos, categoría a la que pertenece el 17% restante de la muestra de este estudio (un niño, Nelly). Estos niños están bajos tanto en asertividad como en responsividad, por lo que muchos de ellos están aislados socialmente. Es como si hubiera una falta de voluntad para responder verbalmente; parecen no estar motivados a iniciar o sostener contacto social. En la medida en que la función primordial del lenguaje es la comunicación, una alteración a este nivel se convierte en una amenaza para el desarrollo no solo del lenguaje sino del niño en general (Fey, 1986). El niño no está interesado en formar parte del sistema, en devenir persona (Key, 1986). El tipo de interacción que parece favorecer esto es la misma que la descrita para el no-comunicador, el porqué uno y no el otro resulten de esta interacción es un misterio. Sin embargo, ambos se caracterizan por ser casos extremos de inseguridad en el apego. Este es un dato que cabe enfatizar, pues los dos niños con un mayor número de diagnósticos de apego inseguro por categoría fueron los

que tenían los diagnósticos de comunicador inactivo y de no comunicador verbal (Nelly y Alberto respectivamente). Esto implica que son estos niños los que menor consciencia tienen de que el lenguaje puede ser un instrumento de comunicación y contacto entre los seres humanos. La variedad de diagnósticos de las alteraciones de las habilidades comunicativas demuestran que la inseguridad del apego no se liga de manera lineal a la responsividad ni a la asertividad del niño en la actividad conversacional, si no mas directamente al uso que éste hace del lenguaje como medio de comunicación.

Otra de las hipótesis planteadas para guiar este trabajo es que generalmente el niño con problema de lenguaje presenta una relación alterada con la madre, hipótesis que, al revisar las historias clínicas, se ve confirmada. A continuación algunos datos que ejemplifican esta situación: El 50% de la muestra (tres niños) fueron niños no deseados ni planeados, del 50% restante, un 33% (dos niños) parecen haber sido concebidos para satisfacer necesidades maternas. En el caso de Yael probablemente fue la necesidad de arraigo, en el de Angola es probable que sean causas inconscientes y profundamente patológicas como lo plantea Mannoni (1964/1989), si consideramos la relación simbiótica existente hasta este momento. El 67% (cuatro casos) de las madres reportan ya sea franca depresión, o situaciones estresantes para ellas durante el embarazo y los primeros meses de vida del bebé. Considerando las descripciones que hacen las madres de este periodo en la vida de sus hijos, es muy probable que no hayan estado capacitadas para facilitar en la primera fase del desarrollo del apego la discriminación de una figura y las alternativas para lograr el acercamiento. Otro dato más que parece confirmar esta hipótesis son las alteraciones en la lactancia: en el 83% de la muestra (cinco niños) se reportan alteraciones en el amamantamiento, y en el 17% (un niño) restante dificultades considerables al momento del destete.

Otro índice que habla de una relación alterada entre madres e hijos es la clara incapacidad de la madre para responder a las necesidades de sus hijos en el 83% de la muestra (cinco niños). Obviamente estos niños son los que obtuvieron un diagnóstico de apego inseguro y, es interesante señalar que, en el único caso apegado con seguridad, encontramos la presencia de un padre que interviene ahí donde la madre parece quedarse atrás.

CONCLUSIONES

El objetivo fundamental del lenguaje es comunicar, la comunicación es el origen de la mente. Kosulin (1964/1986) afirma que el sujeto aparece como una construcción levantada en el entrecruzamiento de la realidad interna y la realidad externa; esto, en las palabras de Kaye, es la construcción de la intersubjetividad, construcción que al iniciar la vida del bebé, es el resultado de la relación con sus figuras de apego, fundamentalmente la madre, y que le permiten al niño la negociación del significado, es decir, la comprensión del contenido y el motivo del discurso. Sólo en una relación de apego seguro es que el lenguaje puede lograr todo su potencial comunicativo, de otra manera se convierte en un proceso que mutila y aísla, o simplemente un proceso incapaz de lograr la experiencia de unión. Esto no quiere decir que en una relación de apego seguro el lenguaje logre abarcar toda la experiencia y/o la posibilidad de comunicarla, siempre habrá elementos perdidos, pero el potencial comunicativo del lenguaje parece estar determinado fundamentalmente por la pauta de apego que caracteriza la diada dentro de la cual se adquiere el lenguaje.

El presente estudio intenta apoyar estas ideas con datos empíricos al comparar el tipo de pauta de apego y el diagnóstico de habilidades comunicativas en una muestra de seis niños con problemas de lenguaje. Como se vió en el capítulo anterior, los datos obtenidos parecen afirmar las ideas propuestas, sobre todo en el sentido de que a mayor inseguridad en el apego, menor es la consciencia del lenguaje como una herramienta de comunicación y contacto. Sin embargo, estos datos no permiten la afirmación contundente de las ideas expuestas, pues la investigación tiene varias limitaciones.

En primer lugar cabe considerar lo pequeño de la muestra, número que, como ya se expuso anteriormente, se impuso por la imposibilidad de conseguir una muestra más amplia que contara con un diagnóstico de habilidades comunicativas. Esta limitación se trató de compensar en alguna medida realizando un estudio descriptivo de cada uno de los niños.

Otra limitación en lo referente a la muestra fue la imposibilidad de controlar variables como el daño orgánico. Esto motiva una reflexión en cuanto al manejo que actualmente reciben los niños con problemas de lenguaje en las clínicas abordadas (OIRA, INCH, etc.). Parece ser que cualquier tipo de trastorno de lenguaje recibe básicamente el mismo tratamiento; en el caso de la muestra había varios niños que no contaban con una valoración neurológica y mucho menos con una emocional.

En segundo lugar, hay que mencionar las limitaciones del instrumento utilizado para el diagnóstico del apego. Una de las innegables ventajas de la teoría del apego es la posibilidad de recurrir a una medida resumida, global y cualitativa como son los tipos de pauta de apego cuando se busca hacer investigación experimental. Una medida resumida de las pautas de vínculo afectivo, ha permitido a los investigadores demostrar que el tipo de apego de los doce meses se correlaciona con pautas posteriores de relación y con rasgos específicos de la personalidad (Stern, 1985). Actualmente los sistemas de clasificación totalmente desarrollados llegan hasta los 18 meses. Main et al. (1985), entre otros investigadores, están trabajando, como ya se mencionó antes, en el desarrollo de sistemas de clasificación para niños en edad escolar y adultos, sin embargo esta información está solo parcialmente publicada y las investigadoras se niegan a dar más información mientras el sistema no esté terminado. Esto implica que a la fecha no existe un cuestionario confiable y sensible para la medición del apego.

En un primer momento se pensó que esta dificultad quedaría resuelta al recurrir al diagnóstico del apego a través de la valoración de los dibujos de la familia. Se contaba con la guía de diagnóstico realizada por Lara et al. (1992), pero fue imposible utilizarla debido a que los niños de la muestra presentaron un nivel de desarrollo inferior al requerido para hacer posible la interpretación de los dibujos; además, dos de ellos se negaron a dibujar "personas" (cabe señalar que de los 270 niños de la muestra de la investigación mencionada ninguno se negó a realizar el dibujo lo que implica probables indicadores emocionales en la presente muestra).

El siguiente paso fue desarrollar un instrumento de diagnóstico en base a la información existente. Cabe aclarar que el objetivo de la investigación nunca fue desarrollar un instrumento para la medición del apego, pero las circunstancias ya mencionadas así lo obligaron. Se diseñaron dos cuestionarios, uno para contestar en función de las sesiones de juego y otro ligado a la entrevista con la madre; ambos merecen ser comentados.

Hay que, señalar en primer lugar, que si bien la valoración de los modelos operantes de los padres pueden ser un componente importante de la evaluación de la pauta de apego en los niños, todavía es un sistema en vías de desarrollo. Actualmente, su uso para la clasificación del apego es muy complejo, largo y requiere de un entrenamiento especial. De lo anterior que para fines de este estudio sólo se haya recurrido a la clasificación general propuesta por Crowell y Feldman (1989).

Otra limitación del cuestionario de las madres es que la entrevista realizada no incluyó las áreas sugeridas por el cuestionario, pues al momento de realizar las entrevistas no se contaba con los artículos que ahondan en estas como un medio para diagnosticar la pauta de apego, además de que se pensaba llegar al diagnóstico por otros medios (como el dibujo antes mencionado).

En cuanto al cuestionario de los niños, las deficiencias son varias. Para empezar debieron de haberse contestado con base en la primera sesión de juego, pues esta constituye una situación estresante que en principio activaría los sistemas de apego poniendo de manifiesto la manera general de reacción del niño determinada por sus modelos operantes. En las siguientes sesiones el encuadre modifica la actitud y conducta del niño, pues se da cuenta de que este espacio no se rige por las mismas reglas que las relaciones del mundo externo.

Considero que las limitaciones fundamentales de este estudio son problemas con los instrumentos, más no con el procedimiento, pues ambos cuestionarios presentaron una sensibilidad y una especificidad deficiente. Estas características y lo reducido de la muestra limitaron el análisis estadístico de los datos.

Una alternativa interesante sería trabajar con una población de niños sin problemas de lenguaje, pero que cuenten con un diagnóstico de habilidades comunicativas en tres diferentes contextos: con los padres, con la investigadora y con algún igual. Sería importante que este diagnóstico lo realizaran investigadores conocedores de la propuesta de Fey (1986), pues es probable que en el presente estudio haya habido ciertas deficiencias en el diagnóstico de habilidades comunicativas, pues este es realizado por practicantes. Posterior al diagnóstico de habilidades comunicativas se realizaría el diagnóstico del apego con base en:

1. la entrevista semiestructurada a la madre en la que se investiguen principalmente sus recuerdos infantiles y su relación con su hijo; y
2. el dibujo de la familia calificado con base en la guía desarrollada por Lara et al (1992) cuyo fundamento es el trabajo de Main y Kaplan (en prensa).

Creo que estos pasos permitirían comprobar si el niño generaliza las habilidades comunicativas puestas en práctica en la conversación con su figura de apego a las otras relaciones, entonces se podría probar empíricamente que la pauta de apego tiene una estrecha correlación con las habilidades comunicativas.

Por otro lado, encontramos que la teoría del apego presenta ciertas limitaciones y deficiencias al abordar algunos casos clínicos. Las tesis fundamentales de la teoría del apego no tienen en cuenta el estudio de la economía psíquica, es decir, de la "cantidad de peligro" a la que debe enfrentarse el niño en un momento en que su relación precaria es de dependencia, y que cuestiona sus cargas narcisistas. Como consecuencia de esto nos vemos obligados a ubicar dentro de un diagnóstico de apego inseguro a niños tan diferentes como Alberto y Ramiro, o Angola y Nelly. Este es un hecho que merece reflexión, pues si bien da las herramientas para estudiar poblaciones aparentemente "normales", resulta limitado, cuando pretendemos abordar poblaciones más complejas.

BIBLIOGRAFIA.

- Ainsworth, M., Bell, S. y Stayton, D.J. (1971) Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. En Schaffer H. (Ed.) The origins of human social relations (pp. 17-57)
- Ainsworth, M. (1985). Attachments across the life span. Bulletin of the New York Academy of Medicine, 61 (9), 770-811
- Arend, R., Gove, F. y Sroufe, A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency in preschoolers. Child Development, 50, 950-959
- Bowlby, J. (1989). Una base segura. México: Paidós. (Trabajo original publicado en 1988).
- Bowlby, J. (1976). El vínculo afectivo. Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1969).
- Bowlby, J. (1975). Attachment Theory, Separation Anxiety, and Mourning. En S. Arieti (Ed.) American Handbook of Psychiatry: Vol. 2. Child and Adolescent Psychiatry (pp.292-308). U.S.A.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and Prospect. En Bretherton, I., y Waters, E. (Eds). Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development (pp. 3-35), 50 (1-2, Serial No. 209).
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. En Wertsch, J (Ed.) Culture, Communication and Cognition (21-33). Cambridge: University Press.
- Bruner, J. (1986). El Habla del Niño. España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1983).
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). La elaboración del sentido. España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1987).
- Bus, A. y van IJzendoorn, M. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. Child Development, 59, 1262-1272
- Carrol, J. (1972). Language and thought. New York: N.Y. Press.
- Cassidy, J. (1986). The ability to negotiate the environment: An aspect of infant competence as related to quality of attachment. Child Development, 57. 331-337

- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and self in six-year-old. Child Development, 59, 121-134
- Cohn, D. (1990). Child-Mother Attachment of Six-Year-Olds and Social Competence at School. Child Development, 61, 152-162
- Crowell, J. y Feldman, S. (1989). Assessment of mothers' working models of relationships: Some clinical implications. Infant Mental Health Journal, 10, (3) pp. 173-184
- Feinstein, A. (1985). Clinical Epidemiology. Philadelphia: Saunders Company.
- Fey, M. (1986). Language Intervention with Young Children. Boston: College-Hill Publications.
- Gardner, H. (1985). La nueva ciencia de la mente. Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1982).
- George, C. y Solomon, J. (1989). Internal working models of caregiving and security of attachment at age six. Infant Mental Health Journal, 10, (3) pp. 222-237
- Greenspan, S. (1981). The clinical interview of the child. U.S.A.: Mc Graw-Hill Book Company.
- IJzendoorn, M. y Vliet-Visser, S. (1986). The relationship between quality of attachment in infancy and IQ in kindergarten. The Journal of Genetic Psychology, 149, (1), 23-28
- IJzendoorn, M. y Kroonerberg, P. (1988). Cross-cultural patterns of attachment. Child Development, 59, 147-156
- Kaye, K. (1986). La vida mental y social del bebé. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1982).
- Kaplan, N. y Main, M. (en prensa). Instructions for the classification of children's family drawings in terms of representation. En M. Main (Ed.). Representation of relationships: Five methods of assessment. New York: Cambridge University Press.
- Klein, M. (1988) Notas sobre algunos mecanismos esquizoides En Obras Completas: vol.3. Envidia y Gratitud y otros trabajos. España: Paidós. (Trabajo Original publicado en 1946).
- Kobak, R. y Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation and representations of self and others. Child Development, 59, 135-146

- Laplanche y Pontalis. (1983). Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona: Labor. (pp. 535) (Trabajo original publicado en 1968).
- Lara, Acevedo, Fernández y López (1992). Relación entre trabajo materno y salud en la infancia. Reporte interno, Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- Lederberg, A. y Mobley, C. (1990). The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interaction. Child Development, 61, 1596-1604
- Main, M., Kaplan, N., y Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. En Bretherton, I., y Waters, E. (Eds). Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development (pp. 3-35), 50 (1-2, Serial No. 209).
- Main, M. y Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six. Developmental Psychology, 24, (3), 415-426
- Mannoni, M. (1990) El niño retardado y su madre. Argentina: Paidós (Trabajo original publicado en 1964).
- Matas, L., Arend, R. y Sroufe, A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: the relationship between quality of attachment and later competence. Child Development, 49, 547-556
- Miller, G. (1985). Lenguaje y habla. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1981).
- Moskowitz, B. (1978). The acquisition of language. Scientific American, 239, (5), 92-108
- Paz, O. (1968). Claude Levi-Strauss o el nuevo festín de Esopo. México: Joaquín Mortiz.
- Piaget, J. (1967). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1959).
- Siegler, R. (1986). Children's Thinking. New Jersey: Prentice-Hall.
- Snow, C. (1984) Parent-child interaction and the development of communicative ability. En R. Schiefelbusch (Ed.) Language Intervention Series, Vol. VII: The acquisition of communicative competence. Baltimore: University Park Press, 69-145
- Stahlecher, J. y Cresci, M. (1985). Application of the strange situation attachment paradigm to a neurologically impaired population. Child Development, 56, 502-507

- Stern, D. (1985). The interpersonal world of the infant. New York: Basic Books, Inc.
- Teti, D. y Ablard, K. (1989). Security of attachment and infant-sibling relationships: A laboratory study. Child Development, 60, 1519-1528
- Vygotsky, L. (1986) Thought and language. Cambridge: The Mit Press. (trabajo original publicado en 1934).
- Waters, E., Wippman, J. y Sroufe, A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. Child Development, 50, 821-829

APENDICES

APENDICE No. 1
CARTA A LOS PADRES

México, D.F., Agosto de 1991.

Estimados Padres de Familia:

Por medio de la presente queremos solicitar su colaboración para la realización del estudio titulado "La Pauta de Apego en Niños con Problemas de Lenguaje", que pretende los siguientes objetivos:

- Explorar la problemática comunicativa del niño con problemas de lenguaje.
- Explorar la correlación entre la vida afectiva del niño y su problema de lenguaje.

Si ustedes accedieran a colaborar en esta investigación, su participación consistiría una serie de tres sesiones. Dos de ellas con su hijo y otra más con ambos padres, o bien la madre del niño. El objetivo de la entrevista con los padres es la realización de la historia clínica del niño.

El trabajo con el niño, dividido en dos sesiones, consiste en una sesión de juego libre, y otra sesión para la aplicación de dos pruebas psicológicas.

Tales sesiones serán planeadas de acuerdo a los horarios disponibles de la familia, y se realizarán en la clínica o bien en el consultorio de la investigadora (Col. Guadalupe Inn), según la preferencia de los participantes.

Los datos que ustedes proporcionen serán estrictamente confidenciales y anónimos, los resultados se analizarán de forma global. Sin embargo, si la familia lo solicita se proporcionará información sobre los resultados que se obtengan en forma particularizada.

Además, se informará a los padres y a la clínica sobre cualquier elemento que se detecte y pueda ser de ayuda para el desarrollo óptimo del niño (a).

La ayuda que ustedes proporcionen resultará de un alto valor para acercarnos al conocimiento del niño y de esta forma poder brindarle mejores oportunidades de vida. Por lo anterior su participación merecerá los más sinceros agradecimientos.

Esperando contar con su apoyo, les suplicamos llenar el talón anexo proporcionando su teléfono con el fin de que la investigadora se comunique con Uds. para acordar las fechas de las sesiones.

Para Cualquier información nos ponemos a su disposición: Psic. Ma. Teresa García Hubard 5 50 16 38; o bien con Mercedes Luque aquí en la Clínica O.I.R.A.

Atentamente,

Psic. María Teresa García Hubard.
U.N.A.M.

Autorizo a mi hijo _____
a participar en la investigación "La pauta de apego en niños con problemas de lenguaje".

Nombre y firma de la madre o del Padre:

Telefono: _____.

APENDICE No. 2
CARTA A LAS TERAPISTAS

México, D.F., Agosto de 1991.

Estimadas Terapistas:

Por medio de la presente queremos solicitar su colaboración para la realización del estudio titulado "La Pauta de Apego en Niños con Problemas de Lenguaje", que pretende los siguientes objetivos:

- Explorar la problemática comunicativa del niño con problemas de lenguaje.
- Explorar la correlación entre la vida afectiva del niño y su problema de lenguaje.

Si ustedes accedieran a colaborar en esta investigación, su participación consistiría en hacernos llegar una transcripción de una muestra de lenguaje del paciente que participe en el estudio, de por lo menos 100 emisiones, y en caso de tenerlo, el diagnóstico de habilidades comunicativas que propone Fey (1986).

Los datos que ustedes proporcionen serán estrictamente confidenciales y anónimos, los resultados se analizarán de forma global. Sin embargo, si la terapeuta lo solicita se proporcionará información sobre los resultados que se obtengan en forma particularizada. Además, se informará a los padres y a la clínica sobre cualquier elemento que se detecte y pueda ser de ayuda para el desarrollo óptimo del niño (a).

La ayuda que ustedes proporcionen resultará de un alto valor para acercarnos al conocimiento del niño y de esta forma poder brindarle mejores oportunidades de vida. Por lo anterior su participación merecerá los más sinceros agradecimientos.

Esperando contar con su apoyo, les suplicamos hacernos llegar la transcripción y/o el diagnóstico durante la primera semana de junio. Para cualquier información nos ponemos a su disposición: Psic. Ma. Teresa García Hubard al 5 50 16 38, o bien con Mercedes Luque aquí en la Clínica O.I.R.A.

Atentamente,

Psic. María Teresa García Hubard.
U.N.A.M.

APENDICE No. 3

CATEGORIAS DE GREENSPAN (1981).

1. **Integridad física del niño:** Aquí se observa el nivel de desarrollo físico y neurológico con el fin de determinar si es necesaria una valoración neurológica especializada. Se analiza la coordinación sensoriomotriz al observar la postura, la forma de caminar, el equilibrio, la coordinación motora fina y gruesa, el habla y la cualidad y tono de voz. Cualquier impresión sobre el sistema sensorial del niño es importante.

Se analiza el bienestar físico general del niño en términos de peso, altura, piel y salud en general. Debe observarse el nivel de actividad del niño a lo largo de la entrevista. Entre los cinco y seis años la capacidad para autoregularse y la capacidad de concentración según Greenspan están aumentando considerablemente.

2. **Tono emocional durante la valoración:** Se observa el tono emocional y su evolución durante la entrevista. La percepción del estado de ánimo es un juicio integrado basado en la manera en que el niño mira y se comporta así como en el contenido de su discurso. Es necesario diferenciarlo de las variaciones en el afecto o emoción que se manifiestan a lo largo de la entrevista.

Para determinar el tono emocional se consideran todas las referencias conductuales y se construye una visión general, pero también es necesaria la impresión intuitiva de eso que no manifiesta el niño, así como el propio sentir subjetivo al final de la entrevista, pues cualquier discrepancia entre las observaciones y la propia respuesta subjetiva es índice de complejidad en lo referente al tono emocional.

El niño de cinco a seis años mantiene un tono emocional estable y organizado caracterizado por la expresividad y la curiosidad. Existe la variación en el afecto (ej. timidez, inhibición, falta de deseos de comprometerse) pero con un tono básicamente organizado.

3. **Forma de relacionarse con la investigadora:** Mientras se está con el niño se observa como se relaciona contigo, de persona a persona, como se desarrolla la relación y que tan diferenciada es.

Se analiza el tono afectivo entre la investigadora y el niño, la existencia o no de contacto emocional y formas más sutiles de relación que sugieran rasgos caracterológicos como los intentos de control, la seducción, y todo lo que de claves para el estilo de relación del niño.

Para lograr lo anterior hay que analizar los propios sentimientos subjetivos, cómo se relaciona el niño en la sala de espera; como te usa durante la entrevista; las distancias espaciales que mantiene el niño así como el contacto verbal y visual que haga; y las reacciones emocionales hacia ti comparadas con las reacciones al material de juego.

Como en todas las categorías considerar la edad al valorarla es fundamental.

El niño entre 5 y 6 años según Greenspan se caracteriza por la disminución en la importancia de la relación diádica, y el surgimiento de los modos triangulares de relación dentro de la familia surgiendo la rivalidad, la intriga y las alianzas.

Además, tiene ya la capacidad de relacionarse confortablemente con los iguales, sus maestros, etc. La capacidad de separación es cada vez mayor, al igual que su seguridad interna. Tiene la habilidad de mantener el sentimientos del self y del otro en su interior, bien establecido y sin comprometerlos frente a las separaciones o los afectos intensos.

4. **Afectos y ansiedades elaboradas durante la entrevista:** Esta categoría incluye las emociones específicas que se elaboran al iniciar la entrevista y aquellas que siguen secuencialmente alrededor de las diferentes actividades. La observación comienza desde la sala de espera.

Se trata de clasificar las diferentes emociones observadas en las situaciones específicas, como por ejemplo: enojo, competitividad, envidia, furia, compasión, empatía, afecto, protección, hambre emocional, etc.

Se trata también de detectar los afectos dominantes y ver si checa con lo esperado de acuerdo al nivel de desarrollo.

Se observa el rango de los afectos, así como su riqueza y profundidad. Hay que estar pendiente de las manifestaciones de angustia, su origen y el manejo que hace el niño de esta ¿se desorganiza?, si así es, ¿logra reorganizarse sin ayuda?.

Greenspan menciona que en el niño de cinco a seis años la ansiedad y los miedos se relacionan con las lesiones corporales y la pérdida del respeto, el amor y la naciente autoestima; la autoestima puede oscilar de un extremo a otro, y la culpa es probable.

También se manifiestan muchos afectos individuales en un patron relativamente estable: expansividad, curiosidad, orgullo, gusto por descubrir el self corporal y los patrones familiares; esto se balancea con relativa timidez, temor, celos y envidia. Vergüenza y humillación a esta edad siguen siendo dominantes. La capacidad para la empatía y el amor se desarrollan, aunque con facilidad se pierden si aparece la competencia o los celos.

5. **Uso del medio en el cuarto de juego:** Esta categoría cubre la forma en que el niño usa el medio. El espacio en el consultorio incluye a la investigadora como ser humano, los objetos inanimados como los juegos y juguetes y el espacio en sí mismo. Todos los niños desde los 3 años entienden que la entrevista es el momento de decir algo al investigador. De lo primero que se observa es si el niño puede integrar todo el cuarto, lo que habla de la capacidad de síntesis e integración

de diferentes elementos en su personalidad. Lo ideal es el uso del espacio es que el niño lo tome todo en el inicio, y luego se mueva alrededor y desarrolle diferentes áreas para finalmente sintetizarlas.

6. **Desarrollo temático:** Se analizan los temas del niño en términos de profundidad, riqueza, organización y secuencia de acuerdo a la edad. La palabra tema se refiere no sólo al contenido de las comunicaciones verbales, sino también a todas las formas en que el niño se comunica (dibujo, juego, etc). La organización temática se centra en las ligas lógicas o la ausencia de estas entre los diferentes elementos temáticos. La riqueza y profundidad de los temas tiene que ver con el grado en que el niño puede desarrollar una historia antes de encontrar restricciones o bloqueos que impidan el desarrollo de la misma, así revelan las constricciones caracterológicas o neuróticas en el rango del pensamiento y afecto accesible al niño. El niño que es capaz de desarrollar temas ricos y profundos de acuerdo a su edad es porque tiene acceso a una vida intrapersonal rica y profunda. El niño cuyas historias son fragmentadas, superficiales o estereotipadas es porque la consciencia de su vida intrapersonal debe permanecer limitadas.

La secuencia temática contiene claves referentes a las preocupaciones o cuestiones nucleares del niño, así como de las defensas que el niño usa contra estas preocupaciones, revela el grado en que el niño tiene una capacidad de acuerdo con su edad para la prueba de realidad y el pensamiento organizado, así como para la comunicación. Los temas relevantes según la edad señala el nivel de desarrollo del que algunos de los conflictos del niño derivan y como el niño maneja estos conflictos. La observación de estos elementos temáticos permite desarrollar hipótesis acerca de la estructura caractereológica del niño, así como de sus miedos y conflictos centrales.

¿Qué tan bien puede un niño comunicar su personalidad a otro, ya sea indirectamente a través del juego o directamente a través de la comunicación verbal. Obviamente, afirma Greenspan, algunos niños desarrollan esta capacidad a tiempo porque su sentimiento básico de confianza en el mundo, su seguridad en los propios controles internos y el acceso a su vida de fantasía le permiten comunicar un satisfactorio y rico sentimiento de sí mismos. Otros niños, en comparación, estarán desorganizados en su expresión temática, o demasiado constreñidos, fragmentados, impulsivos, etc.

Greenspan describe la capacidad temática simbólica del niño de cinco a seis años como extremadamente rica, organizada y compleja, con fragmentaciones ocasionales. La orientación en la realidad está bien establecida, aunque en ocasiones se vea sumergido en la fantasía, sobre todo en ciertas áreas alrededor de la ansiedad. El contenido de los temas representa un rico y complejo interés en el mundo. La polaridades del amor, placer y agresión deben estar presentes e integradas a un tema complejo y rico. Por primera vez patrones triangulares de relación emergen en la expresión temática. Un leve cambio entre el interés por el poder y el propio cuerpo hacia una auténtica curiosidad sobre los otros y sus cuerpos y lo que sucede "detrás de las puertas cerradas". Miedo a lesiones al propio cuerpo

van incrementandose, aunque el miedo a la pérdida de la aprobación y a la separación están presentes. Ahora es posible el miedo a perder la autoestima.

- 7. Reacción subjetiva del investigador:** Las propias reacciones subjetivas son la categoría final de observación. Son dos los aspectos a considerar el sentimiento general que el niño evocó en uno, y las propias fantasías durante la entrevista.

Al examinar las reacciones al final de la entrevista uno quiere saber como lo hizo sentir el niño (enojado, frustrado, agotado, etc). En cuanto a las fantasías surgidas en la entrevista es importante la secuencia y el análisis de las mismas, usando esta información para entender porque el niño estimulo esta respuesta.

Los pensamientos y reacciones subjetivas son significativas porque son una parte de la matriz de interacción con este niño en particular y en un tiempo dado.

APENDICE No.4
CUESTIONARIO NIÑOS

Indicaciones:

Las frases están formuladas de manera que contestar "si" es índice de apego inseguro. Se debe tener cuidado en no hacer inferencias, la calificación se da en base a las TRES sesiones de juego.

Nombre del Niño: _____

1. Integridad física del niño:

- | | | | | |
|----|--|----|----|-------|
| 1. | Ningún juego lo interesa | SI | NO | NO-SE |
| 2. | Su capacidad de concentración es limitada | SI | NO | NO-SE |
| 3. | Requiere que se le recuerden los límites con frecuencia | SI | NO | NO-SE |
| 4. | Control yoico deficiente que se manifiesta en conductas extrañas, bloqueo, cambio abrupto de juego o desorganización psicomotora | SI | NO | NO-SE |
| 5. | Es impulsivo | SI | NO | NO-SE |
| 6. | Baja constancia | SI | NO | NO-SE |

2. Tono emocional durante la valoración:

- | | | | | |
|----|--|----|----|-------|
| 1. | El niño está ansioso (se mueve constantemente en su lugar, no logra concentrarse, mira hacia la puerta con frecuencia o pregunta por sus papás, etc) | SI | NO | NO-SE |
| 2. | El niño está emocionalmente aplanado | SI | NO | NO-SE |
| 3. | Es incapaz de manifestar diversas emociones | SI | NO | NO-SE |
| 4. | Manifiesta índices de ambivalencia (no sabe si entrar o no al cuarto de juegos, no se decide a que jugar) | SI | NO | NO-SE |
| 5. | El tono emocional dominante es de tristeza | SI | NO | NO-SE |
| 6. | El tono emocional dominante es de temor | SI | NO | NO-SE |
| 7. | El tono emocional dominante es de inseguridad | SI | NO | NO-SE |
| 8. | La intimidad se alterna con la hostilidad | SI | NO | NO-SE |

3. Forma de relacionarse con la investigadora:

- | | | | | |
|----|--|----|----|-------|
| 1. | Manifiesta una dificultad considerable para entrar al cuarto de juego o para separarse de la madre | SI | NO | NO-SE |
| 2. | Evita dirigirse a la investigadora | SI | NO | NO-SE |
| 3. | Juega solo | SI | NO | NO-SE |
| 4. | La relación establecida es impersonal (no pregunta su nombre ni lo usa, es superficial) | SI | NO | NO-SE |
| 5. | Permanece callado | SI | NO | NO-SE |
| 6. | Hay índices de malestar al estar con ella | SI | NO | NO-SE |
| 7. | Es un niño poco cooperador | SI | NO | NO-SE |
| 8. | Es un niño dependiente | SI | NO | NO-SE |
| 9. | El niño manifiesta problema para abrirse emocionalmente | SI | NO | NO-SE |

- | | | | | |
|-----|---|----|----|-------|
| 10. | La comunicación desarrollada a lo largo de las sesiones se caracteriza por ser restringida | SI | NO | NO-SE |
| 11. | Intenta congraciarse exhibiéndose (muestra su ropa, presume de alguna habilidad, etc) | SI | NO | NO-SE |
| 12. | Trata de dar la impresión de ser emocionalmente autosuficiente (no pide ayuda o llega a rehusarla, no pide ni espera reglas, etc) | SI | NO | NO-SE |
| 13. | Mantiene una distancia afectiva considerable | SI | NO | NO-SE |
| 14. | Presenta negativismo | SI | NO | NO-SE |
| 15. | Tiende a ser controlador | SI | NO | NO-SE |

4. Afectos y ansiedades elaboradas durante la entrevista:

- | | | | | |
|-----|--|----|----|-------|
| 1. | El juego es inexpresivo, casi mecanico | SI | NO | NO-SE |
| 2. | El afecto expresado es inapropiado al tono emocional y al contenido de la sesión | SI | NO | NO-SE |
| 3. | El niño es incapaz de discriminar los afectos y hablar de ellos | SI | NO | NO-SE |
| 4. | Se autodevalua | SI | NO | NO-SE |
| 5. | La ansiedad es desorganizadora | SI | NO | NO-SE |
| 6. | El niño es incapaz de reconocer el conflicto e intentar manejarlo | SI | NO | NO-SE |
| 7. | No tolera la frustración (frente a situaciones inesperadas o frustración en el juego se desorganiza) | SI | NO | NO-SE |
| 8. | Manifiesta a través del juego una constante ansiedad en relación a la madre | SI | NO | NO-SE |
| 9. | Es incapaz de manifestar francamente el enojo | SI | NO | NO-SE |
| 10. | La preocupación por el propio cuerpo está presente | SI | NO | NO-SE |
| 11. | La manifestación de hostilidad es frecuente | SI | NO | NO-SE |

5. Uso del medio en la sala de espera y en el cuarto de juego:

- | | | | | |
|----|---|----|----|-------|
| 1. | El niño se queda paralizado al entrar al cuarto de juegos | SI | NO | NO-SE |
| 2. | Focaliza su atención de manera exclusiva en un solo juguete | SI | NO | NO-SE |
| 3. | Restringe su actividad a un area del cuarto de juego | SI | NO | NO-SE |

6. Desarrollo temático:

- | | | | | |
|----|---|----|----|-------|
| 1. | El niño es incapaz de comprometerse en juegos imaginativos y simbólicos | SI | NO | NO-SE |
| 2. | El niño es incapaz de combinar la expresión verbal directa y la comunicación a través del juego | SI | NO | NO-SE |
| 3. | Hay cambios abruptos de tema, aun cuando no cambie de juguetes | SI | NO | NO-SE |
| 4. | El niño es incapaz de expresar sus preocupaciones | SI | NO | NO-SE |
| 5. | El niño es incapaz de comunicar lo que le causa placer | SI | NO | NO-SE |
| 6. | La comunicación es fragmentada | SI | NO | NO-SE |
| 7. | Se desorganiza o cambia de estado de ánimo abruptamente al enfrentar ciertos temas | SI | NO | NO-SE |

8. Aparecen temas de lucha vs el mundo o de un aislamiento casi total SI NO NO-SE
7. Reacción subjetiva de la investigadora:
1. Es un niño desagradable SI NO NO-SE
2. Es difícil establecer contacto afectivo con él SI NO NO-SE

APENDICE No.5

CUESTIONARIO MADRES

Indicaciones:

Las frases están formuladas de manera que contestar "si" es índice de apego inseguro. Se debe tener cuidado en no hacer inferencias, para lo cual se han dividido las frases en (1) las que la madre debe haber expresado verbalmente; (2) las frases que se responden en base a la conducta observada de la madre; (3) las frases que se contestan en base a lo observado y las verbalizaciones de la madre.

Nombre del Niño: _____

Conducta.

Verbalizadas:

- | | | |
|----|---|-------------|
| 1. | La madre no motiva el aprendizaje en el niño (no le ayuda a hacer su tarea, no suele reconocer sus logros en la escuela, etc) | SI NO NO-SE |
|----|---|-------------|

Conductuales:

- | | | |
|----|--|-------------|
| 2. | La madre suele dar instrucciones confusas | SI NO NO-SE |
| 3. | La madre hace énfasis en sus propios deseos buscando que el niño los complazca | SI NO NO-SE |

Verbalizadas y Conductuales:

- | | | |
|----|--|-------------|
| 4. | La madre rechaza a su hijo | SI NO NO-SE |
| 5. | La madre manifiesta hostilidad hacia su hijo | SI NO NO-SE |
| 6. | La madre denota ambivalencia hacia su hijo | SI NO NO-SE |
| 7. | La madre es sobreprotectora | SI NO NO-SE |
| 8. | La madre es impaciente | SI NO NO-SE |

Modelos Operantes.

Verbal:

- | | | |
|----|---|-------------|
| 1. | La madre hace una evaluación negativa del desempeño de su rol | SI NO NO-SE |
| 2. | A la madre le desagrada generalmente su rol | SI NO NO-SE |
| 3. | La madre es incapaz de considerar objetivamente sus propias necesidades | SI NO NO-SE |
| 4. | La madre manifiesta contradicciones en el reconocimiento de sus necesidades | SI NO NO-SE |
| 5. | La madre es incapaz de reconocer que hay situaciones que constituyen una amenaza psicológica para su hijo | SI NO NO-SE |

- | | | | | |
|-----|---|----|----|-------|
| 6. | La madre considera a su hijo básicamente incompetente y sin posibilidades de aprender | SI | NO | NO-SE |
| 7. | La madre no se considera una parte fundamental del proceso de aprendizaje de su hijo | SI | NO | NO-SE |
| 8. | La madre desconoce si la relación madre-hijo es satisfactoria para ambos | SI | NO | NO-SE |
| 9. | No diferencia entre sus propias necesidades y las de su hijo | SI | NO | NO-SE |
| 10. | No diferencia entre sus propios deseos y los de su hijo | SI | NO | NO-SE |

Verbal y Conductual:

- | | | | | |
|-----|---|----|----|-------|
| 11. | La madre es incapaz de reconocer las necesidades de su hijo | SI | NO | NO-SE |
| 12. | La madre es insensible a la creciente necesidad de autonomía de su hijo | SI | NO | NO-SE |

Autobiografía.

Verbales:

- | | | | | |
|----|---|----|----|-------|
| 1. | La madre describe experiencias exclusivamente positivas o exclusivamente negativas de su infancia | SI | NO | NO-SE |
| 2. | La descripción de su infancia es incoherente | SI | NO | NO-SE |
| 3. | La madre es incapaz de reconocer la importancia de las propias figuras de apego | SI | NO | NO-SE |
| 4. | Hay idealización de la infancia | SI | NO | NO-SE |
| 5. | Los recuerdos son restringidos | SI | NO | NO-SE |
| 6. | La madre describe una inversión de roles con su propia madre y un predominio de las necesidades de esta sobre las propias (cuando este era un hecho común aparece en el relato) | SI | NO | NO-SE |
| 7. | La madre habla con culpa de la relación con su propia madre (cuando este era un hecho común aparece en el relato) | SI | NO | NO-SE |
| 8. | El relato de su infancia carece de tono emocional | SI | NO | NO-SE |