

31861 4
2oj.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA

**PATRONES DE INTERACCION EN DIADAS
CON Y SIN RIESGO AMBIENTAL**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
MAESTRO EN MODIFICACION DE CONDUCTA**

P R E S E N T A :

LAURA EVELIA TORRES VELAZQUEZ

DIRECTOR DE TESIS :

MTRA. GUADALUPE MARES CARDENAS

DICTAMINADORES :

LIC. ISAAC SELIGSON NISSENBAUM

MTRO. VICTOR SERRANO CERRILLO

LOS REYES, IZTACALA ABRIL DE 1993

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	PAG
RESUMEN.....	6
PRESENTACION.....	7
CAPITULO I	
LA INTERACCION EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL.....	12
CAPITULO II	
EL RIESGO AMBIENTAL EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL...	37
CAPITULO III	
ESTUDIOS COMPARATIVOS DE DIADAS CON Y SIN RIESGO AMBIENTAL	
I. IMPORTANCIA DEL CONTEXTO FAMILIAR PARA EL DESARROLLO PSICOLOGICO INFANTIL	52
II. COMPARACION DE INTERACCIONES DIADICAS EN NIÑOS CON Y SIN RIESGO AMBIENTAL	58

CAPITULO IV

INVESTIGACION SOBRE LOS PATRONES DE INTERACCION EN DIADAS CON Y SIN RIESGO AMBIENTAL	64
OBJETIVOS.....	65
METODO.....	66
I. DETECCION DE PATRONES DE INTERACCION DIADICA MADRE-HIJO EN POBLACIONES SIN RIESGO AMBIENTAL...	66
II. DETECCION DE PATRONES DE INTERACCION DIADICA MADRE-HIJO EN POBLACIONES CON RIESGO AMBIENTAL...	76
III. COMPARACION DE LOS PATRONES DE INTERACCION DIADICA DE POBLACIONES CON Y SIN RIESGO AMBIENTAL.....	77
RESULTADOS	78
I. DIADAS SIN RIESGO AMBIENTAL	
A. ESTILO MATERNO.....	78
B. GRADO DE INVOLUCRAMIENTO MATERNO.....	83
C. CALIDAD DEL AMBIENTE FAMILIAR.....	85
D. DESARROLLO PSICOLOGICO INFANTIL.....	90

II. DIADAS CON RIESGO AMBIENTAL

A. ESTILO MATERNO.....	93
B. GRADO DE INVOLUCRAMIENTO MATERNO.....	97
C. CALIDAD DEL AMBIENTE FAMILIAR.....	98
D. DESARROLLO PSICOLOGICO INFANTIL.....	104

III. COMPARACION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

EN LAS DOS POBLACIONES ESTUDIADAS.....	105
---	------------

CONCLUSIONES.....	113
--------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	126
--------------------------	------------

APENDICES.....	135
-----------------------	------------

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue detectar los patrones de Interacción madre-hijo en dos poblaciones diferentes, una que presenta factores considerados como de riesgo ambiental y otra sin la presencia de estos factores. Para detectar estos patrones de interacción en ambas poblaciones se tomaron cuatro medidas: El Estilo Materno, medido con una taxonomía de 11 categorías conductuales; el Grado de Involucramiento Materno, medido con una taxonomía de 3 categorías conductuales; la Calidad del Ambiente Familiar, medida a través de 2 Indicadores (de responsividad y de continuidad) y por el Inventario HOME, por último se evaluó el Desarrollo Psicológico Infantil con una prueba psicométrica. Se estudiaron 8 diadas madre-hijo (los niños con una edad promedio de 30 meses) para cada población, el estudio se llevó a cabo en los hogares de cada diada por medio de filmaciones diarias de 30 minutos aproximadamente. Los datos aquí reportados pueden ser retomados como la parte instruccional de un Programa de Intervención en niños que se desarrollan en ambientes de riesgo, a fin de enseñar y entrenar a la madre en qué, cómo y cuándo estimular a su hijo para lograr un desarrollo psicológico óptimo.

PRESENTACION

Dentro de la Psicología el estudio del Desarrollo Infantil ha ocupado un lugar prominente. Ultimamente han proliferado las investigaciones sobre el tema, y ha habido grandes avances en el conocimiento del infante. En un primer momento el niño era estudiado solo como organismo cuyo conocimiento permitía garantizar un buen ajuste psicológico del adulto; posteriormente se estudiaba al niño enfatizando el papel de los adultos que lo rodeaban, es así que a partir de lo que los adultos decían o hacían se daba una explicación del desarrollo infantil. Es en la década de los 60's cuando se desarrolla la investigación sobre el niño mismo, haciendo una caracterización de su desarrollo, y de su participación en la relación con otros. A partir de entonces se estudiaron diferentes factores que parecían influir o modificar el desarrollo infantil, haciendo diversas manipulaciones, ya sea en un escenario de laboratorio o en el hogar de los niños (escenario natural de su desarrollo).

En general el ambiente del niño se puede clasificar como ambiente físico y ambiente social. El ambiente físico está determinado por la ausencia o presencia de objetos en el entorno del niño, y el ambiente social hace referencia a las personas que interactúan y se relacionan con los niños; en un inicio los padres

son los que establecen contacto e interactúan con los niños, y son ellos los que establecen relaciones tales que van conformando a los niños como personas, mediante el lenguaje, las relaciones sociales pre-establecidas en el ámbito de la familia y la vasta gama de conocimientos y habilidades que han adquirido a través de la experiencia. Son los padres los que delimitan las conductas específicas en sus hijos, pretendiendo fomentar el funcionamiento óptimo en los niños, esto varía con la edad y sexo de los niños, con las características maternas/paternas de cada familia en particular y de la cultura a la que pertenecen.

Es a través del juego o intercambio social que se van estableciendo una serie de conductas entre los padres y los hijos en donde se van requiriendo habilidades para ejecutar determinadas acciones que los niños van aprendiendo, por lo tanto no es sorprendente que los pequeños vayan adoptando gestos similares, estilos de habla o actividades instrumentales de sus padres (Maccoby, E. y Martin, J.A., 1989). Si los padres funcionan como modelos para los niños, es importante determinar las características de la conducta materna/paterna y su relación con el desarrollo psicológico del niño. En la mayoría de los estudios realizados acerca de este tópico se evalúa la conducta materna, esto quizá se debe a que es la madre la persona que pasa mayor tiempo con el niño y por tanto la que tiene mayores oportunidades de interactuar con él y proporcionarle una mayor estimulación. Es por esto que Power y Parke (1982) argumentan que es necesario que la madre desarrolle

una sensibilidad que le permita adaptar su propia conducta a las exigencias específicas de su hijo, es decir las madres tiene que poseer la capacidad de cambiar su conducta a lo largo del tiempo, conforme el niño va creciendo y desarrollando nuevas destrezas y nuevas formas de interacción, asumiendo un rol estimulador y directivo hacia el niño.

Dentro de las características que han sido estudiadas como variables que propician alteraciones en el desarrollo psicológico encontramos la escolaridad materna, el ingreso familiar, el lugar que el niño ocupa en la familia y el espaciamiento entre hermanos. Marjoribank (1975, citado en Cortés, 1984) encontró que los hijos primogénitos reciben más atención y mayor tiempo de interacción con sus padres que los hijos posteriores, asimismo tienden a obtener puntajes cognitivos más altos. Farran (1982) encontró diferencias en la forma de interacción adulto-infante en distintas clases sociales. El detectar las características de diferentes poblaciones permite evaluar qué aspectos son el los que se necesita entrenar a aquellas madres que no tienen las habilidades necesarias al interactuar con sus hijos a fin de facilitar un desarrollo psicológico óptimo en ellos. Este es el objetivo del presente trabajo, detectar las características maternas que puedan constituir la parte instruccional de un Programa de Intervención en poblaciones que presentan factores que han sido denominados de riesgo (nivel educativo de los padres, ingreso económico, constelación familiar, etc.) en poblaciones del

Area Metropolitana de la Cd. de México, ya que la mayoría de los estudios sobre este tema son estudiados en poblaciones anglosajonas.

La forma en que se estructura el trabajo fue la siguiente: En un Primer Capítulo se incluye un análisis histórico conceptual del termino interacción, dentro del estudio del desarrollo psicológico infantil. El objetivo de este capítulo es rastrear las diferentes concepciones del termino y ubicar el significado que adopta dentro de este trabajo.

En el Segundo Capítulo se analiza el término de riesgo ambiental, describiendo el surgimiento de este concepto, la manera en que se ha definido, los factores que lo conforman y el objetivo que se ha perseguido al realizar estudios sobre los factores de riesgo ambiental en el desarrollo infantil. Este capítulo surge para definir un término que es empleado en esta investigación, ya que las poblaciones utilizadas se clasifican con base en la presencia o ausencia de estos factores de Riesgo Ambiental, por tanto es importante definir dicho término.

En el Capítulo Tercero se describe una serie de estudios que comparan interacciones adulto-infante en diferentes poblaciones y que manipulan diversas variables. En este capítulo se mencionan los resultados que se han obtenido sobre este tópico.

En el Cuarto Capítulo se describe la investigación sobre los patrones de interacción diádica madre-hijo en poblaciones con riesgo ambiental y sin riesgo ambiental, a fin de caracterizarlas y de identificar los aspectos que conformarían un programa de intervención para un población particular con riesgo ambiental; se concluye en términos de los resultados obtenidos en la presente investigación así como de todo el cuerpo de la tesis y de su relevancia para el estudio del desarrollo psicológico infantil.

CAPITULO I

LA INTERACCION EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL

La noción de interacción constituye actualmente uno de los conceptos más ampliamente utilizados en el análisis del desarrollo infantil, de hecho, la mayoría de los estudios que se centran en la investigación sobre esta área lo emplean como un concepto que marca una distinción teórica relevante con la investigación realizada anteriormente. Dentro de los estudios de desarrollo infantil reportados en las revistas de mayor difusión a nivel internacional se reportan, de 1986 a 1991, un total de 98 artículos que realizan investigaciones en interacciones diádicas madre-hijo (Psychlit Database). De éstas, 68 se basan en estudios con humanos y se le dan varias acepciones al concepto de interacción, por ejemplo se estudia a la interacción madre-hijo como predictor del desarrollo mental del niño, de las dificultades en el aprendizaje, en la ejecución en tareas de lectura, en el desarrollo del lenguaje, etc. También se asocia con las puntuaciones en diversas pruebas psicométricas de personalidad, por ejemplo con el Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI). Otras investigaciones estudian los efectos de diversos factores en la interacción diádica madre-hijo, entre estos factores se ha estudiado el efecto de las prácticas culturales, el temperamento de la madre y del niño, las complicaciones en el parto, las características maternas, la depresión materna, niños con daño biológico y/o neurológico, niños con bajo peso al nacer, el tipo de contexto,

etc. Finalmente encontramos estudios en los que su objetivo es describir las características de una interacción diádica en diversas situaciones o contextos, enfatizando los aspectos maternos que contribuyen al desarrollo infantil.

Ante tal diversidad de conceptualizaciones del término de interacción y dado que en los artículos recientes se da por sentado su definición, se convierte en un término en el que descansan diferentes significados y que tiene una amplia variedad de sinónimos. Dada esta situación dentro de la investigación sobre desarrollo infantil, el objetivo de este capítulo es rastrear y reconstruir histórica y conceptualmente las distintas nociones de interacción que actualmente confluyen y se manejan en el área del desarrollo psicológico infantil.

Tenemos así un primer trabajo acerca de la interacción que realizó Baldwin, J. M. en 1906 (citado en Piaget, 1977), este autor argumenta que el niño está inserto en una red interactiva y que su personalidad, en general, y su auto-concepto en particular, se va modificando continuamente como resultado de diferentes retroalimentaciones significativas de personas que están a su alrededor. En este punto el concepto de interacción implica que si bien el cuerpo y cerebro del niño son entidades únicas y son independientes, su medio social por si mismo no tiene una existencia independiente de las relaciones en las que se involucra. De esta forma el niño no solo participa o se involucra en relaciones

con otros de influencia mutua, sino que se convierte en actor y depositario de un sistema de intercambio social. Este concepto de Baldwin, J.M. parece ser que no tuvo impacto en trabajos posteriores.

A fines de los años 20's y principios de los 30's, dentro de la Sociología se comenzó a estudiar la Actitud, entendida como aquellas tendencias verbalizadas o disposiciones hacia ciertos actos; mientras que en la Psicología, dentro de la Teoría del Aprendizaje (Doob, 1947), las actitudes son respuestas anticipatorias que podían medir conductas manifiestas. Es así que los trabajos comienzan a centrarse en el estudio de las actitudes, básicamente las de los adultos, para que a través de este estudio se puedan explicar las conductas manifiestas.

Posteriormente en los años 30's y 40's, en la Psicología, el desarrollo social y especialmente la formación de actitudes se examinaron a través del uso de procedimientos observacionales de campo. Estos estudios proveen la caracterización de diversas personas en su entorno social, es así que se comienza a caracterizar el papel de los padres en el desarrollo infantil. El desarrollo del niño era entendido a través del análisis de prácticas paternas. El proceso fue unidireccional: el padre influye al niño.

A lo interno de la Psicología en la década de los 50's proliferaron los estudios en los que se determinaron los patrones paternos que contribuían, favorecían o entorpecían el desarrollo infantil, caracterizándolos y tratando de especificar y describir su influencia.

Dentro de la Sociología, bajo el enfoque Estructuralista-funcional, los eventos sociales comienzan a ser explicados por medio de otros eventos sociales que actúan como consecuencia de los primeros; surgiendo el concepto de reciprocidad, definido como el patrón mutuamente gratificante de intercambio de bienes y servicios (termino que proviene del campo de la economía; adoptando principios económicos para describir las interacciones conductuales de los hombres en grupo (Thibaut y Kelley, 1959).

Dentro de este campo se plantea que en una interacción social pueden estar presentes estímulos adicionales que no forman parte de los elementos de la interacción, pero que si la afectan. Entonces, la interacción social se considera en términos de las recompensas que una persona tiene para la otra, y viceversa, así como los costos de la conducta en si. De esta forma los resultados para un participante individual en cualquier interacción se puede establecer en términos de las recompensas recibidas y de los costos implicados, estos valores dependen de las formas conductuales que los dos individuos producen en el curso de las interacciones. Un factor que retoma la sociología y ve como un aspecto relevante en

la influencia conductual es el concepto de poder, entendido como el control que pueda tener una persona de la conducta de otra: el poder de A sobre B aumenta con la capacidad que tenga A de afectar la calidad obtenida por B.

En contraposición a los trabajos anteriores a principios de los 60's se da un cambio metodológico y de los estudios observacionales para investigar conducta social, se comienzan a utilizar los experimentos de laboratorio como herramienta principal para entender el desarrollo social; aunque en el caso del estudio de la relación padre-hijo en un inicio no hay gran variación, ya que de un niño pasivo del paradigma padre-hijo, se pasa a un sujeto pasivo en la relación experimentador-niño, donde se analizaron varios factores que alteraban la conducta social, pero la interacción social fue raramente estudiada. En esta etapa se sigue estudiando la relación padre-hijo, pero entendida solo de manera unidireccional: se estudiaba la conducta del padre y se dejaba de lado la del niño, no obstante se reportaban hallazgos de la reciprocidad en la relación padre-hijo (Staats, A.W., 1979).

Es en este período que en la Psicología, bajo la influencia del Análisis Experimental de la Conducta, proliferan los estudios de las relaciones padre-hijo (Rheingold, Gewirtz y Ross, 1959), enfocando la atención solo a la conducta paterna, aunque considerando los resultados como avances en el conocimiento de la reciprocidad padre-hijo, ya que el repertorio social del niño podía

ser modificado por la retroalimentación del medio ambiente circundante.

Por tanto, la interacción padre-hijo es concebida como aquella afectación que el adulto provoca en el niño, ya sea modificando, anulando o fomentando la conducta infantil. La participación del niño es nula en su propio desarrollo, aunque su conducta es evaluada, pero únicamente como consecuencia de la conducta paterna/materna.

En contraposición a los modelos unidireccionales surge Bell (1968), quien en su trabajo establece el principio de que el estudio verdadero de la socialización es posible solamente si se acepta la premisa de que los padres y el hijo influyen mutuamente en el proceso, que las diferentes características del niño producen distintos patrones de cuidado materno. Bell considera que la socialización es como un proceso dialéctico, en el que cada nuevo nivel de desarrollo exige que tanto el progenitor como el niño re-estructuren sus reacciones conductuales, el uno en relación al otro. De esta forma Bell establece que el niño contribuye a su propia socialización. A partir de esta etapa se desarrollaron muchos trabajos que incluían el término interacción definiéndolo como el proceso descrito por Bell: una re-estructuración de la conducta en cada nivel de desarrollo de una persona en relación con otra y viceversa, es decir, un participante en un intercambio

social continuamente va cambiando su conducta en función de los otros, y este cambio también está modificando la conducta de ellos.

Rheingold (1968), propone cuatro postulados en relación a la socialización inicial, que destacan la naturaleza interactiva del proceso:

- 1) El niño es un organismo social
- 2) El niño se comporta socialmente: su conducta produce, mantiene o modifica la conducta de otras personas
- 3) El niño socializa a otros
- 4) El adulto proporciona al niño un ambiente y la información reforzada acerca de lo apropiado de su conducta (del infante).

De esta manera el niño juega un papel importante en la relación con sus padres, ya que él también modifica la conducta paterna: sus determinantes o características congénitas modificarán la respuesta paterna.

Entonces en un evento interactivo es necesario conocer la conducta característica del niño, la demanda cultural de los padres y la asimilación propia de los padres a esta demanda, dentro de una serie de expectativas del niño.

Esta nueva concepción de la interacción se va desarrollando en los diferentes tópicos de la Psicología, por ejemplo

dentro del estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje, Wyatt (1969) hace notar la falta de estudios que consideren la interacción adulto-infante en el desarrollo del lenguaje, argumentando que en la mayoría de los trabajos el niño es tratado como un sujeto aislado. Wyatt considera que la adquisición del lenguaje no es una sucesión de niveles estructurales, sino una construcción dinámica de conductas que solo se diferencian gracias a su nivel funcional.

De esta forma crece el interés en el estudio de las primeras etapas de desarrollo, y con ello el estudio de las interacciones adulto-infante. Se demostró que desde temprana edad el niño era capaz de responder diferencialmente en cada contexto interactivo, que el repertorio social del niño podía ser modificado a través de la retroalimentación ambiental y que las sonrisas, el llanto y la vocalización del niño pueden ser alteradas ante algunas señales del ambiente (Rubenstein, 1967; Lewis y Goldberg, 1969; Hess y Shipman, 1965; Bellinger, 1980; Rondal, 1980; Moerk, 1978; Prorok, 1979; Masur, 1982 y Snow, 1979).

A partir de los años 70's existe una reorientación de los trabajos experimentales a la interacción social, criticando la limitada validez ecológica del paradigma del laboratorio. Baldwin, A.L. (1967) critica la mitologización del niño, y argumenta que los experimentos de laboratorio solo pueden decirnos que ciertas variables contribuyen potencialmente al desarrollo infantil, pero

no nos dan cuenta de un episodio interactivo, por lo que es necesario el estudio de la interacción en su medio ambiente social, describiendo los elementos que intervienen en ella (Bronfenbrenner, 1974; Hartup, 1973; Park, 1972, 1978).

Parke (1978) menciona que el área de interacción diádica ha pasado por tres fases:

1) El estudio del desarrollo social con un modelo unidireccional, en donde el adulto es el que influye a su hijo, y donde el niño no contribuye a su propio desarrollo social.

2) Se aceptó la contribución del infante a su propio desarrollo, esto a partir de diversos experimentos en los años 60's en los que se estudió el repertorio propio del niño, su equipamiento genético y biológico que permitía u obstaculizaba ciertos tipos de aprendizajes o adquisiciones.

3) Los estudios se enfocaban a la reciprocidad en la interacción, es decir la manera en la que los padres y sus hijos regulan mutuamente el desarrollo infantil.

A partir de esta época y hasta la actualidad se estudia la interacción y la manera en que los individuos se regulan mutuamente en el curso de la interacción. De aquí se desarrollan diferentes modelos de estudio de la interacción diádica:

El primer nivel de análisis es el registro de la conducta de una diada, cuando realizan una actividad conjunta; generalmente se registra la frecuencia de diferentes conductas (Moerk, 1978; Rondal, 1980, 1981; Sprunger, Boyce y Gaines, 1985). En estos datos solo podemos examinar la correlación entre las conductas del niño y de la madre, o bien analizar la co-ocurrencia de conductas en el mismo intervalo de tiempo, y de esta forma solo se obtiene una idea parcial de la interacción.

Una segunda forma es el análisis secuencial, a fin de determinar la probabilidad de ocurrencia de algunas conductas maternas en respuesta a una categoría del niño, o bien la probabilidad de ocurrencia de algunas conductas del niño en respuesta a una categoría materna, aquí pueden situarse los trabajos de Bakeman y Brown (1977) y López, F. y Cols. (1989).

Por último se puede realizar un análisis de interacciones describiendo los procesos interactivos en términos cíclicos, utilizando el análisis de series de tiempo y la técnica secuencial de lags o saltos. (Whitehurst, J.E. y Cols., 1988).

Es así que en la última década han proliferado los estudios interactivos, enfatizando el papel que juega la situación social para determinar el tipo de actividad que realiza cada miembro de la diada, y ponderando ciertos aspectos en el estudio de la interacción diádica, por ejemplo Schaffer, Collins y Parsons

(1977) señalan que la interacción solo puede ser entendida en el diálogo; Gottman (1979) considera que en el análisis interactivo lo relevante es la reciprocidad e intencionalidad; Olsen-Fulero (1982) se enfoca al análisis de los estilos maternos que modifican o alteran la conducta infantil, etc.

El concepto de interacción de Bell parece haber tenido influencia en los trabajos posteriores, que conciben la interacción como la reciprocidad o la mutua influencia que ejercen dos personas en una situación dada, que va modificando futuros encuentros. Esta influencia se va dando, ya que la conducta de A altera o modifica la conducta de B, y viceversa. La interacción entonces se centra en dos personas que se relacionan, sin considerar otros elementos, presentes o ausentes, que pudieran afectar esta relación.

Todos los estudios que retoman esta idea de interacción pueden ser enmarcados en lo que Pineda (1987) ha denominado Análisis Interactivo, en donde la diada es la unidad de observación y el objeto de análisis por excelencia. Pineda considera que el estudio diádico madre-hijo se ha fomentado por la importancia atribuida a las experiencias tempranas del niño para la determinación de las características de su personalidad como adulto y por la relevancia otorgada por algunas psicologías evolutivas a la existencia del otro (adulto), y a su interacción con el niño en desarrollo para la socialización de éste. El estudio del niño no tiene sentido si no se incluye al adulto en su relación con aquél

como unidad de observación y análisis. Otra influencia proviene del Análisis de la Conducta, Sears (1951) señala que para explicar adecuadamente los fenómenos sociales es necesario ampliar y variar los principios del aprendizaje e introducir otros nuevos, ya establecidos y confirmados mediante estudios de la adquisición y modificación de la conducta humana en situaciones diádicas y de grupo. Por otro lado, se demostró que en una situación de interacción madre-hijo, algunas conductas del niño modificaban las respuestas de sonreír y vocalizar de la madre (Gewirtz y Boyd, 1975, citado en Parke, 1978). Estos factores contribuyeron al estudio de las interacciones diádicas.

En el marco del Análisis Interactivo se plantea que el desarrollo de las diferentes funciones psicológicas en el niño es producto, en gran medida, de la interacción de éste con los adultos que le rodean.

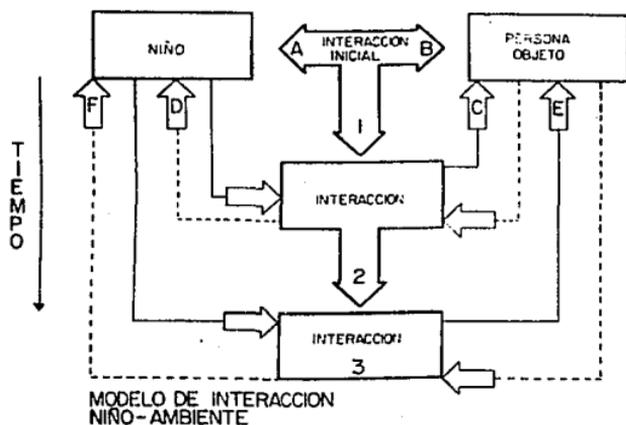
Los supuestos que demarcan el análisis interactivo son los siguientes:

- a) La unidad de observación es la diada.
- b) La interacción diádica es una variable de las más importantes en los diferentes niveles de desarrollo psicológico en niños de la misma edad.

c) El comportamiento de los padres en situaciones de interacción con los niños es parte atribuible a las características y tipo de comportamiento de estos últimos.

d) Lo que define a una interacción diádica es la dependencia entre la actividad del adulto y la del niño. Y ésta puede variar en contextos distintos.

Esta concepción de interacción Bricker y Carlson (1981) la representan en el siguiente esquema:



En donde el niño afecta su ambiente (punto B) y el medio ambiente afecta al niño (punto A), y la naturaleza de esta interacción afecta futuras interacciones entre el niño y algún elemento particular de su ambiente (punto 1), las flechas indican efectos posteriores, es decir interacciones subsecuentes que son influenciadas por interacciones previas (puntos 2 y 3). El ambiente sigue retroalimentando continuamente e influenciando al niño (punto D y F) y de la misma manera el niño afecta su medio ambiente (punto C y E). De esta forma cada cadena interactiva es significativa para el niño en relación a su desarrollo psicológico.

Entre los trabajos que pueden ser representativos de este tipo de análisis interactivo encontramos el realizado por Bakeman y Brown (1977) que definen a la interacción como un diálogo conductual; como una conversación entre dos individuos, donde la madre e hijo se responden uno al otro, y donde se asume que tanto la madre como el niño pueden constituir un sistema de diálogo en el cual ambos están contribuyendo. En la primera etapa de desarrollo la madre es quien dirige más este sistema diádico, compensándose después conforme el niño va creciendo.

En otro estudio de los mismos autores (1980), concluyen que la interacción madre-hijo, en las primeras etapas de la vida del infante, le proporcionan a éste un mayor desarrollo cognitivo.

y social a una edad posterior (3 años), lo mismo se concluye en el estudio de Bakeman y Adamson (1986) quienes resaltan la importancia de la interacción materna para que el niño desarrolle su actividad comunicativa.

En estos trabajos se enfatiza que el papel de la madre como compañera en el proceso interactivo se muestra claramente al analizar los inicios de interacción y la estabilidad a medida de que el niño crece, de esta forma las madres parecen proveer cambios consistentes y recíprocos en el ambiente social de sus hijos (Green, Gustafsen y West, 1980).

En el estudio realizado por Hann (1989) se analizan los factores que influyen en el continuo de la interacción madre-hijo a fin de tener una mayor comprensión de los procesos involucrados en un buen desarrollo adaptativo, en este estudio se analizan factores tanto del niño como de la madre, que afectan la interacción diádica, tales como: la calidad de la interacción, el temperamento infantil, las características personales maternas, el apoyo social, etc.

En general, la mayoría de artículos publicados en la última década sobre el estudio del desarrollo infantil retoman la idea de interacción descrita como una reciprocidad en que la diada madre-hijo se afecta mutuamente (Wasserman, Shilansky y Hahn, 1986; Whitehurst, et al., 1988, etc.). Aunque existen bastantes artículos

que dan por sentado la definición de interacción y usan el termino indistintamente con el de relación, comunicación, reciprocidad, etc. (Psychlit Database).

Ahora bien, el estudio de la interacción diádica madre-hijo ha sido también cuestionado por algunos autores (Parke, 1980; Rondal, 1980; Brachfeld-Child, 1986, etc.), quienes consideran que el estudio del desarrollo infantil debe ser abordado en un campo más amplio, ya que no es solo la madre la única que retroalimenta al niño, ni es la única persona con la que éste interactúa. Estos estudios han empezado con el análisis de las diferencias entre las prácticas interactivas padre-hijo y las prácticas interactivas madre-hijo (Lipsitt y Reese, 1981, en Pérez, 1983; Rondal, 1980 y 1981; Power y Parke, 1982; Yarrow y Macturk, 1984; Masur y Gleason, en Mullis y Mullis, 1986, etc.), y sugieren que ahora las perspectivas futuras del estudio del desarrollo infantil se deben centrar en el análisis de la interacción familiar, considerando a cada integrante de la familia, tanto en su interacción con el niño en cuestión, como con el resto de la familia. Esta perspectiva abre un campo más amplio que es factible ahora abordar, rescatando los hallazgos encontrados en el estudio molecular de la interacción y quizá poder en un futuro describir y delinear hogares que promuevan adecuadamente el desarrollo social, afectivo y cognitivo de los niños (Parke, 1980).

Esta concepción de interacción, si bien no forma parte de una Teoría General del Desarrollo, es el resultado de los hallazgos empíricos de los datos generados a partir de las diferentes investigaciones formuladas.

Ahora bien, existe otra concepción del termino interacción que surge como un modelo integral, como una concepción general del fenómeno psicológico, esta concepción es la desarrollada en la Teoría Interconductual de Kantor (Kantor, 1978). Esta teoría se ha desarrollado paralelamente a la evolución conceptual del termino interacción descrito anteriormente.

Para Kantor el evento psicológico es visto como un campo integrado, que lo conforman segmentos conductuales entendidos como sistemas de factores. El evento psicológico es un completo sistema de factores en interacción. Estos factores son la función de respuesta, la función de estímulo, la historia interconductual, los factores disposicionales y el medio de contacto. Todos estos factores se relacionan y afectan entre sí, y también influyen en la relación organismo-objeto.

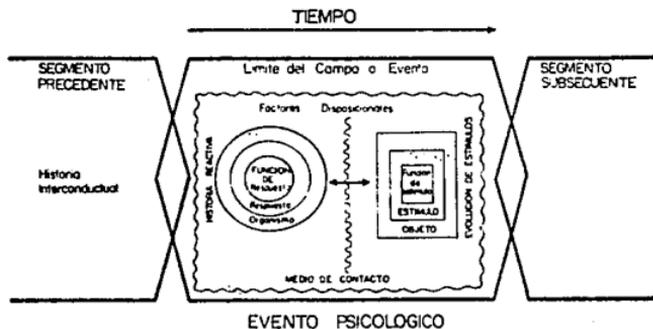
Dentro de la Psicología interconductual los eventos psicológicos consisten en campos multifactoriales, es decir consisten en la interacción de organismos con objetos, eventos u otros organismos, así como con sus cualidades y relaciones específicas.

Los eventos psicológicos se interrelacionan con eventos sociales, así como con eventos biológicos y físicos, y se desarrollan a partir de la interconducta ecológica, es decir son ajustes del organismo ante su ambiente. Cuando el organismo participa en un evento psicológico, implica una participación total, no la mera suma de órganos o estructuras particulares, también estos eventos se originan en la vida de individuos particulares, que se desarrollan en el intercomportamiento del organismo con los objetos estímulo específicos. En el evento psicológico todos los factores participan por igual, y la tarea científica es analizar los factores participantes y encontrar cómo están relacionados.

De esta manera los eventos psicológicos deben investigarse como campos complejos, así es que cualquier factor que se haya aislado, con el fin de investigarlo, debe manejarse haciendo referencia siempre a la unidad total de la cual se separó.

Esta idea de interacción, proveniente de la Física, implica no solo la relación de interdependencia de los organismos, por ejemplo del adulto-infante cuando estudiamos desarrollo infantil, sino que contempla otros factores que están presentes en esta relación organismo-organismo y que interactúan entre ellos. En este modelo existen factores que es necesario considerarlos en el estudio de investigación a fin de tener un sistema de factores en interacción completo.

El evento psicológico puede esquematizarse de la siguiente manera:



Donde el número de funciones de estímulo y respuesta se incrementan a través de repetidos contactos interconductuales en distintas situaciones entre los organismos y objetos.

Ahora bien, por lo regular el desarrollo es visto solo como el completar una situación determinada, sin embargo Kantor considera que existe un continuo desarrollo en constante cambio a través de los diversos contactos con las cosas y condiciones que rodean al individuo. De manera que las interacciones psicológicas son históricas, ya que se originan en los contactos de los individuos con las cosas, pero la conducta psicológica no ocurre

hasta que el organismo llegue a una cierta etapa de maduración biológica; el organismo existe como individuo biológico antes de cualquier clase de interacción psicológica.

Kantor (Kantor y Smith, 1975) delimita tres etapas en el Desarrollo Psicológico, en términos de la maduración biológica y de los contactos interactivos con los objetos y personas que va teniendo el individuo:

I. Etapa Infantil o Fundamental.

En esta etapa se incluyen tres tipos de conductas: reflejas, aleatorias y ecológicas.

a) Conducta Refleja: Hace referencia al sistema de reacción unitaria simple, brincar al tocar algo caliente, secretar saliva, etc. Para realizar esta conducta solo se requiere la existencia de una cierta organización anatómica. Algunas de estas respuestas son desarrolladas por el organismo durante su existencia intrauterina.

b) Conducta Aleatoria: Este tipo de conducta es transicional, son movimientos aleatorios, acciones psicológicas que ocurren en forma paralela a la maduración biológica, son la línea divisoria entre la conducta biológica y la conducta psicológica.

c) Conducta Ecológica: Aquí el organismo ha completado su equipamiento biológico y entonces desarrolla actividades relacionadas a sus circunstancias ecológicas. Son formas elementales de reacciones diferenciales a las cosas o circunstancias que se basan principalmente en el carácter de dichos objetos.

II. Etapa Básica.

En esta etapa el individuo comienza a intentar una personalidad psicológica distintiva, y ejecuta actividades psicológicas definidas.

El primer desarrollo psicológico del niño consiste en un progresión gradual que va alejándose de las formas de acción biológicas. Un organismo biológico particular puede, bajo ciertas condiciones, construir una serie de respuestas psicológicas variadas; el mismo individuo biológico puede desarrollarse psicológicamente en diversas maneras. Por ejemplo cuando un organismo habla sus estructuras están operando, pero dichas estructuras no están determinando qué es lo que dice, ni cómo lo dice; con la misma estructura orgánica, los individuos pueden decir innumerables cosas en diferentes lenguajes. El desarrollo en esta etapa es paralelo con la maduración biológica individual, comenzando en la infancia y en la niñez temprana. Los individuos que han desarrollado ciertas formas de interacción con las cosas, en sus contactos posteriores con dichos objetos, re-ejecutan las mismas reacciones.

La conducta básica incluye habilidades, maneras, actitudes, creencias, etc. Se incluyen respuestas de adaptación, respuestas preventivas (aprender a defenderse de personas, cosas o animales que pueden hacer daño), respuestas manipulativas y constructivas, reacciones comunicativas (ya que la vida humana es interpersonal y comunicativa, el infante desarrolla conducta expresiva y comunicativa), respuestas adquisitivas (envidia, rivalidad, celos, etc.), respuestas de exhibición (cuando se les pide a los niños que canten, bailen, reciten, etc. ante familiares y/o amigos y posteriormente reciben elogios y recompensas), respuestas de actitud (respuestas de aprobación o de desacuerdo), respuestas de acomodación (acciones de obediencia, tratar de agradar, ser condescendientes con otros, a fin de afirmar su propia personalidad y de dominar sobre otros) y respuestas intelectuales (pensar, juzgar, etc.). Algunos factores que pueden facilitar o retardar este desarrollo son: el desarrollo previo, las condiciones higiénicas, el bagaje cultural, el nivel de inteligencia de la familia y su estatus económico.

III. Etapa Social.

Esta etapa se divide en cuatro tipos de conductas:

a) Conducta Suprabásica: En esta etapa se incluye aquella manera particular en que cada individuo realiza determinadas acciones, tales como caminar, jugar, dibujar, cocinar, escribir,

etc. Dicha manera de ejecutarlas representa una historia continua desde su niñez hasta la vida adulta, y se deriva de los contactos en la niñez con objetos y personas. Son aquellas formas más o menos modificadas y ampliadas por contactos posteriores de respuesta que han sido desarrolladas en una etapa básica.

b) Conducta Contingencial: En esta se ubica la respuesta del individuo ante situaciones únicas e indeterminadas, son respuestas de ocasión. Estas conductas contingenciales no son constantes o predictivas y se dan únicamente ante eventos psicológicos, donde el individuo está condicionado por las exigencias de la situación en que se involucra.

c) Conducta Idiosincrática: Cada actividad es individualizada, por lo cual la persona que la realiza la ha construido con base en su propia experiencia, a lo largo de una serie de contactos interactivos variados. Contactos con objetos y situaciones que resultan en la formación de una manera de actuar, como una personalidad distintiva y singular.

d) Conducta Cultural: La uniformidad es la esencia de esta etapa. Hace referencia a aquellas actividades que son comunes en un grupo social. Es la conducta que marca a los individuos como miembros de grupos psicológicos específicos. La mayoría de las conductas humanas son culturales.

Esta concepción de interacción incluye más elementos en cada episodio psicológico, ya que no solo toma en cuenta la interacción bidireccional adulto-infantes, sino también los objetos y eventos, presentes o ausentes, que forman parte de la historia interconductual de la diada y la interacción de todos los elementos entre sí. Sin embargo es hasta los años 70's en que el trabajo de Kantor tiene influencia en los estudios psicológicos, y debido a la falta de una metodología propia el trabajo empírico se ha retrasado, aunque ha habido propuestas que van conformando las pautas a seguir en el estudio psicológico bajo este marco teórico. Por ejemplo Bijou en los años 80's realiza estudios bajo esta perspectiva teórica y Ribes, E. (1985, 1990) ha desarrollado conceptualmente la postura de Kantor en diferentes tópicos psicológicos; en cuanto a desarrollo infantil, concretamente desarrollo lingüístico, solo existen artículos conceptuales (Ribes, E., 1981; Ribes, E., 1983; Ribes, E. y Pineda, L.A., 1985), y el trabajo empírico es aún muy limitado. En contraposición, el Modelo Interactivo tiene gran cantidad de trabajo empírico que lo sustenta, ya que esta postura se ha ido construyendo a partir del trabajo empírico realizado. Es por esto que el presente trabajo se enmarca en esta postura, y se estudian factores que en la literatura se han reportado como variables que alteran o modifican el desarrollo infantil.

El concepto de interacción retomado por el Modelo Interactivo sin embargo, no es incompatible con el concepto de

interacción manejado por Kantor, y los hallazgos obtenidos bajo este marco pueden ser retomados y re-estructurados bajo la concepción teórica propuesta por Kantor.

CAPITULO II

EL RIESGO AMBIENTAL EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL

Dentro de los estudios del Desarrollo Infantil, la interacción diádica ha sido estudiada variando ciertos aspectos que se presumen la modifican, alteran o provocan. De esta forma se ha estudiado la interacción diádica a fin de intervenir en ella y provocar ciertas modificaciones que redundan en un desarrollo psicológico infantil óptimo, en poblaciones que presentan factores de riesgo y en las que se predice un desarrollo infantil desfavorable.

Así, tenemos dos términos que son utilizados frecuentemente en el análisis del desarrollo infantil: la interacción (termino desarrollado en el Capítulo anterior) y los factores de riesgo ambiental. En este Capítulo se pretende rastrear el origen del termino Riesgo Ambiental, definirlo, clasificarlo y describir los factores que lo conforman, así como presentar algunos programas de intervención que se han llevado a cabo en poblaciones de riesgo ambiental.

El desarrollo físico y psicológico del niño es uno de los grandes temas a estudiar en los últimos años. En un primer momento este interés se centro en la creación de técnicas y procedimientos para asegurar la supervivencia de un mayor número de niños, dadas las altas tasas de morbilidad y mortalidad infantil, en con-

secuencia a los grandes avances científicos que lograron una gran reducción en la morbi-mortalidad vino un segundo momento que se enfocó en la calidad de vida del infante, ya no era solo importante que el niño no muriera, sino que vivo desarrollara su potencial físico y psicológico.

A partir de este interés se desarrollo una vasta investigación que ha demostrado que las experiencias vividas en los primeros años de vida del niño están relacionadas con su desarrollo normal. La cantidad y calidad de estímulos en el medio ambiente pueden favorecer o limitar tal desarrollo. Es en este tiempo en el que se adoptan los términos de alto riesgo y estimulación temprana o precoz. En un inicio estos términos estaban ligados a condiciones de tipo biológico, posteriormente se utilizaron también para aquellos niños que debido a sus condiciones familiares, sociales y culturales estaban expuestos a un atraso en su desarrollo psicológico. Es aquí donde apareció el concepto de Alto Riesgo Ambiental para designar al último tipo de niños descritos, y el de Alto Riesgo Biológico para las condiciones ligadas a factores biológicos (enfermedades, epidemias, etc.) (Tjossem, 1976 citado en Haeussler y Rodríguez, 1980). Según Montenegro (1980) el riesgo ambiental en la actualidad es el que tiene mayor prevalencia, y su posibilidad concreta de prevención es interviniendo desde el primer año de vida.

El término Riesgo hace referencia a la contingencia o proximidad de que un daño ocurra, la exposición a un peligro; y es sinónimo de amenaza o peligro. La clasificación de riesgo para el Desarrollo Infantil propuesta por Kopp y Kaler (1989) es la siguiente:

(1) Riesgo Biológico. Cuando hay infecciones virales, el uso de drogas durante el embarazo, malformaciones físicas, retardo, etc.

(2) Riesgo Ambiental. Tipo de estimulación, características de la familia, tipo de vivienda, nivel socioeconómico, etc.

(3) Combinación de los dos anteriores. Donde confluyen variables de orden biológico y ambiental.

Una clasificación similar a la de Kopp y Kales es la que realizaron Tjossem y Lorenzo (citado en Mora, 1980):

(1) Riesgo Establecido. Tipo biológico, alteraciones biológicas, congénitas o adquiridas que ejercen claramente un impacto nocivo sobre la estructura y desarrollo del Sistema Nervioso Central.

(2) Alto Riesgo Biológico: Hace referencia tanto a las características biológicas maternas como infantiles:

Características Biológicas Maternas: peso, talla, edad, paridad, antecedentes de embarazos o partos anormales, antecedentes de enfermedades crónicas severas, morbilidad, atención prenatal, desnutrición materna, aumento de peso en el embarazo, tipo de parto, complicaciones, duración, sufrimiento fetal, tipo de atención durante el parto, etc.

Características Biológicas Infantiles: peso al nacer, malformaciones congénitas, estado nutricional, etc.

(3) Alto Riesgo Ambiental o Socio-cultural. Se identifica con las condiciones de pobreza y marginalidad, privación de afecto y de estímulos ambientales. Se considera que este grupo representa a la gran mayoría de los casos de retardo en el desarrollo infantil.

Estas clasificaciones son complementarias, y generalmente al hablar de riesgo se hace referencia al tipo de riesgo ambiental, que en ocasiones también se asocia con el de tipo biológico.

En la clasificación anterior se han descrito algunos de los factores que han sido agrupados en el rubro de Alto Riesgo

Ambiental, en esta parte se pretende ahondar más en estos factores y describirlos de acuerdo a la literatura revisada.

Mora (1980) menciona que la situación de pobreza crítica representa un claro riesgo de daños para el niño no solo en su magnitud, sino también en relación con sus implicaciones funcionales. Para Mora el Síndrome de la Pobreza lo caracterizan las precarias condiciones de la vivienda, las deficientes condiciones sanitarias, el bajo consumo alimentario, la alta incidencia de enfermedades y muerte, la carencia de servicios básicos: atención a la salud y educación elemental, bajo nivel educativo de los padres, la deficiente inserción al aparato productivo, actitud permanente de pasiva resignación, la inmersión en un esquema determinado de valores claramente diferenciados del resto de la sociedad y que conforman lo que ha sido denominado como la Cultura de la Pobreza.

La pobreza o las condiciones de pobreza a menudo traen como consecuencia la desnutrición infantil, la enfermedad y por ende, la privación de estímulos ambientales que han sido calificados como relevantes para el desarrollo infantil. Estas son privaciones múltiples que se presentan desde la concepción hasta la edad escolar, posteriormente esto lleva a limitadas oportunidades educativas de capacitación y de trabajo como entes productivos de la sociedad en que se desarrollan. Montenegro (1980) detecta dos factores de alto riesgo ambiental: Nivel Educativo de los padres y

Nivel Socioeconómico bajo, mientras que diversos autores (Chávez, 1966; Lyons-Ruth, K., Connell y Grunebaum, 1990; Cravioto, Chávez y Barnes, en Levitsky, 1979) mencionan factores de orden biológico tanto como factores de alto riesgo (tanto biológico como ambiental), no obstante argumentan que el nivel socioeconómico, el tipo de cuidado infantil, la forma de alimentación y la presencia de enfermedades traen como consecuencia la desnutrición y un bajo desarrollo mental, un desarrollo cognitivo y social desfavorable y un mal logro académico e intelectual. La desnutrición puede ser causada a nivel fetal cuando el peso al nacer está por debajo del décimo percentil correspondiente a la edad gestional; de acuerdo al tipo de desnutrición fetal que presentan los recién nacidos pueden ser clasificados como:

a) Simétricos. Los recién nacidos que sufrieron desnutrición durante todo el embarazo, por lo que presentan una reducción proporcional en su longitud, la circunferencia de su cabeza y su peso.

b) Asimétricos. Los recién nacidos que sufrieron desnutrición fetal a partir del último trimestre del embarazo, en etapa posterior a la de máxima velocidad de crecimiento del feto. El peso de estos niños es bajo, mientras que la circunferencia y longitud de su cabeza son similares a las de un bebé con peso adecuado.

No obstante, un medio familiar y social favorable puede reducir sustancialmente los efectos negativos de este problema. Algunos autores (Fraser, 1986; Slater, 1986; Bralic y Lira, 1980; Haeussler y Rodríguez, 1980) se han centrado en la relación madre-hijo como fuente importante de estimulación y han señalado que de esta relación depende en gran medida el futuro desarrollo normal del niño.

Se ha determinado que existen factores asociados a la clase social y al nivel educativo de la madre que promueven o retardan el desarrollo infantil; por ejemplo en la clase social alta la madre estimula más verbalmente al niño, les lee libros, hay más diversidad de libros, convive más con sus hijos, presiona al niño a obtener logros. Las expectativas maternas acerca de las habilidades del niño influyen grandemente en la interacción madre-hijo y en su estilo de enseñanza. También las características del infante modifican la interacción con su madre. Fraser (1986) menciona que el sexo del niño, la ausencia de señales ante la conducta materna, sus características físicas y emocionales pueden propiciar ansiedad y/o repulsión materna, y por tanto modificar la relación con su hijo.

Los estudios sugieren que una conducta materna óptima está caracterizada por hacer al niño preguntas, emplear un lenguaje abstracto, enfatizar relaciones conceptuales, entrenar al niño a solucionar problemas, etc. Por tanto se agrupan como factores de

alto riesgo ciertas características maternas que no promueven este tipo de estilos, tales como coeficiente intelectual y educación materna bajos, nivel bajo de ingreso familiar, madres con múltiples embarazos, vivienda ubicada en sectores rurales, etc.

Bralic y Lira (1980) mencionan que las alteraciones en el desarrollo intelectual, social y emocional del niño son producto de la privación materna, manifestada en tres formas:

1) La madre está presente físicamente, pero mantiene una relación anormal y psicopatogénica con su hijo, ya sea por exceso de trabajo o hasta por alteraciones psicológicas.

2) El niño es separado de su madre después de haber vivido con ella por cierto tiempo.

3) El niño está rodeado y es atendido por varias figuras maternas simultáneas, por razones de trabajo de la madre, de la organización familiar, social o institucional.

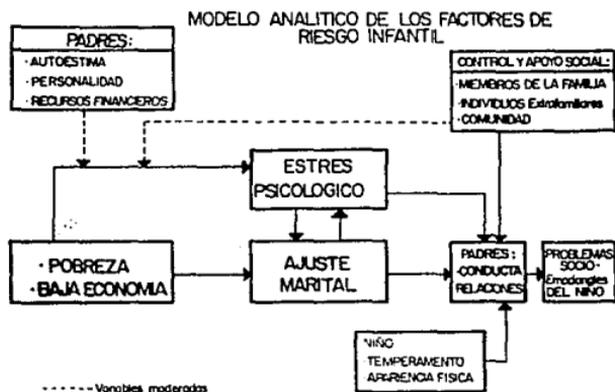
Finalmente, hay autores (Parke, 1980; Mussen, 1984; Pianta, 1986; Maccoby-Martin, 1989; Mc Gillicuddy-DeLisi, 1982, etc.) que no solo se centran en la relación madre-hijo, sino que se enfocan a todo el entorno familiar y socio-cultural.

El hogar es una fuente de estimulación, es el principal escenario en el cual el niño se desarrolla cognitivamente y socialmente. Es en el hogar en donde el niño recibe la estimulación social determinante e importante para su desarrollo posterior. También la cantidad, tipo y variedad de estimulación inanimada disponible para el niño está directamente controlada por los adultos. Los padres juegan un continuo papel como mediadores de la estimulación provista por el ambiente inanimado. Las madres en particular son las que más usan los juguetes como mediadores en el juego con sus infantes.

Otros factores en el hogar son las reglas (si la disciplina es laxa, caprichosa e inconstante por uno o ambos padres), el orden de nacimiento de los hijos, el tamaño de la familia, las prácticas disciplinarias, espaciamiento entre hermanos, estrategias de enseñanza, estructuración de la familia, nivel social y educativo de los padres, creencias paternales acerca del desarrollo infantil, balance inadecuado entre recompensa y castigo, inmadurez paterna, baja autoestima paterna, incapacidad para percibir o entender las necesidades de sus hijos, relaciones conyugales, ambiente familiar desorganizado, estrés, patrones de personalidad y actitudes de los padres, ambiente físico restringido, construcción de la vivienda, ubicación de la misma, etc.

En términos generales podemos decir que en el nivel socioeconómico bajo se han agrupado los factores descritos

anteriormente, no es que el nivel socioeconómico per se sea factor de riesgo, sino que en este concepto se han incluido diversos factores que probabilizan un deficiente desarrollo infantil y por tanto se les denominan factores de alto riesgo ambiental. Mc Loyd (1990) esquematiza los factores que afectan el desarrollo infantil de la siguiente manera:



Este esquema pretende resumir los factores que se han denominado de alto riesgo ambiental y que han sido descritos anteriormente.

El objetivo de caracterizar los factores de riesgo es crear un programa de intervención que reduzca sustancialmente los efectos de estos factores de riesgo sobre el desarrollo infantil.

Al hablar de intervención se hace referencia a las acciones deliberadas e intencionalmente dirigidas hacia grupos específicos de población identificadas por sus condiciones especiales de riesgo, con el fin de prevenir un problema específico (prevención primaria), de tratarlo para evitar un daño potencial (prevención secundaria) o buscar la rehabilitación del individuo ya afectado por el daño (prevención terciaria).

Los programas de intervención constituyen un elemento modelador de la personalidad del Ser Humano, y por ende de la sociedad. Así, resulta posible, mediante las influencias ambientales sobre el desarrollo temprano, mejorar la calidad de vida. Los programas de intervención se enfocan generalmente a la enseñanza y modelamiento del cuidado apropiado y de la interacción, y por otro lado en dar información acerca del desarrollo infantil. Su objetivo es promover el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños en situación de pobreza y reducir la incidencia de retardo mental.

Existen estudios que se han avocado a la detección de aquellos factores que influyen en la interacción madre-hijo y que propician un desarrollo favorable en el niño. Hann (1989) encontró que al incrementar el intercambio social madre-hijo el nivel de actividad del niño se desarrolla, que el estilo materno es importante, así como el apoyo social que tiene el niño, todo esto

garantiza una interacción madre-hijo favorable y ésto puede predecir un desarrollo adaptativo del niño.

Field (1982) determinó que tanto el nivel socioeconómico bajo como el tener una madre adolescente son factores de alto riesgo y por tanto realizó una serie de estudios y un programa de intervención a fin de entrenar a las madres en las prácticas de cuidado y en ejercicios de estimulación para facilitar el desarrollo sensoriomotor, lingüístico y cognitivo del niño.

Podemos encontrar un gran desarrollo de programas de intervención en los últimos tiempos y según el análisis que hizo Casto (1986) en este tipo de programas existen cuatro elementos que siempre son retomados: involucramiento de los padres, la edad del niño en la que inicia el programa, el nivel de estructuración del programa y su duración e intensidad. De acuerdo a los datos reportados por Casto se encontró que la intervención de los padres es importante, en cuanto a la edad no existe la evidencia para determinar una cierta edad como la óptima para iniciar el programa; en cuanto al nivel de estructuración se determinó que mientras más duraderos e intensos sean los programas más efectivos son. En general la meta de este tipo de programas es evaluar y dar instrucción, se intenta atenuar la demora en el desarrollo y acelerar el desarrollo típico; también se utiliza el contexto de cuidado paterno como escenario para la intervención y se asume que

las madres son las personas idóneas para proveer un adecuado ambiente de estimulación.

Es interesante notar que una gran mayoría de programas de intervención se enfocan al desarrollo lingüístico, según Bricker y Carlson (1981) el desarrollo del lenguaje está relacionado al desarrollo concomitante de los sistemas cognitivos y afectivos, de tal manera que podemos decir que existe un vínculo del desarrollo lingüístico, cognitivo y afectivo, e incluso existen otras funciones que están supeditadas por el lenguaje.

Dentro de estos programas podemos encontrar diversos procedimientos de intervención, por ejemplo Hobbs (1978) propone que la forma más efectiva de intervención incluye todos los aspectos importantes del ecosistema del niño; la familia necesita ser parte del programa de intervención y que el entrenamiento se realice a través de las personas, pero también a través del ambiente. Bricker y Carlson (op. cit.) proponen determinar primero el contenido instruccional del programa y posteriormente implementarlo, señalando el nivel en el cual comienza la interacción, examinando la conducta del niño en relación al continuo de desarrollo, determinando qué puede y qué no puede hacer el niño, así también es necesario definir la conducta meta con sumo cuidado ya que de lo contrario se dispersan las actividades y el entrenamiento.

Por otra parte Kysela y Cols. (1981) reportan dos niveles de intervención, por una parte se trabaja con los padres, quienes son los agentes primarios en la enseñanza infantil y en el otro modelo se trabaja directamente con el niño, instruyéndolo en el ambiente escolar. El modelo de instrucción que utilizan se basa en tres aspectos: 1) se le informa la tarea a la persona a la que se le dará la instrucción (con instrucciones directas, imitación verbal, física y guía física), 2) el niño emite una respuesta y 3) las consecuencias (premio físico o comestible, o un procedimiento de corrección). El modelo de instrucción podría ser directo o incidental, este último diseñado para enseñar al niño a generalizar una habilidad o concepto y de esta manera incrementar las personas y situaciones ante las cuales responde.

Para promover la calidad de la interacción entre padres e hijos más que enseñar el desarrollo de habilidades específicas, Clark y Seifer (1983) y Mc Collum (1984) diseñaron programas de intervención en los que se entrenaba a la madre a través de la observación de su propia conducta en la interacción con su hijo, de esta forma ella, con ayuda del investigador, podía detectar aquellos aspectos de su conducta que entorpecían la interacción, así como determinar una serie de sugerencias que contrarrestarán los efectos detectados y que fueran adecuadas para mantener las conductas fuera del programa de intervención. Según el reporte de dichos autores el procedimiento utilizado aporta ventajas relevantes y eficaces en la implementación de un programa de intervención

modificando estilos maternos y logrando un óptimo desarrollo motor, cognitivo, lingüístico y social-emocional en el niño.

Así tenemos que para realizar un programa de intervención es necesario detectar los aspectos que caracterizan a la población a la cual se pretende intervenir, y también conocer las metas a las cuales se intenta llegar; para llevar a cabo esto es necesario identificar los diferentes patrones del contexto familiar en diadas con factores de riesgo ambiental y en diadas sin factores de riesgo. En el siguiente capítulo se describen algunos estudios que analizan los patrones de interacción en diadas con estos factores de riesgo.

En general, se puede observar que los factores de alto riesgo ambiental son múltiples y por lo regular siempre se relacionan con factores de riesgo biológico, estableciendo una interrelación compleja entre ellos. Un factor quizá que pueda dar mayor información de riesgo que el rubro de clase social, son las prácticas de actividades diarias del niño y su madre, a través de ellas se podría prever el desarrollo del niño y así intervenir directamente en ellas garantizando una reducción sustancial del riesgo ambiental.

CAPITULO III
ESTUDIOS COMPARATIVOS DE DIADAS
CON Y SIN RIESGO AMBIENTAL

En el presente capítulo se señala por un lado la importancia del contexto familiar para el desarrollo psicológico infantil y por otro, una descripción de lo que han reportado diversos autores en cuanto a las diferencias encontradas entre los dos tipos de diadas que se estudian.

I. Importancia del Contexto Familiar para el Desarrollo
Psicológico Infantil.

Al hablar del desarrollo psicológico infantil, debe considerarse al medio ambiente del niño, ya que la mayor parte de la estimulación que el niño necesita proviene del medio en que interactúa. Fraser (1986) considera que el medio ambiente del niño está compuesto por sus experiencias, las cuales están determinadas por la oportunidad que tenga de exploración.

Algunos autores al estudiar el medio ambiente lo han dividido en ambiente físico y ambiente social. Lo que se considera Ambiente Físico está determinado por la presencia o ausencia de objetos en términos de su variedad (objetos diferentes tanto física como funcionalmente), de su reactividad (potencia de retroalimen-

tación de los objetos: qué tanto producen imágenes y sonidos) y por su complejidad (número de propiedades físicas diferentes). Por otro lado el Ambiente Social está determinado por las personas a las que el niño tiene acceso y aquellas que son mediadoras del niño con otro ambiente físico y social. Dentro de este ambiente existen parámetros: la contingencia o reactividad (es decir, la disposición de la persona a responder al comportamiento del niño), el afecto hacia el niño y la variedad (es decir, qué tantos adultos interactúan con el niño y qué tan diferentes son entre sí). Dado lo anterior cuando se utilice el termino medio ambiente o contexto estaremos haciendo referencia tanto al ambiente físico, como al social.

En el Capítulo I se presentó el Modelo de Interacción Niño- Medio Ambiente, elaborado por Bricker y Carlson (1981) que representa esquemáticamente la cadena interactiva que el niño establece con su medio ambiente. Entonces cuando hablamos del desarrollo psicológico del niño es necesario describir la adquisición y evolución en el niño de las diferentes funciones y sistemas de respuesta (el lenguaje por ejemplo), y dado que la evolución de estas funciones y sistemas es producto de la interacción del niño con el ambiente en general, y con el adulto en particular, es necesario entonces definir la diada adulto-infante como la unidad de análisis (Pineda, 1987). La madre, por lo general, al ser la persona más disponible que está en contacto con el niño tiene las mejores oportunidades de proporcionarle la

estimulación que requiere, ya que ésta es una de las funciones principales de ella.

Existen diversos trabajos (Rubenstein, 1967; Lewis y Goldberg, 1969; Hess y Shipman, 1965; Bellinger, 1980; Rondal, 1980; Moerk, 1978; Prorok, 1979; Masur, 1982), en los que se ha estudiado la relación entre la actividad materna y el desarrollo psicológico en general y con el desarrollo del lenguaje en particular. A partir de esto se han detectado diferentes aspectos de la conducta, mismos que son analizados dentro de la interacción ya que fuera de ésta pierden sentido.

Snow (1979) hace un análisis del lenguaje que la madre emplea para hablar al niño en diferentes etapas del desarrollo y encuentra que la adquisición del lenguaje infantil implica la simplificación y redundancia del lenguaje materno como efecto de un ajuste muy específico al niño de acuerdo a su lenguaje, atención y comprensión. La consistencia de un lenguaje materno simplificado y redundante puede primeramente servir para minimizar la confusión en el infante y así ayudar a la consolidación de su adquisición lingüística. Por otro lado, Rondal (1981) encuentra que el lenguaje materno es emitido con más lentitud y posee pausas regulares entre las frases y su función principal, aparte de satisfacer las necesidades fisiológicas y afectivas inmediatas del niño, es contribuir a su desarrollo cognitivo y social.

En resumen, se puede decir que el lenguaje madre-hijo es diferente al lenguaje adulto-adulto, en cuanto a su semántica, léxico, sintaxis y fonología:

- **Fonología:** El lenguaje es claramente articulado, más lento, la tasa de fluidez es baja y tiene pausas bien marcadas entre las frases.
- **Semánticas:** Se reduce el número de emisiones y se simplifican las relaciones semánticas, siendo menos diversas.
- **Lexicales:** El lenguaje es más simple y menos diverso.
- **Sintácticas:** Las emisiones están estructuradas correctamente, pero son más cortas, simples y más repetitivas.

De acuerdo a éstas características del lenguaje materno se ha encontrado que la naturaleza recíproca de las interacciones sociales tempranas madre-hijo es importante en el aprendizaje del lenguaje infantil y que es la relación entre respuesta y consecuencia lo que resulta esencial en la adquisición lingüística y no la consecuencia en sí misma, esto es, lo importante es cómo la madre ajusta su lenguaje en respuesta al lenguaje del niño y viceversa.

De esta manera el habla materna parece cambiar a medida que el niño se desarrolla y no sólo esto, sino que también las madres responden a lo que el niño dice y a la forma en que lo dice. Rondal (1981) distingue dos categorías de retroalimentación

del habla del adulto al lenguaje infantil:

a) Reacciones evaluativas: en donde el adulto reprocha o aprueba implícita o explícitamente el habla del niño.

b) Reacciones correctivas: en donde el adulto corrige explícita o implícitamente el habla del niño.

Rice (1989) considera que en ocasiones, la mayoría de ellas, cuando el niño presenta inhabilidades lingüísticas se debe al insuficiente e inapropiado input ambiental, ya que el lenguaje emerge como una herramienta social, porque los infantes usan el lenguaje para comentar, protestar, solicitar atención, requerir acciones, etc. y son las dimensiones sociales las que controlan el primer uso del lenguaje, y es el escenario social el que provee la validación y confirmación de la efectividad de la comunicación del niño.

El adulto en el escenario social juega el rol de facilitador del lenguaje para el niño, atendiendo, siguiendo y comentando acerca de los objetos, situaciones o personas a los cuales el niño atiende, dando la oportunidad al niño de practicar el lenguaje ya aprendido a través de pausas dentro de la conversación.

La influencia del contexto familiar para el desarrollo lingüístico es tal, que se ha encontrado que niños con desórdenes en el desarrollo lingüístico tienen familiares inmediatos con el mismo problema (Neils y Aram, 1986). También se ha reportado que las relaciones maternas frustrantes presentan una desorganización ambiental, estrés, desventajas económicas y, por ende problemas en el desarrollo psicológico del niño, particularmente en el lenguaje. De hecho, Pianta (1986) afirma que los patrones de personalidad materna y sus actitudes afectan su competencia como cuidadora y facilitadora del desarrollo lingüístico infantil. Así mismo, Sprunger, Boyce y Gaines (1985) encuentran que la competencia materna y las conductas problema en la familia son predictores de un óptimo desarrollo infantil y por tanto de un adecuado ajuste familiar.

Es necesario, entonces, que la madre desarrolle una sensibilidad que le permita adaptar su propia conducta a las exigencias específicas de su hijo, es decir, las madres tienen que poseer la capacidad de cambiar su propia conducta a lo largo del tiempo, conforme el niño va desarrollando nuevas destrezas y nuevas formas de interacción, ya que son ellas quienes organizan el ambiente del niño estructurando sus experiencias en el hogar, asumiendo un rol estimulador y directivo hacia el niño (Power y Parke, 1982).

II. Comparación de Interacciones Diádicas en Niños con y sin Riesgo Ambiental.

Al tratar de identificar las condiciones que rodean a la población infantil con problemas de lenguaje (sin afecciones biológicas relacionadas) se ha visto que ciertas condiciones propician alteraciones en el desarrollo lingüístico del niño, por ejemplo, a mayor escolaridad de la madre, mayor número de conductas que facilitan el desarrollo del lenguaje (modelamiento, expansiones, extensiones, etc.). Laosa (1982) reportó que a mayor escolaridad de los padres menos problemas de aprendizaje en sus hijos y que la madre presenta conductas que favorecen el desarrollo infantil: modelamiento, reforzamiento y el responder a preguntas del niño. Asimismo los padres con niveles superiores de estudio enseñan a sus hijos a leer o algunos elementos precursores de lectura antes de entrar a la escuela y les leen con mucha frecuencia. Las madres con mayor escolaridad tienen mayores aspiraciones para sus hijos que las madres con baja escolaridad, también las expectativas de crianza son diferentes para cada tipo de padres. Las madres con educación alta consideran que ellas son las que deben enseñar a sus hijos ciertas habilidades que le permitan un buen ajuste y desarrollo dentro de la escuela, por tanto les enseñan letras, colores, animales, objetos, etc. a fin de que cuando el niño ingresa a la escuela, ya está dotado de un cierto conocimiento que le facilita su desempeño escolar; también consideran que ellas deben ayudar a los niños en las tareas escolares y en enseñar a sus

hijos lo que no entienden en la escuela, por el contrario las madres con educación baja consideran que en la escuela están las personas encargadas de enseñar a sus hijos, y que ellas no tienen porque hacerlo, ya que incluso lo que le enseñan a los niños ellas no lo saben, y por tanto no pueden enseñarlo a sus hijos. Ellas no consideran que esta sea su función como madres y por tanto no se ocupan de hacerla. Por otro lado también las madres con instrucción formal poseen un lenguaje más complejo, lo cual hace que sus hijos desarrollen patrones lingüísticos más complejos (Carbajal, Torres y Vázquez, 1986; McGuillicuddy, Delissi, 1982).

Romero, P. (1990) reporta que las madres con un nivel socioeconómico alto ajustan su lenguaje al de sus hijos, cosa que no ocurre con las de nivel socioeconómico bajo. También encontró diferencias entre los estilos lingüísticos, y que el proceso de adquisición del lenguaje en niños cuyas madres no tienen educación formal es más lento y tardío que en los infantes que tienen madres con educación superior.

Hess y Shipman (1965) realizaron un estudio con 160 diadas madre-hijo (de 4 años de edad) de diferente nivel socioeconómico, su objetivo fue comparar los efectos del nivel socioeconómico sobre los estilos de enseñanza materna de tres tareas, así como las variaciones en los modos cognitivos, según la clase a la que pertenecían. Sus resultados indican que existe una diferencia en los códigos verbales que utilizan las diferentes clases

sociales; los códigos se dividen en restringidos y elaborados. Las madres de clase media utilizaron palabras abstractas, estructuras sintácticas complejas, elogian más los esfuerzos lingüísticos de sus hijos, a diferencia de las madres de clase baja, quienes presentaron una frecuencia menor en su producción verbal compleja y en vez de elogiar a su hijo lo critican.

En un estudio similar, Duyckaerts, F. (1979) trabaja con madres de dos clases sociales: media y baja. El autor reporta que en cuanto a la alimentación y al destete todas las madres se comportan de manera similar, sin embargo las madres de clase social media tienden a ser más abiertas en sus demostraciones afectivas con sus hijos y comentan o platican más con sus hijos, que las madres de la clase social baja. En la revisión de la literatura hecha por este autor se muestra que las madres de nivel medio hablan más frecuentemente a sus hijos, los miran a la cara, elogian sus esfuerzos, demandan acciones específicas a sus hijos, invierten tiempo de juego libre con ellos, a diferencia de las madres de clase baja, quienes solo interactúan con sus hijos en actividades de cuidado: baño, alimentación, etc.

Otros factores que pueden afectar el desarrollo infantil son el tamaño de la familia y el orden de nacimiento. Marjoribank (1975, citado en Cortés, 1984) encontró que a mayor número de miembros en la familia menos número de interacciones; los primogénitos tienden a recibir más atención que los hijos posteriores

siendo los últimos los que menos atención reciben. Este autor sugiere que los primogénitos tienden a obtener puntajes cognitivos más altos por la atención que reciben. El nivel de nutrición también influye en el desarrollo infantil, Chávez y Martínez (1976) observaron que a mayor nutrición los niños muestran mayor movimiento, tienen conducta más compleja y mejor desarrollo lingüístico.

Algunos autores (Farran, 1982; Tough, 1982) han encontrado diferencias en las formas de interacción adulto-infante en distintas clases sociales; en la clase media las madres tienen más habilidad para atender a las necesidades de sus hijos y para aprovechar el interés del niño en un objetivo particular, así como para interactuar lingüísticamente con él a diferencia de las madres de clase baja, donde se observó que ellas usan un lenguaje más directivo, menos variado y más simple, y que el nivel de involucramiento en actividades conjuntas es menor. Por lo tanto se ve que el ambiente de los niños con desórdenes lingüísticos y el ambiente en los niños con buen desarrollo es muy diferente (Whitehurst, 1988).

Cuando se conjuntan ciertos factores reportados como variables que alteran el patrón de interacción madre-hijo óptimo, se habla de que el niño tiene un alto riesgo ambiental, si bien no presenta ninguna alteración de orden biológico. Estos factores (la escolaridad de los padres, el tamaño de la familia, orden de nacimiento del niño, el nivel nutricional, los ingresos familiares,

etc.) modifican la interacción, dando como resultado problemas en el desarrollo psicológico infantil. Cuando observamos a un niño con estos factores ambientales, podemos reducir sustancialmente los efectos negativos proveyendo un medio ambiente familiar y social favorable.

Por lo anterior se puede suponer que no todas las madres saben la importancia de la interacción con sus hijos y más aún, que no poseen un entrenamiento adecuado orientado a fomentar el desarrollo óptimo de sus hijos. Por lo cual es pertinente suponer que es posible desarrollar un programa para la prevención de problemas en el desarrollo infantil en poblaciones de alto riesgo, interviniendo en la interacción diaria de la madre con su hijo (contexto familiar).

Debido a la importancia que tiene la detección de factores que influyen en la interacción madre-hijo y propician un desarrollo favorable en el niño se han realizado estudios como el de Hann (1989) en donde reporta que al incrementar el intercambio social madre-hijo el nivel de actividad del niño se desarrolla, que el estilo materno es importante, así como el apoyo social que tiene el niño, todo esto garantiza una interacción madre-hijo favorable y se puede predecir el desarrollo adaptativo del niño.

Para desarrollar un programa de prevención es necesario, en primer lugar, identificar los diferentes patrones del contexto

familiar en diadas con y sin riesgo ambiental, realizando una comparación a fin de detectar aquellos componentes que favorezcan un medio ambiente familiar y social, reduciendo los factores ambientales que hemos denominado de riesgo. Este es el objetivo general de la investigación descrita en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV

INVESTIGACION SOBRE LOS PATRONES DE INTERACCION EN DIADAS CON Y SIN RIESGO AMBIENTAL

La presente investigación identifica y compara los patrones típicos de interacción de dos tipos de diadas: diadas con factores de riesgo ambiental y diadas sin estos factores de riesgo.

Una aportación de este estudio es que se realizó en una población perteneciente a la Zona Metropolitana de la Cd. de México, ya que la bibliografía revisada hace referencia a un población anglosajona. También se detectó en forma más amplia, en comparación a lo reportado en la literatura revisada, los patrones del contexto familiar, aunque estudiándose a partir de la interacción diádica madre-hijo. Otra aportación del presente trabajo es que en la mayoría de la literatura revisada los estudios se centran únicamente en caracterizar el lenguaje, aquí se evaluó el desarrollo cognitivo, lingüístico y social (familiar), a partir de la interacción diádica madre-hijo; de tal forma que esta investigación abarcó más aspectos que nos permiten determinar la influencia materna en el Desarrollo Psicológico Infantil.

El objetivo general del estudio fue identificar los patrones del contexto familiar en diadas con y sin riesgo ambiental y compararlos, a fin de detectar los componentes que favorecen un medio ambiente familiar y social óptimo para el niño.

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos particulares:

1. Determinar los estilos y grado de involucramiento materno en la interacción, la calidad del ambiente familiar y el desarrollo psicológico y lingüístico del niño en diadas sin riesgo ambiental.

2. Determinar los estilos y grado de involucramiento materno en la interacción, la calidad del ambiente familiar y el desarrollo psicológico y lingüístico del niño en diadas con alto riesgo ambiental.

3. Comparar los datos obtenidos en los dos tipos de poblaciones estudiadas y proponer algunos elementos que favorezcan el ambiente familiar propiciando un desarrollo psicológico infantil óptimo en poblaciones de riesgo ambiental.

METODO

De acuerdo a los objetivos planteados, el método constó de tres etapas:

I. Detección de patrones de interacción diádica madre-hijo en poblaciones sin riesgo ambiental.

II. Detección de patrones de interacción diádica madre-hijo en poblaciones con alto riesgo ambiental.

III. Comparación de patrones de interacción diádica entre poblaciones con y sin riesgo ambiental.

A continuación se describe el contenido de cada una de las etapas propuestas:

I. Detección de Patrones de Interacción Diádica Madre-Hijo en Poblaciones sin Riesgo Ambiental.

El objetivo de esta etapa fue determinar el estilo materno, el grado de involucramiento materno, la calidad del ambiente familiar y el desarrollo psicológico del niño en diadas madre-hijo sin riesgo ambiental.

Sujetos

8 diadas madre-hijo, cuya edad promedio fue de 30 meses. Los sujetos fueron seleccionados con base en características que han sido reportadas como indicadores para clasificar las poblaciones (con y sin riesgo ambiental), no suponemos que estos indicadores son los únicos o los principales, pero sí los más frecuentemente usados para hacer dicha clasificación. Los indicadores son: Escolaridad de la madre, Nivel Socioeconómico (determinado por el ingreso económico familiar y el tipo y ubicación de la vivienda), Orden de nacimiento del niño y Constelación familiar, y el Estado de salud física del niño. Con base en estos indicadores los sujetos fueron elegidos con las siguientes características:

- a) Que la madre tuviera un grado escolar de bachillerato o universitario.
- b) Que el ingreso familiar fuera por lo menos de cuatro veces el salario mínimo.
- c) Que la vivienda estuviera ubicada en una zona urbana con los servicios completos.
- d) Que el niño fuera el primero o segundo hijo de la familia, y que no presentara algún daño orgánico.

Equipo y Material

Equipo de videograbación y reproducción marca SONY con reloj digital integrado, videocasetes, hojas de registro, y lista de categorías.

Ambiente

Las sesiones se llevaron a cabo en el hogar respectivo de cada diada, informando a la madre que jugara con su hijo como normalmente lo hacia.

Procedimiento

Fase I: Se llevaron a cabo tres sesiones con cada diada, realizando las siguientes actividades en cada una:

En la sesión 1 se filmó a la diada en una situación de juego libre, durante 30 minutos aproximadamente. Esta sesión fue de ambientación.

Durante la segunda y tercera sesión se filmó a la diada en una situación de juego libre durante 30 minutos aproximadamente. Estas sesiones son las que se utilizaron en el análisis.

Fase II: Una vez obtenidas las filmaciones se procedió a la transcripción y codificación de cada una. Para tal motivo se analizaron los 10 minutos intermedios de cada filmación en

intervalos de 5 segundos. Las codificaciones se llevaron a cabo por dos observadores independientes.

Medidas

La presente investigación es resultado, en parte, de los estudios realizados en la Línea de Interacciones Tempranas dentro del Proyecto en Aprendizaje Humano. Varios de estos estudios se han centrado en la elaboración de una taxonomía que permita dar cuenta de la Interacción diádica madre-hijo, y en cada uno de ellos se han ido depurando las categorías propuestas. De esta manera las medidas que aquí se incluyen provienen de los resultados de las investigaciones empíricas que se han hecho dentro de la línea (Torres, 1989; Galicia, Pineda, Rivas y Torres, 1989; Ortega, Pineda, Rivas y Torres, 1990; Torres y Ortega, 1992; Ortega y Torres, 1992) conjuntamente con otras investigaciones reportadas por diversos autores que resaltan su importancia en la medición de la interacción diádica (Olsen-Fulero, 1982; Wasserman, Shilansky y Hahn, 1986; Hann, 1989).

A. Estilo Materno. Las categorías maternas que parecen ser indicadores de un óptimo desarrollo infantil, según la literatura revisada y que nos permitieron identificar los Estilos Maternos que propician un buen desarrollo en el niño, fueron las siguientes:

* Indicar: Actividad que incluye una expresión por medio de la

cual la madre señala al niño la manera de realizar una acción.

* **Preguntar:** Actividad por medio de la cual la madre emite un enunciado interrogativo.

- a) acerca de estados anímicos
- b) acerca de los objetos
- c) acerca de la actividad
- d) acerca de eventos pasados o futuros
- e) acerca de su lenguaje
- f) acerca de la actividad a realizar (proponer)
- g) para ofrecer ayuda
- h) para buscar aprobación
- i) para solicitar información

* **Retroalimentación Positiva:** Actividad por medio de la cual la madre evalúa la conducta del niño a través de elogios.

* **Corregir:** Actividad por medio de la cual la madre evalúa la conducta del niño señalando los errores que ha cometido.

* **Comentar:** Actividad en la que la madre habla acerca de los objetos presentes o ausentes en la actividad, sin que pida al niño realizar una actividad con ellos.

* **Imitar:** Actividad por medio de la cual la madre repite la conducta del niño, sea motora, lingüística o gestual.

- * **Responder:** Actividad por medio de la cual la madre contesta a una pregunta del niño.
- * **Mostrar:** Actividad en que la madre hace o dice algo con la finalidad de que el niño atienda o repita.
- * **Proponer:** Actividad por medio de la cual la madre propone en forma afirmativa la acción a realizar.
- * **Observar:** Actividad en la que la madre dirige su atención a lo que el niño dice o hace.
- * **Otras:** Actividad materna no incluida en las categorías anteriores.

Posteriormente se agruparon estas conductas en categorías generales y se determinó el Estilo Materno de cada diada registrada por medio de un diagrama de dispersión (Olsen-Fulero, 1982).

B. Grado de Involucramiento Materno. Dado que partimos de la suposición de que la interacción madre-hijo favorece el desarrollo infantil, es conveniente evaluar también el grado de involucramiento de la madre en dicha interacción. Por tal motivo de forma independiente se registró la conducta de la madre con las

siguientes categorías:

1. **Ignorar:** Cuando la madre no se relaciona con la actividad del niño.
2. **Iniciar:** Cuando la madre es la que propicia la actividad conjunta del niño.
3. **Responder:** Cuando la conducta materna se da en respuesta a la conducta del niño.

C. Calidad del Ambiente Familiar. Ya que el ambiente donde se desenvuelve el niño es parte relevante en su desarrollo psicológico, es importante evaluar la calidad de dicho ambiente, para lo cual la interacción madre-hijo se describió como una secuencia de 5 posibles estados diádicos:

1. **I:** Sólo se registra la conducta social del infante.
2. **M:** Sólo se registra la conducta social materna.
3. **C:** Se presenta en un mismo intervalo tanto la conducta social del niño como la de la madre.
4. **A:** Ausencia de conducta interactiva, tanto de la madre como

del niño.

5. N: Cuando el niño o la madre, o ambos emiten conducta negativa, tanto verbal como física.

Este procedimiento está reportado por Hann (1989) y derivado del Mother-Infant Behavioral Observation System (MIBOS).

También se aplicó el Programa de Evaluación Observation For Measurement of Environment (HOME) (Caldwell, B.M. y Cols., 1966).

D. Desarrollo Psicológico y Lingüístico del Niño. Para evaluar el desarrollo infantil se aplicó la Escala de Desarrollo Bayley y la Escala de Inteligencia WPPSI-Español.

Confiabilidad

Una vez obtenida la transcripción de las taxonomías señaladas, se llevó a cabo la confiabilidad de las categorías utilizando el Coeficiente Kappa. Se utilizó el Coeficiente Kappa debido a que evalúa la forma en que dos o más observadores independientes acuerdan el registrar categorías conductuales mutuamente excluyentes, es susceptible de generalización a diferentes situaciones y es posible contrastar la significancia del valor obtenido. La confiabilidad se obtuvo de la codificación y

transcripción de las diferentes taxonomías, analizando los 15 minutos intermedios de cada filmación en intervalos de 5 segundos.

Análisis de Resultados

Para la taxonomía de los Estilos Maternos se hicieron los siguientes análisis:

Se calculó la frecuencia total de categorías, el porcentaje y la frecuencia relativa. Con este tipo de análisis se determinó que Estilo Materno de Enseñanza es más utilizado por las madres de este tipo de niños. También se calculó la duración de cada categoría, a fin de determinar qué tipo de actividades realiza la madre la mayor parte del tiempo de interacción.

Para la taxonomía del grado de involucramiento materno (ignorar, iniciar y responder) se obtuvieron las frecuencias totales y se hizo un análisis no paramétrico con la Prueba Chi Cuadrada, a fin de determinar si existen diferencias significativas entre las tres condiciones. Esto nos permitió evaluar la conducta materna y el grado de involucramiento en la interacción con su hijo. También se aplicó la Prueba de Tendencia L de Page para determinar si existe alguna tendencia entre las tres categorías registradas.

La calidad de la interacción fue analizada obteniendo la probabilidad transicional de las diferentes combinaciones de los

No Existe

PAGINA

II. Detección de Patrones de Interacción Diádica Madre-Hijo en Poblaciones de Alto Riesgo Ambiental.

El objetivo de esta etapa fue determinar el estilo materno, el grado de involucramiento materno, la calidad del ambiente familiar y el desarrollo psicológico infantil en diadas madre-hijo con riesgo ambiental.

Sujetos

8 diadas madre-hijo con una edad promedio de 30 meses, sin daño orgánico (ver en la Etapa Anterior las consideraciones que se hicieron para la selección de los sujetos), con las siguientes características:

- a) Que el grado de escolaridad de la madre fuera máximo de 6 años, es decir que como máximo haya terminado sus estudios primarios.
- b) Que el ingreso familiar fuera a lo sumo cercano a dos veces el salario mínimo.
- c) Que la vivienda estuviera ubicada en una zona urbana o suburbana, con los servicios incompletos.
- d) Que el niño no fuera hijo único o el primogénito.

El procedimiento, medidas y análisis de resultados fueron los mismos que se especificaron en la Etapa anterior. Una vez concluida esta Etapa, se paso a la siguiente.

III Comparación de los Patrones de Interacción Diádica de Poblaciones con y sin Riesgo Ambiental

El objetivo de esta etapa fue a) comparar los resultados obtenidos en las dos etapas anteriores y b) proponer aquellas habilidades maternas necesarias para favorecer la calidad del contexto familiar del niño con alto riesgo ambiental.

Para llevar a cabo esta etapa se compararon las medidas obtenidas en las etapas anteriores, y se determinó si existían diferencias entre los indicadores de responsividad y continuidad entre las dos poblaciones, por medio de la Prueba Paramétrica T de Student. En base a los resultados obtenidos en estos análisis se determinaron aquellas habilidades maternas que parecen favorecer la calidad del contexto familiar del niño con alto riesgo ambiental propiciándole un óptimo desarrollo psicológico.

RESULTADOS

Una vez obtenida la codificación y la transcripción de los datos, se procedió a realizar el análisis estadístico propuesto para cada medida evaluada. Los resultados encontrados se presentan en tres apartados, que al igual que en el Método, representan lo encontrado en diadas sin riesgo ambiental, en diadas con riesgo ambiental y la comparación de los resultados obtenidos en las dos poblaciones.

1) DIADAS SIN RIESGO AMBIENTAL.

El objetivo de la primera etapa del Método fue determinar el Estilo Materno, el Grado de Involucramiento Materno, la Calidad del Ambiente y el Desarrollo Psicológico y Lingüístico del niño con la Escala de Inteligencia WPPSI-Español, en poblaciones sin riesgo ambiental. Los resultados obtenidos en cada medida fueron los siguientes:

A. Estilo Materno.

Se ha reportado que los estilos maternos conllevan a diferentes conductas en los niños, es decir que existe una relación importante entre la conducta materna y la conducta infantil (Holden y West, 1989), se ha encontrado, también, que este estilo materno, si bien comparte características de una misma población, también

presenta diferencias individuales, por lo que puede decirse que el estilo de cada madre en interacción con su hijo presenta similitudes con la población de la que se extrae, así como diferencias interdiadas en dicha población (Olsen-Fulero, 1982).

Es importante determinar qué tipo de actividades son las que realiza la madre en estas poblaciones sin riesgo ambiental y que probablemente contribuyen a un óptimo desarrollo psicológico infantil.

El estilo materno se determinó con base en la frecuencia de ocurrencia de 11 categorías, descritas en el Apéndice I. Una vez determinada la frecuencia y el porcentaje de ocurrencia de cada categoría, se eligió un criterio de mayor igual al 10% para decir que la categoría era representativa. Este porcentaje se tomó de los datos promedio de cada diada, las categorías que obtuvieron el 10% o más para cada diada se presentan en la Tabla 1, añadiendo una columna que representa el porcentaje de No Interacción (NI). En esta Tabla observamos que las categorías representativas, al menos para una diada, fueron las siguientes: Categoría 1 (Indicar), Categoría 2i (Solicitar Información), Categoría 5 (Comentar), Categoría 8 (Mostrar), Categoría 10 (Observar) y Categoría 11 (Otras). Las categorías restantes si aparecieron, pero no cumplieron el criterio de presentarse al menos el 10% de las veces, por lo que se excluyeron de este análisis.

CATEGORIAS	DIADAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1 INDICAR	10.8						10.4	11.6
2a ANIMO								
2b OBJETOS								
2c ACTIVIDAD								
2d EVENTOS								
2e LENGUAJE								
2f PROPONER?								
2g AYUDA								
2h APROBACION								
2i SOLICITAR					11.2		13.7	
3 ELOGIAR								
4 CORREGIR								
5 COMENTAR		17.5	17.5	13.3	10.4	18.3		31.2
6 IMITAR								
7 RESPONDER								
8 MOSTRAR	15.0		17.9	22.0	25.0		11.6	10.8
9 PROPONER								
10 OBSERVAR	20.4	46.6	18.3	21.6	21.2	40.4	27.9	
11 OTRAS	15.4							
NI NO INTERAC	10.4			11.6				

Tabla 1. Porcentaje de Categorías de los Estilos Maternos en Diadas Sin Riesgo Ambiental

De estas categorías se tomaron aquellas que estuvieron presentes en la mayoría de las diadas para continuar con el análisis, estas categorías fueron la 5 (comentar), la 8 (mostrar) y la 10 (observar), que se presentaron en al menos 6 de las 8 diadas

estudiadas. Estas tres categorías fueron las más frecuentes en la mayoría de las diadas de esta población.

Con estas categorías se elaboró un diagrama de dispersión tridimensional (Ver Figura 1), donde se graficó el porcentaje para cada categoría y para cada diada. El 100% lo constituye la suma del porcentaje de todas las categorías que se presentaron para cada diada. De acuerdo al diagrama de dispersión se pueden detectar 4 Estilos Maternos distintos, resultado de los diferentes porcentajes y combinaciones de las categorías de comentar, mostrar y observar.

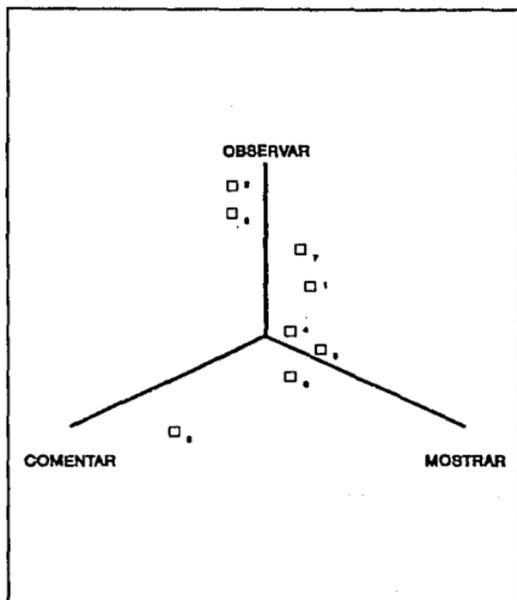


Figura 1. Porcentaje de Categorías de Estilo Materno en Diadas Sin Riesgo.

Estilo 1a: Aquí podemos ubicar a la diada 2 y 7 que no presentan la categoría de comentar, la madre invierte la mayoría del tiempo de interacción con su hijo mostrándole la actividad a realizar y

observando su conducta. Estas dos diadas, junto con la 8, son las únicas que presentan como representativa la conducta de indicar (categoría 1), por lo que se podría decir que el estilo materno de estas diadas es indicar qué actividad realizar, cómo hacerla y dar tiempo a que el niño la realice, observando su ejecución.

Estilo 2a: Este estilo es el que presentan las diadas 2 y 6, en el que no aparece la conducta de mostrar. En estas diadas el estilo materno es comentar la actividad y observar la conducta del niño. Cabe mencionar que esta actividad de observar no es una actitud pasiva, sino más bien la madre dá la oportunidad de realizar la actividad al niño, supervisándolo.

Estilo 3a: Las diadas 3, 4 y 5 presentan un estilo materno en el que las tres categorías descritas se distribuyen casi de forma similar, es decir que se presentan casi con la misma frecuencia en cada evento interactivo. En estas diadas las madres comentan la actividad a realizar, muestran la manera en que se debe realizar y, finalmente, observan la actividad que realiza el niño.

Estilo 4a: Finalmente se ubica a la diada 8 en el estilo en el que la madre no observa de manera representativa, sino que el estilo materno en esta diada se conforma de la conducta de indicar la actividad, mostrarla y comentarla, mientras se realiza dicha actividad.

Estos cuatro estilos, si bien se puede decir que son diferentes, tienen en común las mismas actividades, lo que hace diferente el estilo es la frecuencia y combinación de cada una de

ellas. Entonces, pareciera ser que las actividades de comentar, mostrar y observar favorecen el desarrollo psicológico infantil.

B. Grado de Involucramiento Materno.

En este estudio se utilizó la taxonomía propuesta por Wasserman, Shilansky y Hahn (1986), para determinar el grado de involucramiento materno en la interacción con su hijo. Las categorías de esta taxonomía fueron descritas en el Capítulo anterior (Ver Apéndice II). Una vez codificadas las categorías ignorar, iniciar y responder, se obtuvieron las frecuencias de cada sesión analizada y posteriormente la frecuencia promedio.

DIADAS	IGNORAR	INICIAR	RESPONDER
1	14.5	13.5	32.0
2	0	5.5	54.5
3	0	27.5	32.5
4	10.5	19.0	30.5
5	0	10.0	50.0
6	2.0	8.5	49.5
7	1.0	20.5	37.5
8	10.0	8.5	41.5
TOTAL	38.0	113.00	328.00
PROMEDIO	4.75	14.12	41.0

Tabla 2. Frecuencias Promedio de las Categorías de Grado de Involucramiento Materno

En la Tabla 2 se muestran las frecuencias promedio de cada categoría para cada una de las diadas. Con las frecuencias totales promedio se realizó un análisis no paramétrico con la

prueba Chi Cuadrada, siendo el valor calculado de la prueba de $35.49 > 13.85$ para un nivel de significancia de 0.001, lo cual significa que existe una diferencia estadísticamente significativa en la frecuencia total de cada categoría para todas las diadas (Ver Figura 2).

Posteriormente se realizó un análisis no paramétrico con la prueba X^2_r de Friedman obteniendo un valor de $73.5 > 9$ para un nivel de significancia de 0.001, lo que nos indica que en general, en todas las diadas fue estadísticamente diferente la frecuencia de cada una de las categorías por parte de la madre, es decir que el involucramiento materno fue homogéneo para estas diadas.

Con la prueba L de Page se determinó la tendencia en la ejecución de estas categorías y se encontró que la tendencia de frecuencia fue responder, iniciar e ignorar. En esta población las madres gastan la mayor parte del tiempo de interacción respondiendo

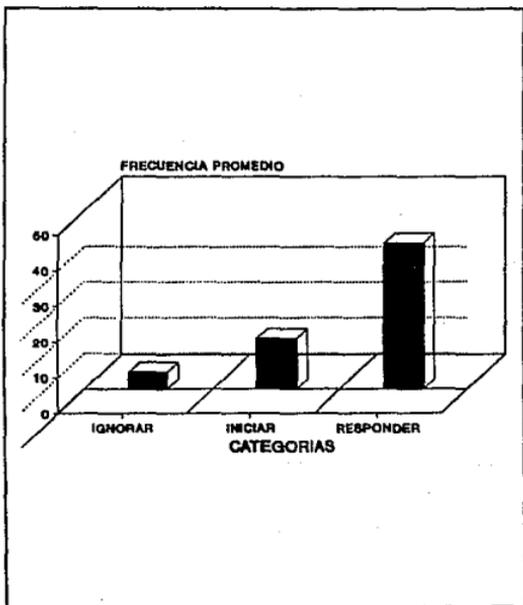


Figura 2. Frecuencia Total Promedio en Diadas Sin Riesgo

a la conducta infantil, después su actividad se centra en iniciar alguna actividad con su hijo y finalmente, en menor proporción, la madre ignora la conducta realizada por su hijo. Cabe notar que esta última categoría no se presentó en tres de las diadas, en una sólo se presentó en un intervalo y en otra sólo en dos intervalos, por lo cual su frecuencia fue muy baja, en comparación a las dos categorías restantes.

C. Calidad del Ambiente Familiar.

Para evaluar la Calidad del Ambiente Familiar se llevaron a cabo tres tipos de evaluaciones: 1) Indicador de responsividad social, 2) indicador de continuidad social y, 3) el inventario Home Observation for Measurement of Environment (HOME). Los resultados se presentan describiendo cada tipo de evaluación.

Indicador de Responsividad Social e Indicador de Continuidad Social:

Para llevar a cabo estos análisis se retomo la taxonomía descrita por Hann (1989), en la cual la interacción madre-hijo se describe como una secuencia de 5 posibles estados diádicos, descritos en el capítulo anterior (Ver Apéndice IV).

Se codificaron los 15 minutos intermedios de cada filmación en intervalos de 5 segundos, posteriormente se obtuvieron las frecuencias condicionales promedio para cada estado diádico de cada diada (Ver ejemplo de formato en el Apéndice IV). Posteriormente se

obtuvieron las probabilidades transicionales por sesión y en promedio para cada diada (Ver Apéndice V, para ejemplo de formato). Una vez obtenidas las probabilidades transicionales promedio para cada diada se retomaron algunas de estas probabilidades (C dado I, M dado I, I dado I y C dado C) para determinar los 2 indicadores propuestos.

Indicador de Responsividad Social (IRS).

Este indicador se obtuvo sumando la probabilidad transicional de C dado I más la probabilidad de M dado I menos la probabilidad de I dado I ($C/I + M/I - I/I$).

En la Tabla 3 se muestran los resultados del indicador de responsividad social, el rango en que es posible que se presente este indicador es de -1 a +1, entre más cercano este de +1 mayor será la responsividad de la madre a la conducta infantil, es decir será más

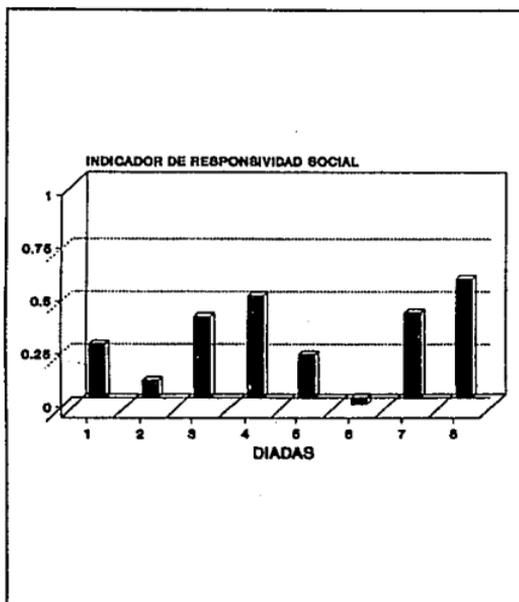


Figura 3. Indicador de Responsividad Social en Diadas Sin Riesgo

probable que ante un intervalo de la conducta infantil le siga un intervalo de actividad conjunta o de conducta materna.

DIADA	PROBABI- LIDAD C/I	PROBABI- LIDAD M/I	PROBABI- LIDAD I/I	INDICADOR RESPON- SIVIDAD SOCIAL
1	0.43	0.11	0.29	0.25
2	0.14	0.34	0.40	0.08
3	0.17	0.51	0.30	0.38
4	0.19	0.44	0.15	0.48
5	0.10	0.49	0.39	0.20
6	0.04	0.40	0.51	-0.030
7	0.01	0.62	0.23	0.40
8	0.02	0.74	0.02	0.56

**Tabla 3. Indicador de Responsividad Social
obtenido para las Diadas sin Riesgo Ambiental**

El rango de IRS encontrado es de -0.03 (diada 6) a 0.56 (diada 8) con lo que es posible determinar una responsividad arriba del promedio (valores cercanos a 0), para la mayoría de las diadas (Ver Figura 3).

Indicador de Continuidad Social (ICS).

Este indicador se obtuvo del cuadro de probabilidades transicionales de cada diada, tomando el valor de probabilidad de actividad conjunta dada la ocurrencia de actividad conjunta (C dado C). El rango de valores posible de obtener en este indicador va de

0 a 1, donde el 0 indica una baja calidad de interacción madre-hijo, y el 1 indica una alta calidad de dicha interacción.

DIADA	INDICADOR DE CONTINUIDAD SOCIAL
1	0.76
2	0.37
3	0.35
4	0.44
5	0.30
6	0.40
7	0.37
8	0.43

Tabla 4. Indicador de Continuidad Social obtenido para las Diadas sin Riesgo Ambiental

En la Tabla 4 se muestran los valores obtenidos para cada diada en este indicador, el rango obtenido en esta población va de 0.30 (diada 5) a 0.76 (diada 1). El valor de 0.76 es un valor extremo, ya que la mayoría de las diadas se encuentran en un rango de menos amplitud de 0.30 a 0.44, lo que indica una calidad de interacción madre-hijo promedio (Ver Figura 4).

Inventario de Evaluación Home Observation for Measurement of Environment (HOME).

El inventario HOME empleado en este estudio evalúa la calidad del ambiente familiar a través de un cuestionario que se

aplica a la madre y de las observaciones directas en el hogar, simultáneas al cuestionario (Ver Apéndice VI).

El inventario HOME evalúa 8 áreas:

1. Estimulación del aprendizaje, a través de juguetes, juegos y material de lectura.
2. Estimulación del lenguaje.
3. Ambiente físico.
4. Calor y Aceptación.
5. Estimulación académica.
6. Modelamiento y Estimulación.
7. Variedad de estimulación.
8. Aceptación.

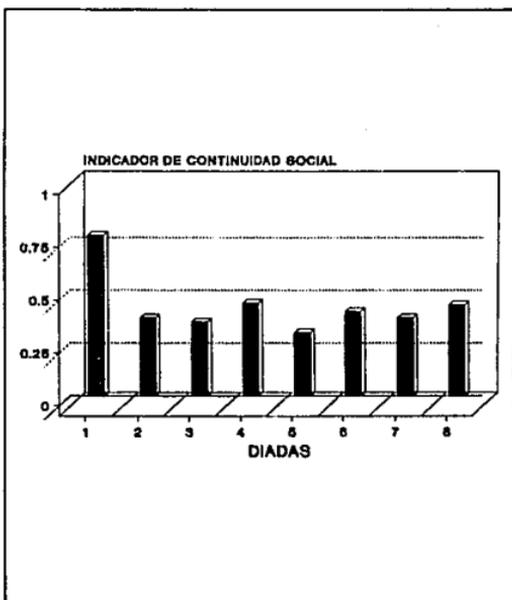


Figura 4. Indicador de Continuidad Social en Diadas Sin Riesgo

Los resultados que se

obtienen en este inventario pueden agruparse en 3 niveles, dependiendo del puntaje obtenido: bajo (puntaje de 0 a 29), medio (de 30 a 45) y alto (de 46 a 55). A partir de la información reportada por el Inventario HOME se encontró que en 6 de los

sujetos el puntaje total se encuentra en el nivel medio, y sólo 2 (diadas 3 y 6) se encuentran en el nivel superior (Ver Tabla 5).

Las áreas con mayor puntaje en esta población fueron:

- * Estimulación académica. En 6 de las diadas se obtuvo un puntaje de 5, ubicándose en el nivel superior.
- * Estimulación del lenguaje. En 5 de las diadas se obtuvo un puntaje de 7, es decir, se encuentra en el nivel más alto.
- * Ambient físico. 4 de las diadas obtuvieron un puntaje de 7, en el nivel superior.
- * Estimulación del aprendizaje. 3 diadas se ubicaron en el nivel más alto con un puntaje de 10.
- * Calor y aceptación. 3 diadas obtuvieron un puntaje de 6 y 7, encontrándose en el nivel superior (Ver Tabla 5).

Las áreas con puntuación baja fueron: modelamiento y estimulación, variedad de estimulación y aceptación.

D. Desarrollo Psicológico Infantil.

Esta área fue evaluada con la Escala de Inteligencia WPPSI-Español que nos proporciona un coeficiente para la Escala Verbal, uno para la Escala de Ejecución y un Coeficiente Intelectual Total. Los resultados para esta población se muestran en la Tabla 6, donde se observa que en 5 diadas el Coeficiente para la Escala de Ejecución fue mayor que el de la Escala Verbal, y en 3 diadas fue mayor el Coeficiente de la Escala Verbal. El rango del

SUBESCALAS	DIADAS								NIVEL		
	1	2	3	4	5	6	7	8	BAJO	MEDIO	ALTO
I. ESTIMULACION DEL APRENDIZAJE	7	10	9	9	7	10	5	10	0-2	3-9	10-11
II. ESTIMULACION DEL LENGUAJE	5	7	6	7	6	7	7	7	0-4	5-6	7
III. AMBIENTE FISICO	7	7	5	5	4	7	7	5	0-3	4-6	7
IV. CALOR-ACEPTACION	4	6	7	3	5	7	5	4	0-3	4-5	6-7
V. ESTIMULACION ACADENICA	4	5	5	5	5	5	5	3	0-2	3-4	5
VI. MODELAMIENTO	2	2	4	2	3	3	2	2	0-1	2-3	4-5
VII. VARIEDAD DE ESTIMULACION	6	5	8	7	6	7	7	7	0-4	5-7	8-9
VIII ACEPTACION	3	3	3	3	3	3	2	3	0-2	3	4
PUNTAJE TOTAL	38	45	47	41	39	49	44	41	0-29	30-45	46-55

Tabla 5. Puntajes obtenidos en el Inventario de Evaluación Home Observation for Measurement of Environment (HOME) para las Diadas sin Riesgo Ambiental

Coefficiente de Inteligencia global va de 99 (diada 7) a 134 (diada 6). A la diada 4 se le aplicó dos veces la Escala, aunque en ambas ocasiones fue incompleta, ya que el niño no cooperó.

DIADAS	ESCALA VERBAL	ESCALA DE EJE- CUCION	COEFICIENTE INTELLECTUAL
1	115	135	127
2	114	120	119
3	107	101	105
4	76	77	74
5	115	135	127
6	134	129	134
7	99	100	99
8	115	110	114

Tabla 6. Puntajes obtenidos en la Escala de Inteligencia WPPSI-Español

El resultado que se presenta en la Tabla 6 para este niño es el resultado de la segunda aplicación, aunque también fue incompleta. La evaluación muestra que esta población presenta un óptimo desarrollo psicológico infantil, por lo que es posible asociar la ejecución materna con el desarrollo psicológico infantil, a fin de determinar si existe alguna relación entre el tipo de actividad materna y el desarrollo psicológico de su hijo.

II) DIADAS CON RIESGO AMBIENTAL

El objetivo de la segunda etapa del Método fue determinar el Estilo Materno, el Grado de Involucramiento Materno, la Calidad del Ambiente y el Desarrollo Psicológico y Lingüístico del niño con la Escala de Desarrollo Bayley, en poblaciones con riesgo ambiental.

A. Estilo Materno.

El estilo materno, al igual que en las diadas sin riesgo, se determinó en base a la frecuencia de ocurrencia de 11 categorías, descritas en el Apéndice I.

En la Tabla 7 se observan las Categorías que obtuvieron el 10% o más de la frecuencia en cada periodo de interacción madre-hijo para cada diada. En esta Tabla se ve que las categorías representativas fueron las siguientes: Categoría 1 (indicar), Categoría 5 (comentar), Categoría 8 (mostrar), Categoría 10 (observar) y Categoría 11 (otras). Las categorías restantes, aunque sí aparecieron, no cumplieron el criterio de presentarse al menos el 10% de las veces, por lo que se excluyeron de este análisis.

CATEGORIAS	DIADAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1 INDICAR	30.5	13		11.9		20		11.3
2a ANIMO								
2b OBJETOS								
2c ACTIVIDAD								
2d EVENTOS								
2e LENGUAJE								
2f PROPONER?								
2g AYUDA								
2h APROBACION								
2i SOLICITAR								
3 ELOGIAR								
4 CORREGIR								
5 COMENTAR	11.3	10.8				26.3	10.5	9.9
6 IMITAR								
7 RESPONDER								
8 MOSTRAR	17.5							
9 PROPONER								
10 OBSERVAR	14.4	24.1	34.1	40.8	14.1	19.1	21	13.3
11 OTRAS				16.9	10.8		19.7	
NI NO INTERAC		18.3	10.5		64.4			38.3

Tabla 7. Frecuencia de categorías de los Estilos Maternos en Diadas con Riesgo Ambiental.

De estas categorías se tomaron aquellas que estuvieron presentes en la mayoría de las diadas para determinar el Estilo Materno de esta

población: las categorías elegidas fueron la número 1 (indicar), que se presentó en 5 de las 8 diadas, la categoría 5 (comentar), que se presentó en 5 diadas y la categoría 10 (observar) en las 8 diadas. Con estas tres categorías se elaboro un diagrama de dispersión tridimensional (Ver Figura 5).

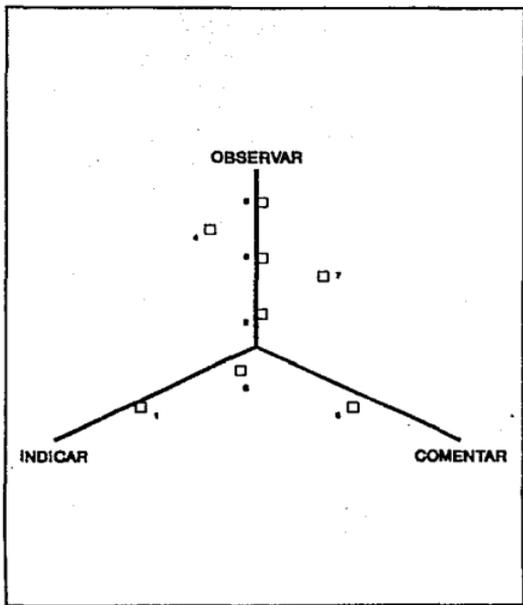


Figura 5. Porcentaje de Categorías de Estilos Maternos en Diadas con Riesgo

De acuerdo a este diagrama se detectaron 5 Estilos Maternos diferentes, resultado de la combinación y distintos porcentajes de las categorías indicar, comentar y observar:

Estilo 1b: En este estilo se pueden ubicar las diadas 1 y 6 en las que se presentan las tres categorías propuestas, siendo la categoría de indicar o de comentar las que se presentan en mayor porcentaje que la de observar. Estas diadas se caracterizan por

indicar la actividad a realizar o bien en comentarla, y en menor proporción observan lo que el niño hace.

Estilo 2b: Este estilo es caracterizado por las diadas 2 y 9, que al igual que las diadas descritas anteriormente, distribuyen su tiempo en las tres categorías analizadas, con la diferencia de que es la categoría de observar la que se presenta con mayor frecuencia, es decir la madre observa la actividad de su hijo, indica la actividad y la comenta. Aquí la actitud de la madre de observar es más bien una actitud pasiva, ya que solo contempla lo que el niño hace.

Estilo 3b: Aquí se ubican las diadas 3 y 5, las que solo presentan la categoría de observar, esta actividad de la madre solo consiste en ver la actividad de su hijo, sin involucrarse y sin dar alguna instrucción; cabe mencionar que en estas diadas se dieron periodos significativos de no interacción (por ejemplo en la diada 5 este periodo fue del 64.4% del tiempo de filmación analizado).

Estilo 4b: Aquí se ubica solo a una diada, la diada 4, que se caracteriza por solo presentar dos categorías de las tres propuestas: la de indicar y la de observar, siendo esta última la más frecuente. En este estilo materno la madre observa la actividad del niño e indica la actividad a realizar sin que el niño siga dicha indicación.

Estilo 5b: En este último estilo se ubica la diada 8, en esta diada la madre presenta dos categorías: la categoría de observar y la de

comentar, siendo la categoría de observar la más frecuente. Aquí la madre observa la conducta de su hijo y comenta acerca de su actividad, es decir, solo comenta lo que el niño hace, sin que se involucre y/o proponga alguna actividad.

En esta población los Estilos encontrados comparten las mismas categorías, o al menos una de ellas, siendo la categoría de observar la que se presenta en todas las diadas, y en algunas diadas es la única que se presenta. Esta categoría es cualitativamente diferente a la que se observa en la población sin riesgo, que se presenta después de alguna pregunta o de alguna indicación. En las diadas con riesgo esta categoría se presenta como la simple contemplación de la actividad infantil.

B. Grado de Involucramiento Materno.

DIADAS	IGNORAR	INICIAR	RESPONDER
1	21.5	31.5	7.0
2	3.0	11.0	46.0
3	14.0	18.0	13.0
4	0.5	9.0	46.0
5	2.5	29.0	27.5
6	0	28.0	25.5
7	0.5	3.5	50.0
8	7.5	3.0	14.0
TOTAL	49.5	133.0	230.0
PROMEDIO	6.9	16.6	28.7

Tabla 8 Frecuencias Promedio de las Categorías de Grado de Involucramiento Materno

En la Tabla 8 se presentan las frecuencias promedio de cada categoría para cada una de las diadas.

Con las frecuencias totales promedio se llevo a cabo un análisis no paramétrico con la Chi Cuadrada, obteniendo un valor calculado de $15.35 > 13.85$ para un nivel de significancia de 0.001, lo que significa que existe una diferencia estadísticamente significativa entre la frecuencia de categorías para todas las diadas (Ver Figura 6). En el análisis no paramétrico con la prueba χ^2 de Friedman se obtuvo un valor de $0.72 < 6.22$ para un nivel de significancia de 0.05, lo que nos indica que, en general, no hay diferencias significativas en la frecuencia de cada categoría para todas las diadas. Es decir, el grado de involucramiento materno fue heterogéneo para estas diadas. Con la prueba L de Page se determinó la tendencia en la ejecución de estas categorías y se encontro que la tendencia de frecuencia siguió la secuencia de: iniciar, responder e ignorar. En esta población las madres ocupan el mayor tiempo de interacción iniciando actividades, después su actividad se centra en responder a la conducta infantil y finalmente, en menor proporción, la madre ignora la conducta realizada por su hijo, esta categoría aunque menos frecuente estuvo presente en todas las diadas.

C. Calidad del Ambiente Familiar.

La calidad del ambiente familiar se evaluó a través de 3 medidas: 1) Índice de Responsividad Social, 2) Índice de Continuidad Social y 3) el Inventario Home Observation for Measurement

of Environment (HOME). Los datos obtenidos se describen a continuación:

Indicador de Responsividad Social (IRS).

Para obtener este indicador se codifico, con base en una taxonomía de 5 estados diádicos, la interacción madre-hijo (Ver Apéndice III, para la descripción de esta taxonomía). Después se calcularon las frecuencias condicionales promedio para

cada estado diádico por diada. Posteriormente se obtuvieron las probabilidades transicionales por sesión y en promedio para cada diada (Ver Apéndice V, para ejemplo de formato). Este indicador se obtuvo al sumar la probabilidad transicional de C dado I más la probabilidad de M dado I menos la probabilidad de I dado I ($C/I + M/I - I/I$).

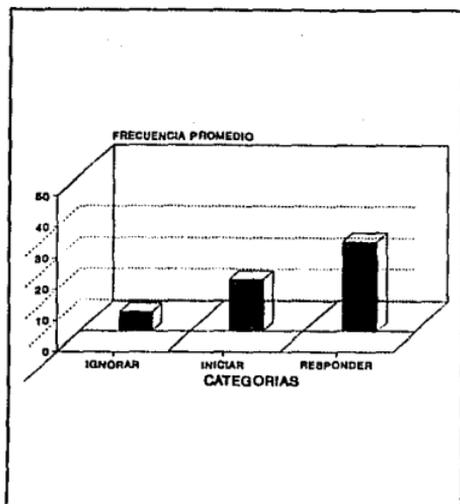


Figura 6. Frecuencia Total Promedio en Diadas con Riesgo

En la Tabla 9 se presentan los resultados del indicador de responsividad para estas diadas. El rango obtenido es de -0.52 (diada 5) a 0.85 para la diada 2 (recuerdese que este indicador va de -1 a +1, siendo el -1 indicador de una nula responsi-

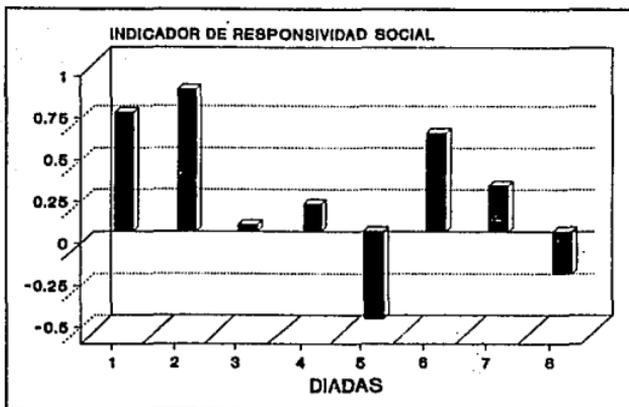


Figura 7. Indicador de Responsividad Social en Diadas con Riesgo

vidad materna, y el +1 indica la máxima responsividad materna y por ende una buena calidad del ambiente familiar), lo que nos muestra una amplia diversidad en la actividad

materna, existen dos diadas que tienen un indicador abajo del promedio (valores menores de 0), tres diadas con valores cercanos al promedio (0.04, 0.16 y 0.27) y tres con valores arriba del

DIADA	PROBABI- LIDAD C/I	PROBABI- LIDAD M/I	PROBABI- LIDAD I/I	INDICADOR DE RES- PONSIVIDAD SOCIAL
1	0.33	0.55	0.17	0.71
2	0.92	0	0.07	0.85
3	0.49	0.01	0.46	0.04
4	0.26	0.25	0.35	0.16
5	0.28	0	0.70	-0.52
6	0.42	0.35	0.18	0.58
7	0.24	0.34	0.31	0.27
8	0.37	0	0.62	-0.25

Tabla 9. Indicador de Responsividad Social obtenido para las Diadas con Riesgo Ambiental

promedio (0.71, 0.85 y 0.59). Ver Figura 7.

Indicador de Continuidad Social.

El valor de probabilidad de actividad conjunta dada la ocurrencia de actividad conjunta (C dado C) para calcular este indicador.

DIADA	INDICADOR DE CONTINUIDAD SOCIAL
1	0.33
2	0.90
3	0.80
4	0.57
5	0.50
6	0.66
7	0.74
8	0.91

Tabla 10. Indicador de Continuidad Social obtenido para las Diadas con Riesgo Ambiental

En la Tabla 10 se muestra el rango de los valores obtenidos para estas diadas, el rango de valores fue de 0.33 (diada 1) a 0.91 (diada 8), recuerdese que los valores para este indicador van de 0 a 1, donde el 0 indica una baja calidad de interacción madre-hijo, y el 1 indica una alta calidad en dicha interacción.

Los valores para estas diadas se centran en 0.676, lo que indica una calidad de interacción promedio en la mayoría de las diadas (Ver Figura 8).

Inventario de Evaluación Home Observation for Measurement of Environment (HOME).

El inventario HOME evalúa la calidad del ambiente familiar a través de un cuestionario que se aplica a la madre y de las observaciones directas en el hogar (Ver Apéndice VI).

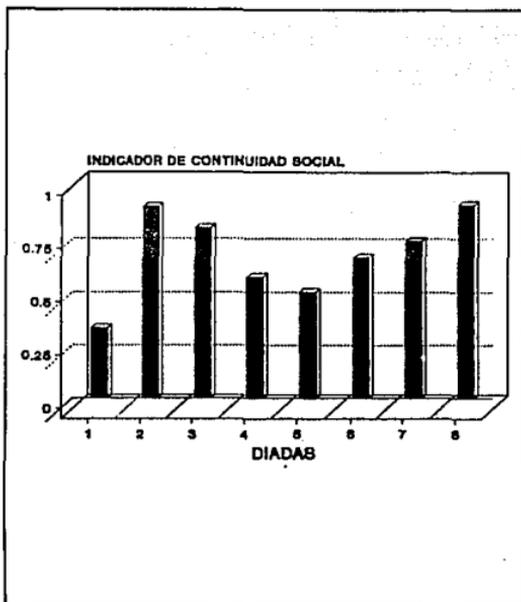


Figura 8. Indicador de Continuidad Social en Diadas con Riesgo

En la Tabla 11 aparecen los resultados del inventario HOME, donde se aprecia que en siete de los sujetos el puntaje total se encuentra en el nivel bajo, y solo uno (diada 4) se encuentra en el nivel medio. Las áreas con mayor puntaje en esta población fueron:

SUBESCALAS	DIADAS								NIVEL		
	1	2	3	4	5	6	7	8	BAJO	MEDIO	ALTO
I. ESTIMULACION DEL APRENDIZAJE	1	1	1	0	0	2	0	4	0-2	3-9	10-11
II. ESTIMULACION DEL LENGUAJE	1	3	2	3	2	4	2	3	0-4	5-6	7
III. AMBIENTE FISICO	1	4	3	3	3	3	0	2	0-3	4-6	7
IV. CALOR-ACEPTACION	5	7	3	7	6	7	4	4	0-3	4-5	6-7
V. ESTIMULACION ACADEMICA	2	3	1	5	0	2	3	4	0-2	3-4	5
VI. MODELAMIENTO	3	2	2	5	4	5	1	2	0-1	2-3	4-5
VII. VARIEDAD DE LA ESTIMULACION	3	5	5	5	3	3	4	6	0-4	5-7	8-9
VIII ACEPTACION	1	1	2	2	0	0	1	3	0-2	3	4
PUNTAJE TOTAL	17	26	19	30	18	26	15	28	0-29	30-45	46-55

Table 11. Puntajes obtenidos en el Inventario de Evaluación Home Observation for Measurement of Environment (HOME) para las Diadas con Riesgo Ambiental

* Calor y Aceptación. En 4 diadas se obtuvo un nivel alto y en 3 un nivel medio.

* Modelamiento y Estimulación. En 3 diadas se ubico en un nivel alto y en 4 diadas en un nivel medio.

* Estimulación académica. Una diada se ubica en el nivel alto y 3 se ubican en el nivel medio.

* Variedad de estimulación. En esta área se ubican 4 diadas en el nivel medio.

Las areas con puntuaciones bajas fueron: estimulación del aprendizaje, ambiente físico, aceptación y estimulación del lenguaje, esta última no obtuvo puntuaciones medias, ni altas en ninguna diada (Ver Tabla 11).

D. Desarrollo Psicológico Infantil.

Esta área fue evaluada con la Escala de Desarrollo Bayley, que nos proporciona dos indicadores de desarrollo, uno mental (MDI) y otro motor (PDI), la puntuación máxima para cada uno de estos indicadores de desarrollo es 150 y la puntuación mínima es de 50.

En la Tabla 12 se muestran los puntajes obtenidos para cada niño de las diadas estudiadas, el rango para el indicador de

desarrollo mental va de 82 (diada 7) a 124 (diada 4), siendo el valor promedio de 100 con una desviación estandar de 12.04, lo que nos situaría en el nivel medio de ejecución mental. En cuanto al indicador del desarrollo motor el rango va de 84 (diada

DIADAS	INDICADOR DE- SARROLLO MEN- TAL (MDI)	INDICADOR DE- SARROLLO MOTOR (PDI)	PROMEDIO DE DESARROLLO
1	106	118	112
2	106	123	114
3	97	108	102
4	124	140	132
5	99	117	108
6	85	84	84
7	82	104	93
8	99	123	111

Tabla 12. Puntajes obtenidos en la Escala de Desarrollo Infantil Bayley

6) a 132 (diada 4), siendo el valor promedio de 115, con una desviación estandar de 15.40, lo que nos indica un nivel superior al promedio en la ejecución motora.

III) COMPARACION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DOS POBLACIONES.

El objetivo de la tercera etapa del método fue comparar los datos obtenidos en los dos tipos de poblaciones estudiadas y proponer algunos elementos que favorezcan el ambiente familiar propiciando un desarrollo psicológico infantil óptimo en poblaciones de riesgo ambiental.

Estilo Materno.

Las cuatro categorías más frecuentes para las diadas sin riesgo (Diadas A) fueron: observar, comentar, mostrar e indicar, mientras que para las diadas con riesgo (Diadas B) fueron: observar, indicar, comentar y no interacción. Si bien tres categorías son compartidas por ambas poblaciones existen diferencias

DIADA A	INDICAR	COMENTAR	MOSTRAR	OBSERVAR	OTRAS
1	10.8		15.0	20.4	15.4
2		17.5		46.6	
3		17.5	17.9	18.3	
4		13.3	22.0	21.6	
5		10.4	25.0	21.2	
6		18.3		40.4	
7	10.4		11.6	27.9	
8	11.6	31.2	10.8		
DIADAS B	INDICAR	COMENTAR	MOSTRAR	OBSERVAR	OTRAS
1	30.5	11.3	17.5	14.4	
2	13.0	10.8		24.1	
3				34.1	
4	11.9			40.8	16.9
5				14.1	10.8
6	20.0	26.3		19.1	
7		10.5		21.0	19.7
8	11.3	9.9		13.3	

Tabla 13. Comparación de Estilos Maternos en los Dos Grupos de Diadas Estudiadas

cualitativas en su ejecución, mientras las madres de las diadas A muestran y comentan la conducta a realizar y después observan cómo el niño realiza dicha actividad, las madres de las diadas B observan qué hacen sus hijos sin que le anteceda una instrucción, sin involucrarse en su actividad. En cuanto a la categoría de indicar, la frecuencia es menor en las diadas A porque generalmente la madre indica qué hacer y el infante lo hace, a diferencia de las diadas B, en donde la madre indica con mucha frecuencia, pero sus indicaciones no son seguidas por el infante, tal pareciera que la madre no sabe qué actividad le gusta realizar al niño o a qué le gusta jugar. En estas diadas B también se presentan períodos más frecuentes de no interacción, lo que puede deberse a que la madre no acostumbra pasar mucho tiempo interactuando con su hijo. Por tanto, aunque la categoría es la misma, cada población la realiza de manera cualitativamente diferente, dando como resultado Estilos Maternos diferentes entre las diadas A y B (Ver Tabla 13).

Grado de Involucramiento Materno.

Al realizar el análisis no paramétrico Chi Cuadrada para las frecuencias totales promedio en ambas poblaciones se encontró una diferencia estadísticamente significativa con un nivel de significancia de 0.001. Es decir la ejecución materna para cada una de las tres categorías de esta taxonomía es muy diferente, sin embargo al hacer un análisis estadístico con los

resultados por diada utilizando la prueba no paramétrica χ^2 de Friedman, en las diadas A el involucramiento materno fue homogéneo, todas las diadas tuvieron la misma secuencia en la frecuencia de las categorías codificadas, pero en las diadas B estas categorías se presentaron en forma heterogénea, lo que nos indica que en este grupo la frecuencia de categorías es muy diversa para cada diada, no obstante en la prueba de tendencia L de Page se encontro que, en general, la madre en este tipo de diadas sigue la secuencia de iniciar, responder e ignorar a diferencia de las diadas A, cuya secuencia fue responder, iniciar e ignorar. Se puede decir con estos resultados que las madres de las diadas A se involucran más en la actividad del niño respondiendo a los intereses y preferencias del infante, mientras que las madres de las diadas B gastan más tiempo en iniciar actividades que el infante no sigue, quizá esta madres no acostumbran interactuar con sus hijos en actividades de juego libre, y es por esto que no conocen las preferencias de juego de sus hijos, siendo entonces rechazadas las actividades a realizar que ellas proponen (Ver Figura 9).

Calidad del Ambiente Familiar.

La comparación en este apartado se hará en base a las tres medidas tomadas para evaluar la Calidad del Ambiente Familiar:

Indicador de Responsividad Social (IRS). En las diadas B se encontraron los valores más altos de este indicador (0.712 y 0.85), pero también los más bajos (-0.25 y -0.52), por tanto el rango fue de

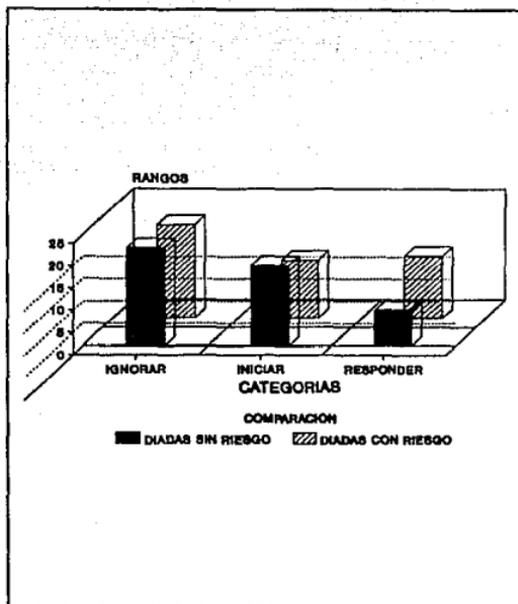


Figura 9. Rangos obtenidos en la medida de Grado de Involucramiento Materno

superior al promedio (valores cercanos a 0), y las diadas B estan en promedio más arriba que las A pero con una gran variabilidad; aunque con la Prueba T de Student las diferencias entre los dos tipos de diadas no fueron estadísticamente significativas. (Ver Figura 10).

Indicador de Continuación Social (ICS). Este indicador nos muestra que probabilidad existe de que una vez iniciada una actividad conjunta cada diada la continúe. Las diadas B obtuvieron

1.37; en las diadas A el rango fue de 0.59. Este indicador fue homogéneo en las diadas A, con una media de 0.29 y una desviación estandar de 0.187, mientras que en las diadas B fue heterogéneo con una media de 0.232 y una desviación estandar de 1.518, lo que representa una gran variabilidad. Las diadas A se sitúan en un grado de responsividad

una probabilidad mayor (promedio de diadas B de 0.676 contra promedio diadas A de 0.427) y también una variabilidad mayor (desviación estandar de B 0.18 contra 0.13 de A). Tal parece que las diadas B, de acuerdo a este indicador, presenta una mejor calidad de interacción que las diadas A, ya que en este último grupo la mayoría de los valores se centran en un valor de proba-

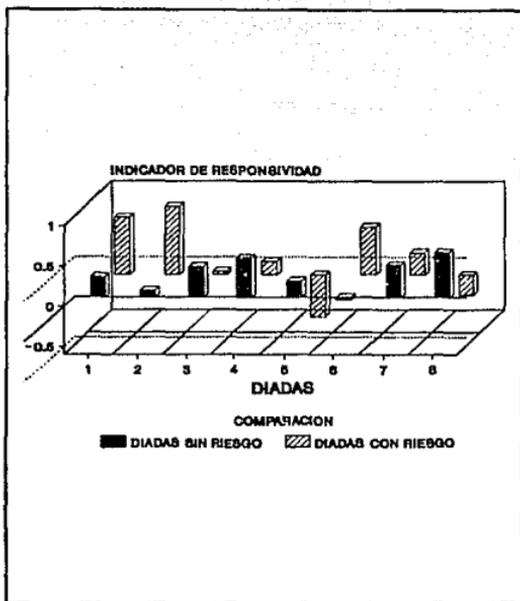


Figura 10. Comparacion del Indicador de Responsividad Social en los Dos Tipos de Diadas Estudiadas

bilidad de 0.38, sin el valor extremo de la diada 1 (0.76), mientras que en las diadas B se sitúan en un valor de probabilidad de 0.676, casi el doble de las diadas A. Esto puede indicar que aunque en las diadas B se dificulta más la interacción madre-hijo, una vez iniciada es más probable que continúe en forma conjunta. La prueba T de Student mostro que esta diferencia no es estadísticamente significativa (Ver Figura 11).

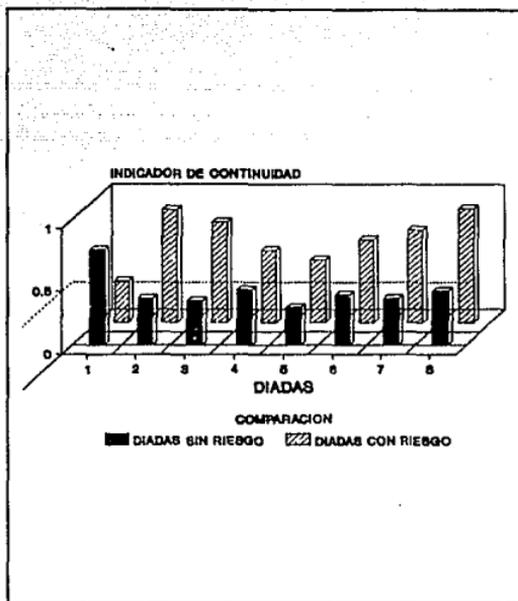


Figura 11. Comparación del Indicador de Continuidad Social en los Dos Tipos de Diadas Estudiadas

Inventario HOME.

En la mayoría de las diadas A el puntaje total se centra en el nivel medio y solo 2 en el nivel superior; en las diadas B, 7 diadas se encuentran en el nivel bajo y solo uno en el nivel medio, lo que nos indica que en las diadas A la calidad del medio ambiente familiar es superior al de las diadas B.

También se encuentran diferencias en cuanto a

las áreas de mayor puntaje. En las diadas A estas áreas fueron estimulación académica, estimulación del lenguaje y ambiente físico, mientras que en las diadas B fue la de calor y aceptación. Esto parece indicar que se debe a la influencia de las expectativas maternas de cada grupo estudiado en relación al desarrollo infantil. Las diadas A creen que deben enseñar conductas académicas a sus hijos para que hagan una buena ejecución cuando entren a la escuela, mientras que las madres de las diadas B consideran que

esto es función de los maestros por lo que ellas no tienen que enseñar este tipo de conductas.

Desarrollo Psicológico Infantil.

Esta área no fue posible compararla, ya que las pruebas utilizadas fueron diferentes. Inicialmente se planeo utilizar la Escala de Desarrollo Bayley que se aplica a niños de 0 a 3 años de edad, sin embargo al aplicar esta prueba a los infantes de las Diadas A resulto inadecuada porque los niños rebasaban todas las conductas descritas en los items de la Escala Bayle, a pesar de tener 30 meses, es decir 2 años 6 meses, debido a esto se espero a que estos niños tuvieran 36 meses y se les aplicó la Prueba de inteligencia WPPSI-Espanol, que es para niños de 4 a 6 años de edad. A las diadas B si se les aplicó la Escala de Desarrollo Bayley y se obtuvo el Indicador de Desarrollo Mental y el de Desarrollo Motor.

No obstante se puede decir que en las dos poblaciones el desarrollo motor es mayor que el desarrollo mental en la mayoría de las diadas (Ver Tabla 6 y Tabla 12).

CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos planteados y a los resultados obtenidos, los patrones de interacción detectados fueron los siguientes:

Patrones de interacción en diadas sin riesgo ambiental: La clasificación de diadas con y sin riesgo se hizo con base en lo que se ha denominado Riesgo Ambiental, aunque es conveniente precisar que el término "ambiental" actualmente se relaciona al campo de la Ecología y se asocia a factores atmosféricos, concentraciones de ozono, niveles de contaminantes, etc., es por esto que en el Segundo Capítulo se especifica a que se hace referencia cuando se emplea dicho término. Así, en el desarrollo psicológico infantil, al hablar de Calidad del Ambiente no se hace referencia a la calidad del aire que se respira, o a la concentración de ozono, sino a una serie de factores que alteran el desarrollo psicológico del niño, tales como la estructura familiar, la educación y ocupación de los padres, el nivel socioeconómico, las condiciones de vivienda, etc.

Las diadas estudiadas que se ubicaron como diadas sin riesgo presentaron las siguientes características en cada una de las mediada obtenidas:

Estilo Materno: se obtuvieron tres categorías que fueron las más frecuentes en la mayoría de las diadas de este grupo: comentar, mostra y observar que al ser combinadas se

obtuvieron 4 Estilos Maternos. En general, el Patron que se observa en estas diadas es que la madre muestra y comenta la actividad a realizar y posteriormente observa cómo el niño ejecuta esta actividad.

Grado de Involucramiento Materno: el patrón que las madres presentaron fue el de responder a la conducta infantil, después su actividad se enfoca a iniciar alguna actividad con su hijo, y por último, en menor proporción, la madre ignora la conducta de su hijo. Esta medida se relaciona con la anterior, en donde la madre responde al niño y en menor medida ella inicia alguna actividad, quizá la frecuencia de la categoría de iniciar es baja porque la madre parece saber que actividad le gusta realizar a su hijo, entonces al proponerla el niño la sigue y ella no tiene necesidad de sugerir otras actividades que realizar.

Calidad del Ambiente Familiar: La calidad del ambiente se evaluó con tres medidas: indicador de responsividad social, indicador de continuidad social y el inventario HOME, en términos generales se encontró que el patrón en cada indicador detectado para estas diadas es superior al promedio, es decir, la calidad del ambiente, así medida, es óptima. En cuanto al inventario HOME son tres las áreas en las que estas diadas obtuvieron puntajes en el Nivel superior de la Escala: en la Estimulación Académica, la Estimulación del Lenguaje y el Ambiente Físico. El que estas áreas tengan una puntuación alta se correlaciona con las características de estas diadas, así como con las

expectativas maternas. Las madres en esta población consideran que una función importante en la crianza de sus hijos es la enseñanza de algunos precurretos necesarios para el buen ajuste del niño al ingresar a la escuela.

Desarrollo Psicológico Infantil: en esta área se obtuvo un coeficiente de la Escala Verbal y uno de la Escala de Ejecución. En la mayoría de las diadas el Coeficiente de la Escala de Ejecución fue mayor al de la Verbal. El rango del Coeficiente de Inteligencia global obtenido fue de 99 a 134. A la diada 4 no fue posible aplicarle la Escala completa, ya que el niño no mostro disposición al ser evaluado.

Patrones de interacción en diadas con riesgo ambiental: Las características en cada una de las medidas obtenidas fueron las siguientes:

Estilo Materno: las categorías que se presentaron más frecuentemente fueron la de indicar, comentar y observar, con la combinación de estas categorías se detectaron 5 Estilos Maternos. En general el patrón que se observa en este grupo es que la madre indica al niño que actividad realizar, sin que éste la siga, observa lo que el niño hace y le comenta algo acerca de su actividad.

Grado de Involucramiento Materno: el patrón obtenido en esta medida concuerda con el obtenido en los estilos maternos, lo que nos habla de que existe una relación entre estas medidas.

El patrón materno detectado en esta población fue el que la madre inicia alguna actividad que el infante no sigue, responde a la conducta infantil y posteriormente ignora la conducta de su hijo, aunque esta conducta fue la menos frecuente, cabe señalar que estuvo presente en todas las diadas. El hecho de que la madre frecuentemente inicie alguna actividad pareciera indicar que no conoce las actividades que interesan a su hijo y por tanto propone o inicia un gran número de actividades a fin de atraer la atención del infante.

Calidad del Ambiente Familiar: en general en este grupo de diadas se encontró gran variabilidad en los indicadores medidos, no obstante la media en ambos indicadores fue superior al promedio. En cuanto al inventario HOME, las áreas que tuvieron puntajes en un nivel superior fueron las de Calor y Aceptación y la de Modelamiento. Estas áreas evalúan el contacto físico que la madre tiene con el niño y la oportunidad que el niño tiene de manifestar sus sentimientos negativos o no.

Desarrollo Psicológico Infantil: en este grupo la ejecución mental se sitúa, en general, en el nivel medio y que la ejecución motora en el nivel superior. Es decir, en esta población la actividad motora supera a la verbal, los niños tienen mayor oportunidad de desarrollo motor, que cognitivo en su medio ambiente.

Comparación de las dos Poblaciones: De las medidas obtenidas solo tres son posibles de comparar, ya que para el

desarrollo psicológico se emplearon dos pruebas diferentes, debido a la edad y grado de desarrollo de los niños. Por tanto en este apartado se presenta solo la comparación de las medidas de Estilo Materno, Grado de Involucramiento Materno y Calidad del Ambiente.

Estilo Materno: las categorías más frecuentes para cada grupo variaron de manera cualitativa y cuantitativamente.

En las diadas sin riesgo las categorías fueron comentar, mostrar y observar; en las diadas con riesgo fueron indicar, comentar y observar. Aunque se repiten dos categorías (comentar y observar) en estas poblaciones, existen diferencias cualitativas en su ejecución. Este punto es objeto de un análisis posterior.

Grado de Involucramiento Materno: el patrón de secuencia de categorías encontrado en las diadas sin riesgo fue responder, iniciar e ignorar; mientras que en las diadas con riesgo fue iniciar, responder e ignorar. En general en las diadas sin riesgo este patrón fue homogéneo y en las diadas con riesgo hubo mucha variabilidad, por lo que es posible decir que el patrón presentado fue heterogéneo.

Calidad del Ambiente Familiar: al igual que en el grado de involucramiento materno, en esta medida se encontró un patrón heterogéneo en los resultados obtenidos de los dos indicadores analizados en las diadas con riesgo, mientras que en las diadas sin riesgo este patrón fue homogéneo en ambos indicadores. En cuanto al inventario HOME las diferencias se concentraron en las

áreas evaluadas, ya que en las diadas sin riesgo las áreas con puntaje alto fueron las que hacen referencia a las actividades académicas, y en las diadas con riesgo los puntajes superiores se dieron en las áreas de contacto físico y expresión de sentimientos negativos por parte de los infantes. Esto concuerda con las expectativas maternas que las madres de cada población tienen con respecto a la crianza de sus hijos (Farran, 1982).

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede decir que es necesario proponer categorías del Estilo Materno más sensibles que permitan detectar las diferencias cualitativas encontradas en ambos tipos de diadas. Por ejemplo, aunque en términos cuantitativos la categoría de Observar se presentó de forma semejante, cualitativamente fue diferente en las diadas. Esta conducta iba precedida de alguna indicación materna o bien de alguna solicitud de información, de tal forma que la madre observaba la respuesta del niño ante su conducta anterior, en cambio en la diada B la conducta de Observar se presentaba como la mera contemplación de la conducta infantil, sin ninguna indicación precedente de la madre. Esta diferencia se observa claramente al ver los videos, sin embargo con la taxonomía utilizada no es posible detectarlo. Esto mismo ocurrió con la conducta de Indicar. En las diadas B esta conducta fue muy frecuente, sin embargo esto fue evidencia del poco contacto que establece la madre con su hijo, ya que la mayor parte de estas indicaciones maternas no eran seguidas por el niño, lo que hacía que aumentaran, ya que la madre no conseguía atraer la atención de su hijo y/o que obedeciera sus instrucciones. Esta misma

categoría en las diadas A se concreto a pocas indicaciones, las cuales eran seguidas por los niños, por lo cual su frecuencia fue más baja. En cuanto a la taxonomía utilizada se encontró que no fue sensible para detectar estas diferencias, por lo que se sugiere afinarla de tal manera que sea factible distinguir estas diferencias entre los estilos maternos para que pueda dar información relevante de la repercusión del estilo materno en el desarrollo infantil. De acuerdo al estudio parece ser que las categorías maternas que propician el desarrollo infantil son: Indicar, Comentar, Mostrar y Observar para ambos tipos de diadas, sin embargo existen diferencias cualitativas en la ejecución de cada una de ellas, lo que pudiera ser una variable importante a tomar en cuenta en la influencia sobre el desarrollo infantil. No obstante en un programa de intervención sería importante entrenar a las madres en la ejecución de estas conductas a fin de propiciar un mejor desarrollo en sus hijos. Dicho entrenamiento tendría que explicitar la forma de llevar a cabo estas conductas, por ejemplo en la conducta de Comentar es importante, no solo entrenar a la madre a que comente la actividad conjunta, sino en qué comentar, cómo hacerlo y bajo qué circunstancias.

En la taxonomía del Grado de Involucramiento Materno se observa que la categoría materna que promueve el desarrollo es la de Responder, seguida de la de Iniciar. También aquí encontramos que la categoría de Iniciar en las diadas B es la más frecuente, esto se explica en forma similar a lo señalado en los estilos maternos. La madre en las diadas B no logra atraer la

atención de su hijo para realizar alguna actividad conjunta, lo que provoca que la categoría se incremente; la madre intenta una y otra vez iniciar actividades que para el niño no son atractivas, por lo que no sigue la sugerencia materna. Esta falta de conocimiento materno de los gustos y/o preferencias del infante puede ser el resultado de la poca interacción que se establece entre este tipo de diadas, ya que por las condiciones socioeconómicas la madre ocupa su tiempo en actividades que le resultan más productivas y resta importancia a la actividad conjunta con su hijo, tampoco aprovecha las situaciones de cuidado (comida, baño, etc.) para interactuar con él, esto quizá es debido a las creencias maternas acerca del desarrollo de su hijo. En estas poblaciones las madres consideran que es la escuela y los maestros los que deben encargarse de la educación de sus hijos, debido a esto no sienten la responsabilidad de hacerlo ellas (Farran, 1982).

Es conveniente precisar que se debe tener en cuenta que, si bien las diadas de cada población comparten ciertas características, también se encuentran diferencias individuales dentro de la misma población. En el Indicador de Responsividad Social, son las diadas B las que obtienen los puntajes más altos, pero también son estas diadas las que obtienen los más bajos; lo que nos indica que aun siendo de la misma población, las diadas presentan características particulares. Las diadas A fueron más homogéneas en sus puntajes, siempre cercanos al nivel promedio. En esta medida encontramos madres con una mayor responsividad a la conducta de su hijo dentro de las diadas B, pero si bien esto

indicaría una buena participación materna, es necesario determinar qué tipo de respuesta esta dando la madre: corrige, reprende, ensena, indica, etc., lo que determinaría ser una buena o mala promotora del desarrollo infantil. De acuerdo a los otros análisis la respuesta materna es de Indicar y/o Observar, con las salvedades especificadas anteriormente.

En el Indicador de Continuidad Social las diadas B fueron las que obtuvieron los puntajes más altos, esta medida indica la probabilidad de que una vez iniciada la interacción esta continúe en el intervalo siguiente. Entonces es posible decir que en las diadas B es más probable esta condición. Por otro lado es importante senalar que las áreas, en cuanto a la Calidad del Ambiente, obtienen distintos puntajes en función del tipo de diada. En las diadas A se desarrollan más las áreas académicas y en las diadas B la de Calor y Aceptación y de contacto físico. De esta forma las madres de cada tipo de diada enseñan al niño lo que según sus expectativas es en lo que deben entrenar a sus hijos, a fin de que se desarrolle favorablemente en su medio. En cuanto a las pruebas de desarrollo e inteligencia que se les aplicaron se encontraron diferencias individuales en los grupos, por lo que es necesario un análisis más particular de cada diada, aunque en términos generales se puede decir que, quizá por la edad de los niños, el área más desarrollada en la mayoría de los niños es la motora y en la mayoría de los de la diada A existe poca diferencia en el desarrollo cognitivo, siendo más evidente esta diferencia en las diadas B; inclusive en las diadas A en tres de ellas el

desarrollo cognitivo es mayor que el motor. Esto concuerda con las otras medidas y con la literatura revisada (ver Capítulo III).

En este estudio se encontraron elementos que pueden ser entrenados en la práctica diaria de las madres con sus hijos y que pueden garantizar un mejor desarrollo infantil. Con las categorías detectadas en la medida de Estilos Maternos se puede entrenar a las madres para que las incluyan en su interacción diaria con su hijo, de manera que vayan mejorando la Calidad de su interacción. Este entrenamiento tendría como objetivo enseñar a la madre a aprovechar cada contacto con su hijo para estimular y contribuir a su desarrollo. Es importante considerar las condiciones socio-económicas de la población a la que se da el entrenamiento, ya que no es fácil cambiar estas condiciones, y el entrenamiento se debe ajustar a las limitantes que éstas tengan, por ejemplo no sería prudente entrenar al niño a que aprenda eventos o circunstancias que no forman parte de su entorno y por lo tanto carecen de relevancia para su desarrollo. El entrenamiento debe ser congruente con el contexto social y familiar del niño, ya que un desarrollo óptimo haría referencia a que el niño pueda actuar y manejar su entorno de tal forma que pueda tener los mejores beneficios de su medio, que desarrolle un equipo tanto biológico como psicológico que le permita enfrentar el medio que le rodea, tanto físico como social.

De acuerdo a la revisión hecha por Casto (1986), los programas de intervención son más efectivos cuando los padres se

involucran. Por lo que se considera que la madre, al ser generalmente, la persona que mayor tiempo pasa con el niño, es la más idónea para dar este entrenamiento (Pineda, 1987). Entonces al capacitar a la madre, es factible modificar la interacción con su hijo, sin perder de vista que en el evento interactivo no solo confluyen la madre y el niño, sino que existen más elementos que intervienen y alteran o modifican dicha relación. Con base en los resultados obtenidos, es factible dar un entrenamiento a las madres de diadas con riesgo en el uso de los estilos de enseñanza que parecen ser son los que promueven el desarrollo cognitivo, lingüístico y motor del niño, modificando la interacción madre-hijo a través del uso de estos estilos y así proveer un ambiente de estimulación adecuado al niño que contribuya a su desarrollo. Estos mismos resultados pueden conformar el contenido instruccional de un Programa de Intervención en poblaciones con riesgo ambiental.

Finalmente es necesario también hacer notar la dificultad que representa la codificación en el estudio de interacciones madre-hijo. En estudios anteriores (Torres, 1989; Galicia, Pineda, Rivas y Torres, 1989; Ortega, Pineda, Rivas y Torres, 1990; Torres y Ortega, 1991; Ortega y Torres, 1991) se han hecho diferentes variaciones en cuanto a la segmentación de la duración del intervalo en el cual la conducta se registra. Sin embargo, la autora considera que este aspecto aún sigue siendo un factor relevante que afecta el estudio interactivo. Dada la naturaleza de las taxonomías que han sido generadas se ha variado el intervalo en que se codifican las categorías, en

un inicio el intervalo del registro fue de 10 segundos, encontrándose que en cada intervalo era factible que se presentaran dos y hasta tres conductas, por lo que era difícil el análisis; el intervalo se redujo a 5 segundos y aún se encontraron, en ocasiones, dos categorías presentes en un intervalo. Cuando se registro en intervalos de un segundo (Ortega, Pineda, Rivas y Torres, 1990), hubo categorías cuya frecuencia durara más de un intervalo, por lo cual la frecuencia de aparición de una categoría no siempre era la suma de los intervalos en los que aparecía dicha conducta. Se considera que es difícil tener un estandar en la segmentación de la duración de los intervalos en los registros de codificación, y que esta depende en gran medida de la naturaleza de la taxonomía empleada, en este estudio se opto por utilizar intervalos de 5 segundos, ya que, en general, las categorías definidas se llevaban a cabo en este lapso de tiempo. La autora considera que la segmentación es un factor importante a considerar cuando se lleven a cabo este tipo de estudios, ya que la información obtenida puede variar, dependiendo del criterio de segmentación que se utilice.

Aún queda mucho por investigar y hacer en el rubro del desarrollo infantil, específicamente en las Interacciones Tempranas madre-hijo, pero trabajos como la presente investigación permiten ir delineando el camino a seguir dentro de este campo en poblaciones pertenecientes al Area Metropolitana de la Cd. de México.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bakeman, R. & Adamson, L. (1986). Infants' conventionalize acts: Gestures and words with mothers and peers. Infant Behavior and Development, 9, 215-230.
- Bakeman, R. & Brown, J. (1977). Behavioral Dialogues: An Approach to the assessment of mother-infant interaction. Child Development, 48, 195-203.
- Bakeman, R. & Brown, J. (1980). Early interaction: Consequences for social and mental development at three years. Child Development, 51, 437-447.
- Baldwin, A.L. (1967). Theories of Child Development. New York: Wiles.
- Bayley, N. (1969). The Bayley Scales of Mental Development. New York: Psychological Corporation.
- Bell, R.Q. (1968). A Reinterpretation of the Direction of Effects in studies of socialization. Psychological Review, 75, 2, 81-94.
- Bellinger, D. (1980). Consistency in the pattern of Change in mothers speech: Some discriminant analysis. Journal of Child Language, 7, 469-487.
- Brachfield-Child, S. (1986). Parents as teachers: Comparisons of mothers' and fathers' instructional interactions with infants. Infant Behavior and Development, 9, 126-131.
- Bricker, D. and Carlson, L. (1981). Issues in Early Language Intervention, in Shiefelbush, R. L., Bricker, D. D. Eds. Early language: Acquisition and Intervention. University Park Press, Baltimore
- Bronfenbrenner, V. (1974). Development Research, Public Policy and the Ecology of Childhood. Child Development, 45, 1-5.

- Caldwell, B.M.; Huder, J. and Kaplan, B. The inventory of home stimulation. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Sep. 1966.
- Carbajal, L.N., Torres, V. L. y Vázquez, M. J. (1986). El Desarrollo del lenguaje: Un análisis de las características morfológicas y formales de las interacciones Tempranas Madre-hijo. Tesis para obtener el Grado de Licenciado en Psicología.
- Casto, G. and Mastropieri, M. (1986). The efficacy of early intervention programs: A Meta-analysis. Exceptional Children, Vol. 52, No. 5, pp. 417-424.
- Chávez, A. (1966). La Prevención de la Desnutrición Infantil. Salud Pública de México Epoca V. Vol. VIII, No. 1, 33-41.
- Chávez, A. y Martínez, C. (1976). Nutrition and Development of Children From poor Rural Areas. En: Pérez Hidalgo y Chávez (Eds). La Desnutrición y la Salud en México. Instituto Nacional de Nutrición, México. Publicación 1 - 34.
- Clark, G.N. and Seifer, R. (1983). Facilitating mother-infant communication: A treatment model for high-risk and developmentally-delayed infants. Infant Mental Health Journal Vol. 4, No. 2, pp. 67-81.
- Cortés, M. A. (1984). Estimulación Lingüística Temprana y Desarrollo de una Tecnología de Prevención de Alteraciones del Desarrollo: Algunos datos preliminares. Reporte de Investigación para obtener el grado de Licenciado en Psicología.
- Doob, L.W. (1947) The Behavior of Attitudes. Psychological Review, Vol. 54, 135-156.
- Duyckaerts, F. (1979). El objeto de vinculación mediador entre el niño y el medio. Desarrollo: la influencia del ambiente en el desarrollo infantil. Simposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. Madrid: Pablo del Río Editor.

- Farran, D. C. (1982). Mother-Child Interaction, Language Development, and the school performance of poverty children. In Peagans and Farran (eds.). The Language of Children Reared in Poverty. Implications for Evaluation and Intervention. Academic Press.
- Field, T.M. Infants Born and Risk: Early compensatory Experiences. In: Bond, L.A and Joffe, J.M. (1982) Eds. Facilitation infant and Early Childhood Development. University Press of New England.
- Fraser, B. C. (1986). Child impairment and parent - infant communication. Child: Care, Health and Development. 7, 141 - 150.
- Galicia, I., Pineda, L., Rivas, O. y Torres, L. (1989). Construcción de Categorías para diferenciar Estilos de actividad materna en situaciones de interacción diádica. Ponencia presentada en el VIII Coloquio de Investigación, ENEP Iztacala, Febrero.
- Gottman, J.M. (1979). Marital interaction: Experimental Investigation. New York: Academic Press.
- Green, Gustafsen y West (1980). Effects of Infant Development on Mother-Infant Interactions. Child Development, 51, 199-207.
- Hann, D.M. (1989). A systems conceptualization of the quality of mother-infant interaction. Infant Behavior and Development. Vol. 12, pp. 251-263.
- Hartup, W.W. (1973). Social Learning, Social Interaction and Social Development. In: P.J. Elich (Ed.) Social Learning. New York: Western Washington Press.
- Hess and Shipman (1965). Early experience and the Socialization cognitive modes in children. Child Development.
- Hobbs, N. (1978). Classification options. Exceptional Child. Vol. 44, pp. 494-497.

- Holden, G.W. and West, M.J. (1989). Proximate Regulation by Mothers: A demonstration of how differing styles affect young children's behavior. Child Development, Vol. 60, 64-69.
- Kantor, J.R. and Smith, N.W. (1975). The Science of Psychology. An Interbehavioral Survey. The Principia Press Inc. Chicago, Illinois.
- Kantor, J.R. (1978). Psicología Interconductual. Un Ejemplo de Construcción Científica Sistemática. Ed. Trillas, México.
- Kopp, C.B. and Kaler, S.R. (1989). Risk in infancy. Origins and implications. American Psychologist Vol. 44, No. 2, 224-230.
- Kysela, G., Hillyard, A., Mc. Donald, L. and Ahlsten-Taylor, J. (1981). Early Intervention. In: R.L. Schiefelbusch, D.D. Bricker (Eds.) Early Language: Acquisition and Intervention. Baltimore, University Park Press.
- Laosa, L.M. (1982). School, occupation, culture and family: The impact of parental schooling on the parent child relationship. Journal of Educational Psychology. Vol. 74, pp. 791-827.
- Levitsky, D. (1979). Malnutrition, Environment and Behavior. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Lewis and Goldberg. (1969). Perceptual-cognitive development in infancy: A generalized expectancy model as a function of the mother-infant interaction. Merrill-Palmer Q. Vol. 15, pp. 81-100.
- López, F., Cortés, A., Preciado, H. y Carrascoza, C. (1989). El intercambio social básico: Estudio de la toma de turnos en diadas. Revista Sonorense de Psicología, 3, 2, 153-163.

- Lyons-Ruth, K., Connell, D.B. and Grunebaum, H. (1990). Infants at Social Risk: Maternal Depression and Family Support Services as Mediators of infant Development and Security of Attachment. Child Development, Vol. 61, 85-98.
- Maccoby, E.E. and Martin, J.A. Socialization in the context of the family: Parent-Child Interaction. Handbook of Child Psychology. Paul H. Mussen, Editor. Fourth Edition. Vol. IV Socialization, Personality and Social Development. E. Mavis Hetherington.
- Masur, F. (1982). Mothers responses to infant object emitted gestures, influences on lexical. Developmental Journal of Child Language, Vol.9, No.1
- Mc Collum, J.A. (1984). Social interaction between parents and babies: validation of an intervention procedure. Child: Care, Health and Development. Vol. 10, pp. 301-315.
- McGillicuddy-Delisi, A.V. The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status and parents' teaching strategies. In: Laosa, L.M. y Sigel, I.E. (1982) (Eds.) Families as Learning Environments for Children, New York, Plenum Press.
- McLoyd, V.C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological Distress, Parenting and Sociecmotional Development. Child Development. Vol. 61, 311-346.
- Moerk, E. L. (1978). Determiners and consequences of verbal behaviors of young children and their mothers. Developmental Psychology. 14. 537 - 545.
- Mullis, R. y Mullis, A. (1986). Mother-Child and Father-Child Interactions: A study of problem-solving strategies. Child Study Journal, 16, 1.
- Mussen (1984). Desarrollo Psicológico del Nino. Ed. Trillas, México.

- Nells, J. and Aram, D.M. (1986). Family history of children with developmental language disorders. Perceptual and Motor Skills. Vol. 63, pp. 655-658.
- Olsen-Fulero, L. (1982). Style and Stability in Mother Conversational Behaviour: A study of Individual Differences. Journal Child Language, 9, 543-564.
- Ortega, P., Pineda, L.A., Rivas, O. y Torres, L. (1990). Efecto del contexto de interacción M-H sobre las conductas de hablante y escucha del niño. Ponencia presentada en el VI Congreso Mexicano de Psicología. Universidad Pedagógica Nacional, Agosto.
- Ortega, P. y Torres, L. (1992). Lo Social en la Relación M-H retardado. La Psicología Social en México. Vol. IV.
- Park, R.D. The socialization process: A social learning perspective. In: S.B. Sells & R.G. Demaree (Eds.) (1972) U.S. Office of Education: Child Socialization task force report. Institute of Behavioral Research. Texas Christian University.
- Park, R.D. Parent-Infant Interaction: Progress, Paradigms and Problems. In: G.P. Sackett (Ed.) (1978) Observing Behavior (Vol. 1) Theory and applications in Mental Retardation. Baltimore, Md.: University Park Press.
- Park, R.D. Interactional Designs. In: R.B. Cairns (Ed.) (1979). The Analysis of Social Interactions: Methods, Issues and Illustrations. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Park, R.D. Children's Home Environments: Social and Cognitive Effects. In: I. Altman and J.F. Wohlwill (Eds.) (1980) Children and the Environment. Human Behavior and Environment Advances in Theory and Research, 3. Plenum Press, New York.
- Pérez, J. (1983). Interacciones Tempranas y Desarrollo del Lenguaje. Tesis para obtener el Título de Licenciado en Psicología. UNAM, México.

- Piaget, J. (1977). El Comportamiento, motor de la Evolución. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Pianta, R.C., Egeland, B. and Hyatt, A. (1986). Maternal Relationship history as an indicator of developmental risk. American Journal Orthopsychiatric, Vol. 56, No. 3, pp. 385-397.
- Pineda, F. L. (1987). Contexto situacional e interacción adulto niño. Trabajo presentado en el Simposium: la investigación del comportamiento. México D. F.
- Power, F. L. y Parke, R. D. (1982). Play as a context for early learning. Lab and home analysis. In: Laosa and Siegel (Eds.) The Family as a Learning Environment. New York, Plenum Press.
- Prorok, E. (1979). Mother-Child Verbal Interchange: A descriptive study of young children behavior. Journal of Psychologist, 44, 2, 149-156.
- Psyclit Database Copyright 1991 American Psychological Assn. Disc 2; all rights reserved.
- Rheingold, H.L. (1968). The social and socializing infant. In: D.A. Goslin (Ed.) Handbook of Socialization Theory and Research, Rand Mc Nally.
- Rheingold, H.L., Gewirtz, J.L. and Ross, H.W. (1959). Social Conditioning of Vocalizations in the Infant. Journal of Comparative and Physiological Psychology, Vol. 52, 68-72.
- Ribes, E. (1981). Has Behavior Analysis actually dealt with Language?. Versión mimeográfica.
- Ribes, E. (1983). Language as behavior: Funtional mediation vs morphological description. In: H. Reese and L. Parrot (Eds.) Behavior Science: Philosophical, methodological and empirical advances Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Ribes, E. y López, F. (1985). Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico. México, Ed. Trillas.
- Ribes, E. and Pineda, L.A. (1985). A functional analysis of the acquisition of language as behavior. Versión mimeográfica.
- Ribes, E. (1990). Psicología General. México, Ed. Trillas.
- Rice, J. A. (1989). Children's Language Acquisition. American Psychologist. 44, 2, 149-156.
- Rondal, J. A. (1980). Fathers and Mothers Speech In Early Language Development. Journal of Child Language. 7, 353-369.
- Rondal, J.A. (1981). On nature of linguistic input to language learning children. International Journal of Psycholinguistic. 21. 75 - 107.
- Rubenstein, J. (1967). Maternal attentiveness and subsequent exploratory behavior in the infant. Child Development. 38, 1089-1100.
- Schaffer, H.R., Collins, G.M. & Parsons, G. Verbal Interchange and Visual regard in Verbal and Preverbal Children. In: H.R. Schaffer (Ed.) (1977) Studies in mother-infant interaction. London: Academic Press.
- Sears, R.R. (1951). A theoretical framework for personality and social behavior. American Psychologist, 6, 476-483.
- Slater, M. (1986). Modification of Mother-Child Interaction Processes in Families with Children at-risk for Mental Retardation. American Journal of Mental Deficiency, Vol. 91, No. 3, 257-267.
- Snow, C.E. and Ferguson, C.A. (1979) (Eds.). Talking to children: Language input and acquisition. International Journal of Psycholinguistic. London; Cambridge University Press.

- Sprunger, L. Boyce, T. and Gaines, J. (1985). Family-Infant Congruence: Routines and Rhythmicity in Family Adaptations to a Tough Infant. Child Developmental, 56, 564-572.
- Staats, A.W. (1979). Conductismo Social. Ed. El Manual Moderno, S.A., México, D.F.
- Thibaut, J.W. and Kelley, H.H. (1959). The Social Psychology of Groups. New York: Wiley.
- Torres, L.E. (1989). Análisis Morfológico y Formal de la Interacción madre-hijo: Implicaciones para el Desarrollo del Lenguaje. Revista Sonorense de Psicología. Vol. 3 No. 1
- Torres, L.E. y Ortega, P. (1991). Interacción Diádica: Estilos Maternos. Ponencia presentada en el XI Coloquio de Investigación, ENEP Iztacala, Diciembre.
- Tough, J. (1982). Language, poverty and disadvantage in school. In: Feagans and Farran (eds.). The language of children reared in poverty. Implications for evaluations and intervention. Academic Press.
- Wasserman, Shilansky y Hahn (1986). A Matter of Degree: Maternal Interaction with infants of Varying evels of Retardation. Child Study Journal, 16, 4, 241-253.
- Wechsler, D. (1981). WPPSI- Espanol. Escala de Inteligencia para los niveles preescolar y primario. Ed. El Manual Moderno, S.A., México, D.F.
- Whithurst, G. L., Fischer, J. E. Lonigan, C. J., Valdéz Menchaca, M. C., Devaryshe, B. D. and Caufield, M. B. (1988). Verbal Interaction in Families of Normal and Expressive-Language-Delayed. Children Developmental Psychology, 24, 5, 690-699.
- Yarrow, L. y Macturk, R. (1984). Developmental course of parental stimulation and its relation hip to mastery motivation during infancy. Developmental Psychology, 20,3, 442-503.

APENDICE I. CATEGORIAS DE LOS ESTILOS MATERNOS.

1. Indicar: Actividad que incluye una expresión por medio de la cual la madre señala al niño la manera de realizar una acción.
Ejemplo: "Repite: Rojo"
"Pásame los cubos"
"Canta"

2. Preguntar: Actividad por medio de la cual la madre emite un enunciado interrogativo:
 - a) acerca de estados anímicos: Estás triste?
Tienes hambre?
 - b) acerca de los objetos: De qué color es?
Es redondo?
 - c) acerca de la actividad: Qué estás haciendo?
 - d) acerca de eventos pasados o futuros:
Qué hiciste en tu escuela?
A dónde vamos a ir?
 - e) acerca de su lenguaje: Cómo se dice?
Qué dijiste?
 - f) acerca de la actividad a realizar (proponer):
Jugamos con el choche?
Hacemos un pastel?
 - g) para ofrecer ayuda: Te ayudo?
Quieres que yo lo haga?
 - h) para buscar aprobación: sí? no?
 - i) para solicitar información: Porqué?
Cómo va la canción?

3. Retroalimentación Positiva: Actividad por medio de la cual la madre evalúa la conducta del niño a través de elogios.
Ejemplo: "Muy bien"
"Que bonito te quedo"

4. Corregir: Actividad por medio de la cual la madre evalúa la conducta del niño señalando los errores que ha cometido.

Ejemplo: "No, así no se hace"
"No, te quedo mal"

5. Comentar: Actividad en la que la madre habla acerca de los objetos presentes o ausentes en la actividad, sin que pida al niño realizar una actividad con ellos.

Ejemplo: "Mejor yo los alzo"
"Este cubo lo vamos a poner aquí"

6. Imitar: Actividad por medio de la cual la madre repite la conducta del niño, sea motora, lingüística o gestual.

Ejemplo: Niño: "El cubo amarillo"
Mamá: "El cubo amarillo"

Niño: "El cubo amarillo"
Mamá: "El cubo grande y amarillo"

7. Responder: Actividad por medio de la cual la madre contesta a una pregunta del niño.

Ejemplo: Niño: "¿Qué es?"
Mamá: "Es un borrego?"

8. Mostrar: Actividad en que la madre hace o dice algo con la finalidad de que el niño atienda o repita.

Ejemplo: "Mira vamos a ponerlos así?"
"Mira fíjate como se hace?"

9. Proponer: Actividad por medio de la cual la madre propone en forma afirmativa la acción a realizar.

Ejemplo: "Vamos a jugar con el tren"
"Vamos a pintar"

10. Observar: Actividad en la que la madre dirige su atención a lo que el niño dice o hace.

11. Otras: Actividad materna no incluida en las categorías anteriores.

- NI. No Interacción: Cuando no exista ninguna interacción entre la madre y su hijo.

APENDICE II. CATEGORIAS DEL GRADO DE INVOLUCRAMIENTO MATERNO.

1. Ignorar: Cuando la madre no se relaciona con la actividad del niño.
2. Iniciar: Cuando la madre es la que propicia la actividad conjunta del niño.
3. Responder: Cuando la conducta materna se dá en respuesta a la conducta del niño.

APENDICE III. CATEGORIAS DE LA CALIDAD DEL AMBIENTE FAMILIAR.

1. **I: Conducta Social del Infante:** Sonrisas, afectos, dar un objeto, tomar un objeto, vocalizaciones neutras o positivas por parte del Infante.
2. **M: Conducta Social Materna:** Sonrisas, afectos, dar un objeto, tomar un objeto, vocalizaciones neutras o positivas por parte de la Madre.
3. **C: Actividad Social Conjunta:** Cuando en el mismo intervalo se presenta tanto la conducta social del Infante como de la Madre.
4. **A: Ausencia de Conducta Interactiva:** Tanto de la madre como del niño.
5. **N: Cuando Negativa:** Cuando el Infante, o la Madre o ambos emiten conducta negativa, tanto verbal como física.

**APENDICE IV. FORMATO PARA CODIFICAR LAS FRECUENCIAS
CONDICIONALES.**

DIADA _____

FECHA _____

() SESION 1

() SESION 2

() PROMEDIO

ESTADO DIADICO	INFANTE	MADRE	CONJUNTA	AUSENCIA	NEGATIVA	FR. TOTAL
INFANTE						
MADRE						
CONJUNTA						
AUSENCIA						
NEGATIVA						
TOTAL						

OBSERVACIONES: _____

APENDICE V. FORMATO DE LAS PROBABILIDADES TRANSICIONALES.

DIADA _____

FECHA _____

() SESION 1

() SESION 2

() PROMEDIO

ESTADOS DIADICOS	INFANTE	MADRE	CONJUNTA	AUSENCIA	NEGATIVA	TOTAL
INFANTE						
MADRE						
CONJUNTA						
AUSENCIA						
NEGATIVA						
TOTAL						

OBSERVACIONES: _____

**APENDICE VI. INVENTARIO DE EVALUACION HOME OBSERVATION FOR
MEASUREMENT OF ENVIRONMENT (HOME)**

I. ESTIMULACION AL APRENDIZAJE.

1. Tiene juguetes para aprender los colores, tamanos y formas (rompecabezas, cuerpos geométricos, etc.)
2. Tiene tres o más ropecabezas.
3. Tiene tocadiscos y al menos cinco discos infantiles.
4. Los juguetes o juego le permiten una libre expresión (pinturas para pintar con los desos, plastilina, crayolas, etc.)
5. Los juguetes o juegos requieren de movimientos finos (pinturas por número, libros punteados para reproducir dibujos, muñecas de papel, crayolas y libros para colorear).
6. Los juguetes o juegos facilitan el aprendizaje de números (dados con números, libros de números, juegos con números, etc.)
7. Tiene diez libros infantiles.
8. Al menos diez libros estan presentes y visibles en la casa.
9. La familia compra el periódico diariamente y lo leen.
10. La familia está suscrita al menos a una revista.
11. El niño es alentado a aprender formas geométricas.

II. ESTIMULACION DEL LENGUAJE.

12. Tiene juguetes para conocer animales (libros acerca de animales, circo, juegos, rompecabezas, etc.).
13. El niño es alentado a aprender el alfabeto.
14. El padre ensena al niño a decir algunas frases de cortesía ("por favor", "gracias", "lo siento").
15. La madre utiliza la gramática y pronuncia correctamente.
16. El padre alienta al niño a relatar sus experiencias o se dá tiempo para escucharle relatar sus experiencias.

17. Al hablar del/con el niño la madre transmite sentimientos positivos.

18. Al niño se le permite escoger algo de su gusto en el desayuno o la comida.

III. AMBIENTE FISICO.

19. La construcción no presenta una estructura potencialmente peligrosa o falta de higiene (por ejemplo yeso cayéndose del techo, escaleras con tablas sueltas, roedores, etc.).

20. El ambiente de juego fuera de la casa parece seguro y libre de peligro (ninguna área exterior de juego requiere un NO automático).

21. El interior de la casa no es oscuro ni se percibe monótono.

22. En los alrededores hay árboles, pasto, pájaros; es estéticamente agradable.

23. Hay al menos 3 metros cuadrados para cada habitante de la casa.

24. En términos de espacio libre, los cuartos no están demasiado amontonados con muebles.

25. Todos los cuartos visibles de la casa están razonablemente limpios y mínimamente desordenados.

IV. CALOR Y ACEPTACION.

26. El padre/madre sostiene al niño cerca de él/ella de diez a quince minutos por día (por ejemplo al ver la televisión, al contar cuentos, al estar de visita, etc.).

27. La madre conversa con el niño al menos en dos ocasiones en el transcurso de la visita (sin contar los regaños y comentarios suspicaces).

28. La madre responde al niño en forma verbal a sus preguntas y peticiones.

29. Generalmente, la madre responde en forma verbal a la plática del niño.

30. La madre elogia espontáneamente las cualidades o el comportamiento del niño dos veces en el transcurso de la visita.

31. La madre acaricia, besa o abraza al niño al menos una vez durante la visita.
32. La madre propicia la ocasión para que el niño se "luzca" durante la visita.

V. ESTIMULACION ACADEMICA.

33. El niño es estimulado a aprender los colores.
34. El niño es estimulado a aprender canciones de cuna, rimas, oraciones, canciones, comerciales de televisión, etc.
35. El niño es estimulado a aprender relaciones espaciales (arriba, abajo, debajo, grande, pequeño, etc.).
36. El niño es estimulado a aprender los números.
37. El niño es estimulado a aprender a leer algunas palabras.

VI. MODELAMIENTO.

38. Se le demanda al niño que tolere cierto retraso para la gratificación de la comida (por ejemplo no lloriquear o demandar comida a no ser que sea media hora antes de la hora de comer).
39. La familia posee televisor, el cual es usado prudentemente, no se mantiene encendido continuamente (si no hay televisor se anota automáticamente NO, cualquier horario se marca SI).
40. La madre presenta al entrevistador con el niño.
41. El niño puede expresar sentimientos negativos sin obtener represalias severas.
42. Al niño se le permite golpear al padre sin represalias severas.

VII. VARIEDAD DE ESTIMULACION.

43. Tienen instrumentos de música reales o de juguete (piano, tambor, xilófono, guitarra, etc.).
44. Los miembros de la familia han llevado al niño a pasear al menos una vez a la quincena (día de campo, de compras, etc.).

45. En el transcurso del año pasado el niño ha sido llevado a un viaje a más de 80 kms. de su casa (80 kms. de distancia radial, no de distancia total).

46. Algún miembro de la familia ha llevado al niño, en el transcurso del año pasado, a un museo de arte, histórico o científico.

47. Los padres tratan que el niño recoja sus juguetes después de haber jugado con ellos sin ayuda.

48. La madre utiliza estructuras gramaticales complejas y algunas palabras largas durante la conversación.

49. El trabajo artístico del niño se exhibe en algún lugar de la casa (cualquier cosa que el niño haya realizado).

50. El niño toma cuando menos una comida al día, en la mayoría de los días, con la madre (o figura materna) y con el padre (o figura paterna). (En caso de familias con un sólo padre se marcará automáticamente NO).

51. El padre permite al niño escoger algún alimento o marca favorita en la tienda de abarrotes.

VIII. ACEPTACION.

52. La madre no grita o humilla al niño más de una vez en el transcurso de la visita.

53. La madre no usa reprimenda física, jaloneo, sacudimiento o pellizcos durante la visita.

54. La madre no abofetea o dá una nalgada al niño en el transcurso de la visita.

55. En el transcurso de la semana pasada solamente una vez se recurrió al castigo físico (Acepte el reporte del padre entrevistado).