



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

MODIFICACION DE PATRONES DE
INTERACCION MADRE-HIJO RETARDADO:
UN PROGRAMA DE INTERVENCION

REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

CHIMAL PABLO JULIA
REYES SANCHEZ ERIKA GABRIELA

LOS REYES IZTACALA

NOVIEMBRE 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

INTRODUCCION	1
CAPITULO I.	
Aportaciones de diversas perspectivas teóricas al estudio del desarrollo lingüístico e interacciones del niño con retardo	3
CAPITULO II.	
Análisis de los diversos programas de entrenamiento a padres de hijos retardados	34
CAPITULO III.	
Modificación de los patrones de interacción madre-hijo retardado. Un programa de intervención.	
- Fundamentación	68
- Objetivos	68
- Taxonomía	70
- Método	73
RESULTADOS	104
DISCUSION DEL ESTUDIO	140
DISCUSION Y CONCLUSIONES GENERALES	143
REFERENCIAS	151
ANEXOS	157

PROGRAMA DE INTERVENCION PARA MODIFICAR PATRONES DE INTERACCION MADRE HIJO RETARDADO.

INTRODUCCION

El presente programa es parte de un proyecto de investigación más general conducido por la Mtra. Yolanda Guevara Benitez, perteneciente al Proyecto de Aprendizaje Humano en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (U.I.I.C.S.E.) Iztacala.

Debido a que el presente reporte de investigación es la continuación de los trabajos realizados dentro del proyecto de "Modificación de los patrones de interacción madre-hijo retardado", la fundamentación teórica ya ha sido reportada con anterioridad por Guevara (1992). Sin embargo, para que este reporte no resulte descontextualizado, se expondrán:

1. Un resumen de la revisión bibliográfica general del proyecto.
2. La fundamentación dentro del marco interconductual.
3. Una revisión bibliográfica de los programas de Entrenamiento a Padres realizados en los últimos años.
4. Los antecedentes empíricos en que se fundamenta el presente reporte de investigación.

Así, el primer objetivo del capítulo I "Aportaciones de diversas perspectivas teóricas al estudio del desarrollo lingüístico e interacciones del niño con retardo" es realizar un

análisis de los estudios llevados a cabo en el campo del desarrollo del lenguaje, centrándonos principalmente en aquellos que se refieren al desarrollo lingüístico de los niños retardados.

El segundo objetivo del capítulo I, es presentar las aportaciones empírico-conceptuales que el modelo interconductual proporciona para el estudio de las interacciones lingüísticas del niño con retardo en el desarrollo y como tercer objetivo, se expondrá el informe del estudio realizado por Guevara (1992) que fundamenta la tesis principal del presente reporte.

Durante el capítulo II "Análisis de los diversos programas de entrenamiento a padres de hijos retardados" se presentará la revisión de algunos de los programas de entrenamiento a padres que realizaron diversos autores bajo diferentes perspectivas dentro del área de la Educación Especial; así como un análisis crítico de su metodología y de su ubicación dentro de un marco teórico particular.

Finalmente, en el capítulo III se presenta la propuesta de un programa de intervención para la modificación de los patrones de interacción madre-hijo retardado cuya meta principal es desarrollar en las madres la habilidad de promover en sus hijos diferentes niveles funcionales de interacción con objetos, eventos y personas de su medio. Asimismo, se incluye un informe de los resultados y conclusiones derivados de la presente investigación, discutiéndose las ventajas y desventajas de la aplicación del programa.

CAPITULO I : APORTACIONES DE DIVERSAS PERSPECTIVAS TEORICAS AL ESTUDIO DEL DESARROLLO LINGUISTICO E INTERACCIONES DEL NIÑO CON RETARDO.

El primer objetivo del presente capítulo es presentar un resumen de la revisión bibliográfica que se llevó a cabo para enmarcar la investigación general y que han sido ampliamente expuestos y analizados en sus aspectos metodológicos y conceptuales por Guevara (1992) como parte del proyecto general de investigación.

En este resumen expondremos primeramente una serie de estudios sobre desarrollo lingüístico infantil, donde se reportan aspectos diversos de la interacción madre-niño normal y posteriormente algunos aspectos que diversos autores reportan sobre las interacciones madre-niño retardado. Después intentaremos cubrir los otros objetivos del capítulo: Aportaciones del Interconductismo en este campo y los hallazgos de la investigación previa a este estudio.

Sobre la interacción madre-hijo normal Rondal (1990), desde una perspectiva psicolingüística realiza una caracterización formal del habla materna en correlación con la del niño en términos de: 1) Rasgos Fonológicos; 2) Semántica Léxica; 3) Semántica Estructural y 4) Morfosintaxis. Así, observamos que el habla empleada por las madres de niños pequeños es más simple y emplea un menor número de palabras; dicha habla se va complejizando progresivamente en relación a la edad del niño.

Rondal agrega que el uso del lenguaje (peticiones indirectas, directas y de inferencia) y su función (preguntas, expresiones, descripciones de eventos, etc.) se complejizan poco a poco en relación con el desarrollo infantil. Las adaptaciones lingüísticas de los

padres (autorrepeticiones, el mantenimiento de referencias del habla, la retroalimentación verbal y las correcciones de palabras) propician la adquisición del lenguaje de niños pequeños.

Los trabajos que a continuación se citan corresponden a una perspectiva cognoscitivista y reportan los efectos del contexto ambiental en la promoción de interacciones lingüísticas; señalan por ejemplo que cuando el niño es expuesto a un ambiente inestructurado donde hay muchos objetos y actividades que son solo accesibles por medio del lenguaje, se promueven interacciones lingüísticas del niño y del adulto.

Valdez y Whithurst, (1988) señalan que en la relación adulto-infante, el adulto modela, la intervención lingüística se da y un reforzamiento específico es otorgado y que la presentación de un modelo verbal puede ser más eficiente si sigue a la expresión de interés del niño que si tal modelo fuese presentado arbitrariamente de acuerdo a intereses maternos. De ahí la importancia de la atención conjunta.

Similarmente Tomasello y Farrar (1986) encontraron que las referencias lingüísticas que las madres hacen a objetos que son enfocados por la atención del niño son correlacionados positivamente con el vocabulario del niño pequeño (21 meses de edad) en tanto que las referencias a objetos que implican reorientación en la atención del niño se correlacionaron negativamente con el vocabulario del niño.

Aunados a estos trabajos de orientación cognoscitiva se reportan otros más que señalan algunas posibles causas que demoran y/o limitan el desarrollo del lenguaje en el niño, uno de estos trabajos es el de Tulkin y Kagan (1972) (citado en Guevara, 1992), en el que se reporta que la frecuencia de verbalizaciones que las madres dirigen

a sus hijos de 10 meses de edad, varía de acuerdo a la clase social a la que pertenecen; así en la clase obrera se reportan menos verbalizaciones maternas y estos resultados se atribuyen a la "subestimación" de las madres en cuanto a las capacidades comunicativas del niño.

Por otro lado, Tough (1982) con una orientación pragmática, reporta un estudio longitudinal (de los 3 a los 7 1/2 años de edad de los niños) en el que se comparó a 2 grupos de niños, a saber: 1) con padres con bajo nivel educativo y 2) con padres que tenían trabajos profesionales; se reporta que los niños del grupo 1 usaron frecuentemente frases de estructuras simples, hacían peticiones directas y concretas sin justificar dichas peticiones; mientras que en el grupo 2 se reportó el uso de frases con estructuras más complejas, el uso de lenguaje frecuentemente encaminado al análisis y reflexión de experiencias pasadas, expresión de sentimientos y planes, se leían libros y se comentaban.

En relación a esto último, Tough, señala la importancia del comportamiento de los padres, ya que los del segundo grupo frecuentemente promovían conversaciones y juego imaginativo, reforzando y mejorando a la vez el habla del niño, en tanto que los padres del grupo uno realizaban estas actividades en mínimas ocasiones.

Con la misma orientación, Farran (1982) señala ciertas diferencias en cuanto a la interacción madre-hijo de diferente clase social; la autora reporta que las madres de clase baja son más directivas mientras que las madres de clase media promueven más interacciones de enseñanza en contacto con las cosas, objetos y personas, además usan el lenguaje para explicar relaciones causales o temporales, estas madres de clase media promueven una participación activa del niño en los diálogos con los adultos.

Con base en ésto, es de reconocerse la importancia del papel que juegan los padres en el desarrollo del lenguaje en el niño, sin embargo, también es importante considerar el "actuar" del niño en la interacción. Así, Moerk (1989) señala que es importante partir de que el aprendizaje del lenguaje en el niño ha de considerarse como un desarrollo espiral y de efectos bidireccionales, ésto es, el actuar de la madre afecta el actuar del niño, pero, son las necesidades de este último las que mueven el actuar de la madre. A ésto Moerk (desde una posición ecléctica) le llama "Sincronía Interactiva".

Los reportes hasta aquí señalados se refirieron explícitamente al desarrollo lingüístico de niños normales, aunque los aspectos ya abordados, también pueden ser aplicables al desarrollo de niños con retardo psicológico (asociados o no a problemas cerebrales y síndromes físicos).

Considerando que es probable que un niño con impedimentos físicos (premadurez, malnutrición y síndromes diversos) no demande atención ni dé respuesta a las iniciaciones interactivas de la madre, bien pueden verse disminuidos los intentos de interacción de la madre llevando con esto a la ausencia de interacciones o bien a interacciones anormales que llevarían necesariamente al retardo psicológico (Guevara, 1992).

El retardo psicológico puede ser el resultado de la ausencia o anomalía de las interacciones madre-hijo y de las limitaciones físicas de algún síndrome (en el niño), pero también se relaciona con condiciones sociales como es el caso de los niños que se desarrollan en un ambiente que restringe su aprendizaje y que cuentan con escasos objetos que promuevan interacciones lingüísticas (pocos juguetes, deficientes cuidados, carencia de oportunidades culturales y carencia de educación, entre otros factores relacionados con privación cultural).

Como ejemplo de lo anterior, podemos señalar el trabajo realizado por Chávez y Martínez (1979) (citado por Pineda 1987), estos autores reportan que un niño bien alimentado muestra mayor actividad, propiciando el desarrollo de comportamientos más complejos a diferencia de un niño desnutrido quien es menos activo y menos demandante, recibiendo así, menos estimulación de su ambiente, lo cual propicia retardo en el desarrollo; con esto, no se considera a el retardo como efecto directo de la desnutrición, sino que es la baja actividad y escasa estimulación la que conlleva el retardo.

Similarmente Crawford (1982) reporta que las madres de niños prematuros muestran menos contacto cara a cara, menos contacto físico y menos sonrisas con sus hijos, tales niños se muestran más irritables y emiten menos verbalizaciones en comparación con los niños normales, quienes juegan más tempranamente con objetos y durante más tiempo.

Fraser (1986) señala que las expectativas maternas sobre las habilidades de los niños con retardo son de suma importancia ya que tales expectativas pueden influir en la interacción madre-hijo, así, por ejemplo si la madre considera que las posibilidades de desarrollo del niño son mínimas (debido a algún impedimento físico o biológico) sólo le proporcionará la estimulación que considere pertinente y si la madre "ajusta" su lenguaje a lo que cree son las posibilidades del niño, puede no promover interacciones necesarias que lo lleven a un avance en su desarrollo.

Siguiendo con el análisis de las creencias y expectativas Yoder y Feagans (1988) someten a prueba la premisa de que las madres de niños con impedimentos severos no atribuyen intenciones comunicativas a sus hijos como lo hacen otras madres; encontraron que el número de atribuciones de comunicaciones que se daban a sus

hijos no se relaciona con el grado de impedimentos del niño, sino que atribuyen frecuentemente más comunicación a la conducta de sus hijos que a la de otros niños desconocidos aún cuando éstos tuviesen menor grado de impedimento.

Himelstein, Graham y Weiner (1991) enfocan sus estudios hacia las "teorías" que tienen los padres en cuanto a los factores que determinan los logros de sus hijos, estos autores parten de que teorías psicológicas sociales pueden analizar las creencias de los padres respecto a los logros de sus hijos ya que tales creencias son actos de cognición social.

Así, Himelstein, Graham y Weiner citan un estudio realizado por Compas, Adelman, Freunol, Nelson y Taylor (1982) en el que generalmente las madres reportan gran atribución a sus prácticas de crianza cuando su hijo es normal o sobresaliente, en tanto que las madres cuyos hijos tienen retardo señalan que los determinantes de la conducta de sus hijos son de tipo genético y/o ambiental.

Como puede observarse con lo expuesto hasta aquí, los estudios del área, además de basarse en teorías psicológicas muy distintas, exploran aspectos diversos de la interacción madre-hijo. Sin embargo, los estudios más numerosos en el campo son aquellos que comparan los patrones interactivos de madre e hijo retardado versus los patrones interactivos de diadas madre-niño normal, desde perspectivas esencialmente cognoscitivas, aunque con diferencias entre sí en cuanto a medidas y aspectos a ponderar. Expondremos algunos de ellos:

Pineda (1987) cita trabajos realizados por Hess y Shipman (1965) y Hess y McDevitt (1984) en los que se identifica que las madres de niños que tienen problemas de

lenguaje son más restrictivas y el lenguaje que tienen con sus hijos es más pobre en comparación con las madres cuyos hijos son normales.

McCollum (1987) realizó un estudio en el que analiza bajo categorías conductuales (ver a la cara de la madre, ver objetos, ver más allá de la situación de interacción y "otras") las conductas de niños con retardo y niños normales. Este estudio se llevó a cabo en 2 filmaciones en el hogar (en edades diferentes: 5 a 10 meses y 11 a 16 meses) en 2 situaciones diferentes, a saber: 1) Juego con juguetes y 2) Situación instruccional con juguetes. Los resultados de este estudio señalan que los niños normales mostraron más atención a los juguetes en la segunda filmación, mientras que los niños con retardo no mostraron gran diferencia en su actuar entre una y otra sesión. McCollum señala que los niños retardados son menos responsivos.

En relación a lo anterior, Landry y Chapiesky (1989) señalan que los niños con síndrome Down muestran menos manipulación de juguetes y son más pasivos en las interacciones centradas en juguetes.

Un estudio más citado por Pineda, cuyos autores son Cunningham, Reuler, Blackwell y Dech (1981) reporta que las madres de niños con retardo fueron más directivas, menos responsivas e iniciaban menos interacciones con sus hijos en comparación con madres de hijos normales.

Levy-Shiff (1986) estudió las interacciones madre-hijo retardado y padre-hijo retardado, realizando asimismo una comparación con padres de hijos normales. Los resultados obtenidos (mediante una caracterización global) fueron que entre ambos grupos hay diferencias significativas, así, tanto padres como madres de hijos retardados mostraron menos atención, menos expresiones afectivas, menos contacto físico y fueron más

directivas en comparación con el actuar general de padres y madres con hijos normales.

Dentro del grupo de padres y madres con niños con retardo se observaron las siguientes diferencias: los padres, superan a las madres en lo que se refiere al juego físico en tanto que las madres en lo que se refiere al juego con juguetes, atención, respuestas, iniciación verbal y cuidado a sus hijos, superan a los padres.

Krause (1982) compara los patrones de interacción madre-hijo retardado con interacciones madre-hijo normal en una situación de juego libre, los resultados reportan que las madres de hijos con retardo dominan más la situación de juego que las madres de hijos normales; con este estudio se identificó que los niños con retardo responden menos de la mitad de las interacciones en comparación con los niños normales.

Maurer y Sherrod (1987) comentan que generalmente los estudios comparativos caracterizan a las madres de hijos retardados como más directivas y controladoras en comparación con madres de niños normales, mientras que, los niños son más pasivos durante la interacción (comparados con niños normales).

Marfo (1990) señala que esta directividad es tradicionalmente relacionada negativamente con el desarrollo del niño impedido, obteniéndose sólo pobres logros en el desarrollo.

Mahoney (1988) indica que parecería ser que los estilos dominantes y directivos que emplean las madres de niños con retardo son una reacción ante la pasividad e irresponsabilidad comunicativa de sus hijos.

En otro estudio realizado por Mahoney, Fors y Wood (1990) se comparó la directividad producida por madres interactuando con niños con síndrome Down y niños normales, se reportaron tasas más altas de directividad en las madres de niños con síndrome Down, asimismo estas madres demandaban un alto número de requerimientos a sus hijos para ejecutar acciones relativamente difíciles y solicitaban información que requería la reorientación de la atención del niño.

Con el fin de explicar la alta incidencia de la directividad materna hacia los niños con retardo Mahoney y cols. (1990) citan 2 teorías, a saber: 1) Teoría de actividad del niño o manejo del niño, la cual señala que la conducta directiva materna es determinada por el bajo nivel de participación del niño y 2) Teoría de intento instruccional, la cual señala que la directividad de las madres hacia los hijos con retardo sólo es un intento para que el niño se involucre en la interacción y desarrolle conductas más complejas.

Wasserman, Shilansky y Hahn (1986) diseñaron un estudio en el que analizaron la conducta interactiva materna en diadas con niños con retardo y con niños normales, las diadas se agruparon de acuerdo al grado de impedimento de los niños. En general, los resultados de este estudio señalaron que, las madres cambian su conducta interactiva en la medida del desarrollo conductual del niño y ajustan la frecuencia de sus órdenes y enseñanzas verbales al nivel del lenguaje del niño; conforme crece el niño, disminuye el manejo de atención por parte de la madre. En cuanto al grado de impedimento de los niños, se observó que las madres aumentan las iniciaciones en relación al aumento del grado de impedimento del niño; mientras que la responsividad disminuye con tal aumento.

Landry y Chaplesky (1989) estudiaron conductas de atención conjunta de las diadas, encontrando que las madres de niños con síndrome Down orientan más la atención de sus hijos sin esperar la atención conjunta.

Autores como Akhtar, Dunham y Dunham (1991) señalan la importancia de la atención conjunta entre padres e hijos para el desarrollo lingüístico de éste. Los autores encontraron una correlación positiva y significativa entre las prescripciones o instrucciones de la madre cuando estas se referían o seguían el foco de atención del niño y el desarrollo del vocabulario del niño.

Además, se encontraron correlaciones negativas entre "llamar la atención del niño" y "darle instrucciones" con la producción vocal del niño cuando esas categorías maternas implicaban cambiar el foco de atención del niño.

Al parecer la atención conjunta es uno de los aspectos más importantes para el desarrollo infantil y para el avance de las interacciones madre-hijo en una "sincronía interactiva".

Parrinello y Ruff (1988) observaron que el nivel de intervención por parte de los adultos afecta positivamente la atención de los niños hacia los objetos.

Sin embargo, Rondal (1990) considera que los estudios que comparan interacciones lingüísticas de niños normales versus interacciones lingüísticas de niños retardados, con sus madres respectivas, han sido mal enfocadas hasta ahora, porque éstos deben conducirse tomando en cuenta, no la edad cronológica sino lo que él denomina como niveles semejantes en el plano cognoscitivo. Para ello propone se lleven a cabo

estudios que consideren la LMPV (longitud media de producción verbal) medida como el número de palabras.

En su estudio comparativo, él reporta que no se encontró diferencia significativa entre el habla materna dirigida a niños mongólicos y niños normales. Los datos se analizaron de diversos puntos de vista: Léxico; Semántico; Estructural; Morfosintáctico y Pragmático; se consideró también la retroalimentación verbal contingente a las emisiones infantiles

Los señalamientos de Rondal no sólo contradicen los hallazgos de un gran número de autores cognoscitivos (muchos de ellos aquí expuestos), sino que refuta su validez en cuanto a medidas utilizadas, forma de elección de sujetos y conclusiones derivadas de los estudios (Guevara, 1992).

Expondremos ahora algunos de nuestros puntos de vista:

En la revisión de los trabajos hasta aquí expuestos, observamos que en general presentan limitaciones en los tres aspectos siguientes:

1) Contextos: La mayoría de los estudios expuestos se han llevado a cabo en contextos de juego libre o bien de juego estructurado. Esto, no permite estudiar la forma en que comúnmente interactúan la madre y el hijo, ya que no se puede partir de que el juego sea el único contexto en que interactúan o en el que pasen juntos la mayor parte del tiempo. Por esta razón, creemos que para analizar en realidad cómo se dan las interacciones madre-hijo, es conveniente realizar estudios en más de un contexto.

Una crítica similar fue planteada por Rondal (1990), quien señala la necesidad de realizar investigaciones en contextos naturales para la investigación del desarrollo lingüístico. A pesar de esto, se observa que el mismo Rondal realizó sus investigaciones en situaciones de juego.

Partiendo de lo anterior, creemos que los contextos en que cotidianamente interactúan las diadas podrían ser además del juego, la alimentación, el aseo personal y las labores de casa de la madre. Un estudio de esta naturaleza permitiría no sólo el análisis de los efectos de cada uno de los contextos sobre la interacción diádica.

2) Variables y Medidas: Si se contrastan entre sí los trabajos expuestos a lo largo del presente capítulo, encontramos que los diversos autores miden aspectos distintos, por ejemplo, encontramos variables y medidas como: órdenes y preguntas; frecuencia de verbalizaciones; e iniciaciones y responsividad de la madre; etc.. Si a esto, se agrega que dentro de un mismo estudio no se emplean categorías de análisis equivalentes para los miembros de la diada, entonces, podemos decir que es imposible realizar comparaciones entre un mismo estudio y menos aún comparaciones de estudio a estudio.

Una alternativa al problema anterior es la taxonomía desarrollada por Guevara (1992) ya que plantea categorías de análisis basadas en la funcionalidad de la conducta. La taxonomía tiene la ventaja de tener categorías conductuales equivalentes tanto para la madre como para el hijo.

3) Aspectos teóricos: Enfocándonos a los aspectos teóricos de los estudios revisados hasta aquí, encontramos que, cada estudio tiene como sustento teórico una

microteoría especial que no se inserta dentro de una teoría general que guíe su investigación experimental y la interpretación de sus resultados.

En otras palabras, un gran número de estudios se quedan a un nivel puramente pragmático que apoya sus investigaciones. O, peor aún, otros estudios se basan en teorías cognoscitivas e incluso microteorías desarrolladas para explicar un aspecto puntual o específico del problema

Esas son en nuestra opinión, deficiencias sustanciales entre los estudios de orientación tradicional y las investigaciones que puedan surgir a la luz del Interconductismo, aún cuando en todos los casos se estudien los mismos conceptos "básicos" (Guevara, 1992).

Retomando esta última observación, proponemos un cambio que permita tener conocimientos sólidos en el campo basado en el Modelo Interconductual propuesto por Ribes y López (1985). Particularmente creemos que el Modelo Interconductual es la clave para subsanar las limitaciones anteriores ya que:

- 1) El modelo facilita la investigación del efecto que pueden tener los distintos contextos sobre la Interacción diádica, por lo tanto permite la investigación en contextos "naturales".
- 2) Este enfoque define categorías conductuales de manera clara permitiendo su jerarquización, así como también el crear categorías equivalentes para los miembros de las diadas, y
- 3) Los estudios interconductuales muestran coherencia entre los aspectos conceptuales manejados y las dimensiones consideradas para el análisis de la

interacción. Esta coherencia permite que se realice la investigación de fenómenos específicos con una perspectiva teórico-metodológica clara.

Por las anteriores razones, consideramos necesario presentar enseguida algunos de los planteamientos más importantes del modelo interconductual. Con el fin de retomar los elementos teóricos que pueden sernos útiles en nuestras áreas de interés (el desarrollo lingüístico y el fenómeno del retardo en el desarrollo).

El Modelo Interconductual se fundamenta en los planteamientos formulados inicialmente por J. R. Kantor (1924-1929, 1959; citado en Ribes y López 1985) quien destaca la definición de la conducta como "interconducta", es decir, como interacción organismo-entorno.

De esta forma, la propuesta de Kantor no destaca como objeto de análisis a las formas funcionales de "actividad" del organismo, sino que pone de relieve la "interacción misma" entre el organismo y el ambiente como centro de interés teórico (Ribes y López, 1985: 39).

Esta concepción de lo psicológico tiene como principal eje rector el concepto de campo interconductual el cual es "una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con su medio ambiente. El modelo de campo está configurado como un sistema de relaciones recíprocas y tiene como fin analizar y explicar la conducta tomando en cuenta:

- a) Las interacciones o interconductas actuales (funciones estímulo-respuesta)
- b) Los factores situacionales o contextos de interacción que afectan las características cualitativas y cuantitativas de cada interacción o interconducta.

- c) La historia interconductual o segmentos previos que está compuesta por la evolución de una función de estímulo y la biografía reactiva del organismo.
- d) El medio de contacto o circunstancias que posibilitan la relación.

Los diversos elementos de un campo interconductual son concebidos como integrados funcionalmente, lo cual hace posible analizar a través de esta teoría, conductas específicamente humanas que se caracterizan por ser evolutivas, interactivas y de naturaleza social (Guevara, 1992).

A partir de lo anterior y al centrar el modelo en el concepto de "Interconducta", Ribes y López (1985) formulan una taxonomía funcional de la conducta que identifica y analiza niveles jerárquicamente organizados de interacción del organismo con su ambiente. La taxonomía así propuesta, delimita formas cualitativamente distintas de organización de la conducta.

Partiendo del amplio valor analítico presentado por el Modelo Interconductual, diversos autores se han interesado en explicar fenómenos conductuales específicamente humanos. Entre ellos se encuentran Bijou y Dunitz (1981) quienes analizan bajo esta perspectiva el fenómeno del retardo en el desarrollo y Bijou (1989) quien se preocupa por el desarrollo de la conducta lingüística en el niño.

Dentro de la postura Interconductual se dice que un dato psicológico es un evento de interacción entre dos partes: el organismo psicológico cuya acción se denomina respuesta y la función o acción del objeto que interactúa con el organismo y que recibe el nombre de estímulo (Kantor, 1977).

Así tenemos que la acción de un individuo puede ser diferente de la de otro, ante el mismo estímulo, por lo que decimos que la relación con el objeto es dinámica y no mecánica.

Precisamente por esta razón, cada interacción o evento interconductual es absolutamente específico y constituye una relación única no sólo por las respuestas y las funciones de estímulo en coordinación mutua, sino también porque el evento interconductual es adaptativo a circunstancias circundantes específicas. Por lo tanto, el fenómeno psicológico es evolutivo e histórico (Guevara, 1992).

A partir de lo anterior, es posible plantear a la conducta lingüística como un fenómeno psicológico originado de manera histórica. Cada palabra, oración y conversación de un individuo es el producto de las interacciones mutuas de él y su interlocutor. Esto quiere decir, que el acto lingüístico es aprendido como cualquier otra conducta.

Kantor (1977) se refiere al lenguaje como interconducta convencional, que incluye lenguaje referencial, lenguaje sustitutivo y lenguaje gestual. Asimismo, el interconductismo señala que el aspecto psicológico de la conducta del lenguaje se refiere a los actos de las personas sobre objetos, eventos y otras personas, a través de las interacciones referenciales que involucran verbalizaciones y/o gestos, escritura o conducta simbólica. De esta forma, la conducta lingüística se refiere a las interacciones actuales de los individuos.

Blijou (1989) señala que la comunicación implica tanto los actos de las personas como un ajuste a través de interacciones referenciales, es decir, la relación de estimulación bidireccional consiste en la conducta del hablante en interacción con el escucha y con el referente (un objeto, evento o persona sobre la cual se está hablando).

El desarrollo de las habilidades de comunicación en el niño debe seguir un proceso evolutivo que puede estar relacionado con aspectos de maduración neurológica, pero que principalmente es el producto de una historia de interacciones con objetos, eventos y personas de su comunidad lingüística.

Además, el desarrollo de la conducta lingüística se da a través de etapas evolutivas y las progresiones dentro de cada etapa y paso de una a otra, están relacionadas estrechamente con la historia de interacciones del niño y las condiciones actuales, es decir, con aspectos relacionados con la actuación del niño como hablante y como escucha, en relación recíproca con la conducta de otros hablantes y otros escuchas, así como objetos, eventos y personas a los cuales se refiere su interacción.

Por otra parte, el Interconductismo plantea a la conducta como la Interacción entre el organismo y su medio ambiente físico, biológico y social.

Como la conducta es un proceso interactivo de contacto entre estos dos elementos, las formas cualitativas particulares de contacto son las que delimitan los diversos niveles organizativos de lo psicológico. A estas formas cualitativas distintas de contacto organismo-ambiente, Ribes y López (1985) les denominan funciones conductuales.

"La evolución psicológica se da, como proceso, en la transición de los niveles funcionales más simples a los más complejos... las funciones complejas incluyen, como componentes, las formas de organización que caracteriza a las funciones menos complejas" (Ribes y López 1985: 65).

El planteamiento de Ribes y López hace claro que existen distintos niveles de aptitud interactiva o funciones psicológicas, como lo señala Mares (1992):

1) **FUNCION CONTEXTUAL:** Constituye la forma más simple de organización de lo psicológico. En este nivel funcional las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades o relaciones que las contextualizan en tiempo y espacio; el organismo se vuelve reactivo a diferentes cambios en el medio. En esta función la participación del organismo se limita a alterar la probabilidad de un contacto con las propiedades funcionales del ambiente que no puede modificar. El organismo es mediado por las relaciones espacio-temporales entre los objetos de su ambiente. Las formas lingüísticas en este nivel funcional estarían representadas por la adquisición de un repertorio fonético característico de la comunidad en que se vive. Como ejemplos cotidianos podríamos encontrar las rutinas de juego asociadas con canciones y el balbuceo del infante ligado a situaciones.

2) **FUNCION SUPLEMENTARIA:** En ésta, el organismo transforma los límites del campo psicológico. "La función suplementaria describe una forma de interacción mediada por el organismo. El organismo media una relación contextual, que sin su conducta le sería "impuesta" por su ambiente" (Ribes y López, 1985: 138). Las respuestas lingüísticas estarían representadas por los balbuceos convencionales de los infantes y por palabras y frases a través de las cuales el ser humano es capaz de producir cambios en su ambiente al afectar a otros individuos. Ejemplos cotidianos serían las peticiones o demandas de comida, juguetes o actividades por parte de los niños a los adultos.

3) **FUNCION SELECTORA:** En ésta, el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento a momento. Las propiedades físico-químicas, de uno de los objetos de estímulo a los cuales el organismo responde, varían en su funcionalidad debido a un evento externo a dicha

relación. En las dos funciones anteriores, las propiedades físico-químicas de los elementos críticos de la mediación, se mantienen constantes de momento a momento. En este nivel funcional el organismo todavía interactúa con los eventos concretos en situaciones típicas de "aquí y ahora"; sin embargo, son los estímulos o eventos provenientes de otros organismos los que determinan la relación específica que toma lugar. Esta función tiene que ver con diversas áreas en conducta humana: la formación de conceptos, control instruccional, formas complejas de imitación e interacciones sociales y tareas de conservación, entre otras. En muchas de las interacciones humanas en este nivel, el elemento crítico mediador es el lingüístico.

4) **FUNCION SUSTITUTIVA REFERENCIAL:** Este nivel de organización de la conducta, a diferencia de las anteriores, sólo puede estructurarse con la participación del lenguaje; esto es, con la participación de cualquier sistema convencional de representación que permita interactuar con eventos no presentes. En esta estructura, un individuo, a través de un sistema reactivo convencional (lenguaje), pone en contacto a otra persona con propiedades no aparentes o con eventos no presentes en una situación específica. El referidor permite que se establezca un contacto indirecto entre el escucha y el evento referido. Para Ribes (1982) este nivel implica responder a eventos presentes, pasados o futuros, pero no en términos de relaciones unívocas a sus propiedades físicas, sino en base a las propiedades convencionales que permiten al individuo desligarse de las circunstancias momentáneas que limitan la interacción concreta. Esto ocurre porque la interacción lingüística, como una cualidad de contacto impuesta socialmente al individuo, no depende de las propiedades de los eventos físicos per se, sino de los atributos convencionales que la sociedad define como formas pertinentes. Ejemplos cotidianos serían dar referencias a una persona sobre otra y describir a alguien cómo llegar a un lugar.

5) FUNCION SUSTITUTIVA NO REFERENCIAL: Es la forma de organización más compleja de la conducta psicológica. Este nivel requiere para estructurarse de la participación del lenguaje, se caracteriza porque el ser humano reacciona no a los eventos en sí mismos sino a contactos que sustituyen a aquellos eventos. Esto último le permite al individuo desligarse funcionalmente de los eventos concretos. Ribes y López afirman que la sustitución no referencial ocurre como una reorganización funcional de contingencias puramente convencionales. Estas contingencias convencionales se presentan, conductualmente, en forma de los eventos lingüísticos y sus relaciones. Además, los eventos comprendidos en la sustitución no referencial son de hecho, exclusivamente acciones lingüísticas y, por consiguiente, relaciones entre el individuo y su entorno situacional. El individuo, sin embargo, ya no interactúa en este caso con dicho entorno situacional, sino con sus propias interacciones con el entorno: por ello la mediación sustitutiva no referencial implica un nivel de desligamiento casi absoluto respecto de las contingencias situacionales inmediatas y mediatas que inciden sobre el individuo como eventos físico-químicos y biológicos. La función sustitutiva no referencial abarcaría una serie de fenómenos tales como: solución de problemas, formación de conceptos, y el comportamiento implicado en la construcción y operación de los lenguajes científicos y formales (lógica, matemáticas, música, artes plásticas, etc.).

A partir de las funciones psicológicas expuestas y con respecto al desarrollo del lenguaje, Ribes (1986) señala que en el desarrollo funcional de sistemas reactivos convencionales, los estímulos y contingencias convencionales se entremezclan con objetos, eventos y contingencias como condición necesaria para la evolución progresiva del lenguaje como conducta. Como las respuestas convencionales (lingüísticas) no se emiten aisladamente de conductas no convencionales, no es

posible analizar su desarrollo funcional separadamente de otras respuestas no convencionales, ni de circunstancias ambientales.

Es así que el desarrollo funcional de reactividad convencional se lleva a cabo en etapas evolutivas (entendiendo a la etapa como secuencia funcional y no como período cronológico) las cuales, no necesariamente son sucesivas, sino que pueden coexistir y aparecer simultáneamente.

Partiendo de lo anterior, Ribes plantea que la evolución del lenguaje como interconducta va del moldeamiento de sonidos, pasa por la emisión de respuestas convencionales, las cuales se van desligando poco a poco de situaciones presentes, para así llegar a ser respuestas diferenciales convencionales y no convencionales de otros y finalmente convertirse en conducta sustitutiva contingencial (Guevara. 1992).

Analizando el modelo, Pineda (1982) planteó algunas implicaciones del mismo:

- a) No basta que el sujeto responda con palabras, sino que es importante considerar qué es lo que el sujeto hace con ellas sobre su medio.
- b) Para que el individuo aprenda a usar su lenguaje funcionalmente es necesario que alguien lo use con él, es decir, que es tan importante hablar como fungir como escucha funcional.
- c) El lenguaje permite desarrollar el "aprender a desligarse", es decir, la posibilidad de desligarse del tiempo y el espacio en el que ocurren los eventos de los que se habla (posibilidad de hablar de cosas ausentes, pasadas y futuras).

A partir de lo anterior, el autor plantea al lenguaje como un sistema convencional de respuestas esencialmente social; en donde las condiciones funcionalmente vinculadas al desarrollo lingüístico se localizan en el medio ambiente social del niño (interacciones concretas de este con otros niños mayores o adultos, que ya poseen lenguaje).

Con el tiempo, el niño en desarrollo se involucra activamente en una interacción con el adulto, construyendo sobre las respuestas que ya posee, otras más complejas hasta alcanzar un dominio del sistema lingüístico. El lenguaje se desarrolla en el niño a lo largo del tiempo, lo cual hace que se le conciba como un proceso evolutivo (Guevara, 1992).

Ahora bien, dado que una interacción diádica es definida como la mutua dependencia entre la actividad de uno y otro son a su vez dependientes de situaciones específicas que llamamos contextos, se ha encontrado que existen relaciones de dependencia relativa entre los tipos de interacción y los contextos potenciales para su ocurrencia.

Retomando los señalamientos de los autores interconductuales consideramos de especial interés, las ventajas conceptuales y empíricas que la teoría interconductual puede tener en el estudio del desarrollo de interacciones lingüísticas de los niños. De esta forma, Guevara (1992) sintetiza las principales aportaciones del interconductismo a los estudios de desarrollo lingüístico:

1. La utilización de categorías funcionales que permitan la diferenciación de los niveles interactivos en los que el niño está comportándose en cada momento y situación.

2. Simultáneamente pueden emplearse categorías formales o topográficas que proporcionen datos adicionales de las interacciones, pero siempre conjuntamente con las categorías funcionales que son las que darán los datos sobre tipos de interacción.
3. Las categorías (topográficas y funcionales) a emplearse deberán ser definidas de manera clara y a la luz del marco teórico interconductual el cual les dará coherencia e importancia.
4. Las categorías definidas para analizar la conducta infantil no podrán ser consideradas en aislado, dado que se analizarán en última instancia interacciones del niño con su medio físico y social. Ello hace necesario estudiar la conducta infantil en situaciones diádicas.
5. Dado lo anterior, se hace necesario utilizar y definir diversos contextos situacionales naturales y estudiar el efecto de éstos sobre las interacciones del niño con objetos, personas y/o eventos de la situación.
6. Será necesario utilizar categorías conductuales de interacción para la o las personas que se encuentren en el mismo contexto que el niño. Las categorías a utilizar en un miembro de la diada deberán ser equivalentes a las que se usen en el otro, o sea, deberán utilizarse taxonomías equivalentes.
7. Todo lo anterior podrá permitirnos analizar interacciones del niño con objetos, eventos, personas y contextos, lo cual analizado a la luz de una teoría general, puede darnos una caracterización del desarrollo de interacciones lingüísticas en el niño.

Hasta el momento hemos abordado los elementos que el interconductismo aporta al área del desarrollo lingüístico, por lo que a continuación trataremos algunos aspectos que esta misma teoría ha elaborado para la comprensión del fenómeno del retardo en el desarrollo.

Esta postura conceptualiza el desarrollo psicológico como los cambios progresivos en la interacción entre un individuo funcionando biológicamente y el medio ambiente. Tales cambios en la interacción ocurren a diferentes tasas -usualmente categorizadas como acelerada, normal y retardada- que dependen de las condiciones socioculturales y biomédicas en que interactúa el niño. Dichas condiciones son conceptualizadas funcionalmente, en términos de qué tanto facilitan o retardan el desarrollo o los cambios progresivos en la conducta del infante (Guevara, 1992).

De acuerdo con este punto de vista, un individuo retardado es aquel que tiene un repertorio conductual limitado y según Guevara (1992) esta limitación es el resultado de un impedimento biológico, de una condición sociocultural limitante, o de ambos aspectos:

1. El impedimento biológico (pre, peri o post natal) restringe el desarrollo psicológico si el daño afecta una o varias de las siguientes condiciones:

- a) Si hay limitaciones en lo que es el equipo de respuestas,
- b) si afecta el ambiente interno (propiocepción),
- c) si se afecta la recepción de estimulación externa, y
- d) si el individuo es tratado como peculiar.

2. Las condiciones socioculturales limitantes del desarrollo incluyen:

- a) Condiciones inadecuadas de vida,
- b) limitaciones del ambiente físico,
- c) prácticas de crianza inadecuadas (que no favorecen el desarrollo académico o intelectual), y
- d) conductas paternas de indiferencia y abuso.

Es así como la postura interconductual comienza por integrar al sujeto retardado en su medio social, para estudiar su conducta que podríamos llamar desajustada o desadaptada; partiendo de un principio esencial en donde se observa que el neonato madura, evolucionando en sus formas de adaptación al medio, incluyendo personas, cosas, condiciones, eventos y demás aspectos de la vida humana.

Ahora bien, la persona que denominamos retardada está también inmersa en el proceso psicológico de interacción, de evolución y de desarrollo. Los errores en ese desarrollo evolutivo implican el desarrollo de interacciones desadaptadas del niño con su medio social y físico; en otras palabras, no se produce una ausencia de desarrollo, sino un desarrollo inadecuado (Kantor, 1982).

De acuerdo con Guevara (1992) los casos de retardo psicológico son el producto de una combinación de factores donde pueden apreciarse los efectos de las limitaciones de un síndrome físico, pero también los resultados de un desarrollo inadecuado de patrones de interacción en el niño y/o de "no interacción" con el medio físico y social.

Puede ubicarse el origen del desarrollo psicológico en un óptimo desarrollo biológico y en una evolución de las formas de interacción promovidas por el ambiente físico y social. Similarmente, el retardo en el desarrollo se conceptualiza como el producto de

una serie de limitaciones de tipo biológico, aunadas a una promoción inadecuada de interacciones y/o a una "no promoción" de interacciones de abandono educativo por parte de su medio físico y social, refiriéndonos principalmente a las madres de los niños retardados.

Todos los aspectos revisados hasta el momento son de primordial importancia para nosotros ya que dan el sustento teórico que justifica la presente investigación, y precisamente a partir de estas premisas, Guevara (1982) realiza un estudio en donde lo importante fue caracterizar y analizar las interacciones lingüísticas del niño retardado con objetos, personas y eventos de su medio, ubicadas en contextos de interacción específicos.

Los objetivos de dicha investigación fueron:

1. Caracterizar las interacciones de niños retardados con su ambiente físico y con sus madres, en diferentes contextos, desde el punto de vista del tipo de relaciones funcionales que establecen con su medio.
2. Investigar, a través de un análisis funcional, qué tipo de interacciones promueven las madres de niños retardados en sus hijos hacia objetos, eventos y personas de su medio.
3. Evaluar los efectos de los diferentes contextos sobre las interacciones madre-hijo retardado.

Para investigar lo anterior, se propuso una taxonomía de análisis que diera cuenta de las características topográficas y las funciones psicológicas que la madre promueve en

el niño, así como de las topografías y niveles funcionales que el niño muestra en sus interacciones cotidianas con la madre. La taxonomía incluye categorías equivalentes tanto de la madre como del hijo en los niveles: a) Contextuales, con el medio físico y lingüísticas; b) Suplementarias, con el medio físico, gestuales y lingüísticas; c) Selectoras, lingüísticas y d) Sustitutivas referenciales, lingüísticas.

Para ello, se trabajó en la filmación de 14 diadas madre-hijo retardado en los hogares de los sujetos, en cuatro contextos de interacción diferentes (alimentación, aseo personal, trabajo de casa y juego libre) y se analizó la conducta materna y la conducta infantil con base en la taxonomía propuesta.

Los resultados de dicha investigación, de acuerdo a sus objetivos, indican que:

1. Al parecer existen dos patrones bastante regulares en el comportamiento de madres e hijos. El primer patrón se caracterizó por mostrar niveles altos de "no promueve interacciones" en sus hijos y las pocas veces que "promovieron" lo hicieron a niveles contextuales y suplementarios de manejo de ambiente físico. El segundo patrón se caracterizó por mostrar bajos niveles de "no promover interacciones" y promover interacciones de todo tipo, con excepción de las interacciones contextuales lingüísticas.

Por otra parte, todos los niños muestran niveles altos de interacciones contextuales y suplementarias, pero sólo para manejo de ambiente. Además, la mitad de ellos mostraron un alto nivel de interacciones suplementarias gestuales.

2. Se encuentra que existe cierta relación entre las categorías maternas y las categorías infantiles, es decir, las conductas que los niños muestran con mayor

porcentaje de ocurrencia son precisamente aquellas que las madres más promueven (cuando promueven interacciones en sus hijos). Cuando las madres promueven más interacciones contextuales, los niños muestran más interacciones contextuales; cuando las madres promueven más interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico, es esta la categoría que se da más frecuentemente en los niños. Similarmente, las conductas gestuales y lingüísticas que son las que menos promueven las madres, son las menos encontradas en los niños. Lo anterior confirma la "sincronía" que existe entre las categorías maternas y las infantiles.

3. Finalmente, existe un efecto del contexto sobre los porcentajes de ocurrencia de cada categoría, aunque esto no modifica los patrones generales de interacción. En los contextos de alimentación y trabajo de casa es donde más alto porcentaje alcanza la categoría "no promueve" en las madres; el contexto de juego es donde las madres promueven mayor diversidad de interacciones, incluyendo las interacciones suplementarias gestuales y lingüísticas y junto con el contexto de aseo personal, donde promueven más interacciones de tipo suplementario de manejo de ambiente físico.

Similarmente, en los contextos de alimentación y trabajo de casa, se presentaron en los niños niveles ligeramente más altos de "no interactúa" y en el contexto de juego libre, niveles más altos de interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico, así como mayor diversidad en sus interacciones, aumentando las suplementarias gestuales y lingüísticas.

Las aportaciones empíricas del estudio fueron:

1. Las madres de los niños retardados muestran pocas habilidades para promover interacciones en sus hijos y especialmente para las interacciones lingüísticas.

2. Los niños retardados interactúan principalmente con su medio físico y a niveles contextuales y suplementarios siendo precisamente éstas las interacciones que sus madres promueven.

3. Los contextos donde se dan más interacciones y con mayor diversidad son los de juego libre y aseo personal, y aquellos en donde se dan menos interacciones son los contextos de alimentación y trabajo de casa.

4. Las madres, cuando promueven interacciones lingüísticas lo hacen a un nivel alto para lo que requieren los niños, lo que hace difícil que éstos respondan interactuando lingüísticamente.

5. El contexto donde mayores oportunidades de interacción se dan (contexto de juego libre), es el que menos frecuentemente viven las diadas de manera natural.

Con todo, Guevara (1992) señala que la principal aportación de su estudio radica precisamente en el hecho de estar enmarcado en una teoría general del comportamiento que plantea y analiza, desde sus orígenes, los aspectos centrales del campo. Así, el planteamiento de los conceptos básicos "interacción", "contexto", "historia de interacciones", "niveles funcionales de conducta" y "funciones estímulo respuesta" se encuentran dentro de un marco explicativo con una congruencia teórico-metodológica propia de la ciencia de la conducta.

Particularmente consideramos, al igual que Guevara, la importancia que tiene la taxonomía desarrollada, ya que permite:

1. Jerarquizar funcionalmente las categorías maternas e infantiles

2. Relacionar unas categorías con otras de manera clara
3. Observar los efectos del contexto sobre los niveles funcionales de interacción en ambos miembros de la diada
4. Avanzar en la categorización funcional de las interacciones madre-hijo retardado y
5. Interpretar hallazgos a la luz de la teoría interconductual del comportamiento.

Asimismo, se observó que dicha taxonomía en esta investigación constituyó una alternativa que conjuntó aspectos funcionales y morfológicos para el análisis de los tipos de interacción que se dan en las diadas madre-hijo retardado, y las formas específicas que estas asumen.

A partir de las anteriores observaciones, Guevara plantea algunas sugerencias para el campo de la educación especial que fueron retomadas como líneas directrices en la presente investigación:

1. Deben ser evaluados los tipos de interacción que el niño es capaz de tener en sus aspectos funcionales y morfológicos.
2. Deben observarse los tipos de interacción que la madre promueve en el niño retardado, en contextos naturales, en el hogar de las diadas y fuera de él.
3. Deben evaluarse los aspectos señalados en situaciones de interacción diádica y familiar.
4. A partir de los datos, deben derivarse estrategias de intervención a nivel escolar y a nivel de hogar, incluyendo a las madres en la intervención. La estrategia de modificar directamente formas específicas de interacción ha probado ser efectiva en el contexto

de la educación especial (Paminello y Ruff, 1988; Barrera, Rosenbaum y Cunningham, 1986; Slater, 1986; Seifer, Clark y Sameroff, 1991; citados en Guevara, 1992), pero creemos que al considerar los niveles funcionales de las interacciones diádicas podemos tener excelentes resultados en el desarrollo conductual del niño.

5. Debe ponerse particular interés en el nivel contextual lingüístico que no parece ser muy promovido por las madres de niños retardados y que puede ser una base importante para el desarrollo lingüístico de éstos.

6. Finalmente, Guevara afirma que este sistema aplicado a la evaluación y programación instruccional de los niveles funcionales interactivos del niño retardado, puede permitirnos llevarlo a un avance continuo, y a una evolución conductual propia del desarrollo psicológico que es de interés en la educación especial.

CAPITULO II: ANALISIS DE LOS DIVERSOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO A PADRES DE HIJOS RETARDADOS

Los objetivos del presente capítulo son: 1) Presentar una revisión bibliográfica de algunos de los programas de entrenamiento a padres, que han sido realizados por diversos autores y 2) Realizar un análisis crítico de su metodología y de su ubicación dentro de un marco teórico particular.

Así, durante las décadas 1960 y 1970 se incrementó considerablemente el número de estudios que aportan pruebas de que los padres pueden fungir como terapeutas de sus hijos, y en ocasiones de manera más eficiente que el terapeuta profesional (Nay, 1972; Wilts y Paterson 1974; Rinn, Vernon y Wise 1975; Bernard, Christophersen y Wolf, 1976; Karoly, 1977; Bijou, 1980; citados en Mares y Hick, 1984).

Por ésto, el entrenamiento a padres ha sido considerado como el proceso en el cual los padres adquieren una serie de conocimientos y habilidades generales que les permitan promover un desarrollo óptimo en sus hijos retardados.

De esta forma, dentro de la literatura, el entrenamiento a padres se concibe tanto como un elemento complementario del programa aplicado por el psicólogo así como un elemento fundamental en el tratamiento de los problemas del desarrollo.

Cabe señalar que anteriormente los psicólogos no desarrollaban programas de entrenamiento a padres ya que su preocupación principal, se centraba en el trabajo institucional con personas retardadas, siendo así, que fue hasta la década de los 60s en que los psicólogos conductuales consideran necesario adiestrar a los padres para

modificar la conducta de sus hijos en su propio hogar siendo ellos, y no el psicólogo quienes apliquen el tratamiento rehabilitativo.

Los primeros estudios de modificación conductual fueron realizados por Williams (1959) (citado en Mares y Hick, 1984) en los que muestra como los padres, con una serie de instrucciones precisas dadas por el entrenador, eliminan los berrinches de su hijo por medio de la extinción. Aún cuando este estudio no se identificó propiamente como un entrenamiento a padres, proporcionó las primeras pruebas de valor que tienen los padres en el trabajo de modificación conductual.

Así, una vez que se identificó la labor de los padres como terapeutas de sus hijos, se empezaron a desarrollar un sinnúmero de estudios en los que se involucraban directamente a éstos; hasta la fecha, se han desarrollado varios programas de entrenamiento a padres, para que funjan como terapeutas de sus hijos, estos programas están fundamentados bajo distintas líneas teóricas; posteriormente, se describirán algunos programas de entrenamiento a padres.

Con el adiestramiento a padres se buscaba, tanto la desinstitucionalización del problema como la desprofesionalización de la intervención, es decir el tratamiento del problema dependía en menor medida del apoyo institucional y en mayor medida de los individuos que resultaban afectados por él (la familia) (Mares y Hick, 1984).

Aunadas a estas razones, con el adiestramiento a padres se buscaba que los resultados obtenidos en la clínica se generalizaran y mantuvieran en escenarios reales. En los entrenamientos a padres se han utilizado diversas técnicas que facilitan el desarrollo de habilidades y conocimientos generales en los padres. Algunas de las técnicas utilizadas son las siguientes:

1) Conferencias, a un grupo de padres se les dan pláticas que expliquen y justifiquen los pasos a seguir en tareas determinadas

2) Instrucciones, de manera individual se les da a conocer a los padres una serie de pasos que pueden seguir en relación con la conducta de sus hijos.

3) Lecturas, se proporcionan textos y posteriormente el instructor aclara las dudas acerca de la lectura de dichos textos, asimismo, responde a preguntas particulares.

4) Presentación de audiovisuales, se presentan películas alusivas a la tarea que se ha de realizar.

6) Representación de papeles (Juego de Roles), se asignan "papeles" a los padres y se trabaja hasta lograr un desempeño adecuado por medio de demostraciones y de moldeamiento por aproximaciones sucesivas(citado en Mares y Hick, 1984).

Otras técnicas implícitas en las ya mencionadas son: retroalimentación, reforzamiento social, reforzamiento tangible y economía de fichas (en algunos estudios se mencionan como parte del procedimiento).

Nay (1975) y Koegel, Glahn y Nieminen (1977, citado en Mares y Hick, 1984), muestran que un paquete de técnicas (instrucciones, modelamiento y representación de papeles) es más efectivo que el uso aislado de éstas, ya que es más probable la generalización y el mantenimiento de los resultados del entrenamiento.

La diversidad de técnicas y procedimientos nos hace pensar que existen varias maneras de adiestrar o capacitar a los padres, lo que ha llevado a distinguir y agrupar los entrenamientos a padres de diferentes formas:

Johnson (1972) (citado en Mares y Hick, 1984), clasifica los entrenamientos en: 1) los que utilizan instrucciones, verbales, vocales o escritas y 2) los que utilizan retroalimentación inmediata o demorada, uso de señales auditivas, visuales, etc., el contrato conductual y la asesoría del entrenador.

Por su parte, Boyd, Stanger y Blum (1977) (citado en Mares y Hick, 1984), clasifican los entrenamientos en: 1) Didácticos con intervención indirecta (lecturas o conferencias) y 2) De intervención análoga y directa (en la clínica y en el hogar respectivamente).

Finalmente Mora (1980) (citado en Mares y Hick, 1984) considera que las anteriores clasificaciones no son excluyentes ya que las instrucciones (vocales o escritas) corresponden a los entrenamientos didácticos; en tanto que, la retroalimentación inmediata o demorada corresponde a los entrenamientos de intervención análoga y de intervención directa.

Una vez que se identificó la importancia del entrenamiento a padres, se realizaron un sinnúmero de estudios con diversas perspectivas teórico-metodológicas, que podemos clasificar en: 1) Estudios de modificación conductual; 2) Estudios cognocitvistas y 3) Estudios de modificación de patrones interactivos.

1) Estudios de Modificación conductual.

Los programas de entrenamiento del área conductual se enfocan principalmente a enseñar a los padres a abordar problemas específicos de sus hijos retardados, es decir, se les enseñan técnicas particulares para la solución de problemas particulares. Este tipo de programas tienen como objetivo primordial modificar conductas, ya sea incrementando, decrementando o bien manteniendo patrones conductuales específicos.

A pesar de que los estudios de modificación conductual fueron los pioneros en el área, en la actualidad aún podemos encontrar una gran cantidad de estudios que siguen trabajando bajo la misma línea, a continuación se citaran algunos de estos trabajos:

En la revisión bibliográfica de Miller y Sloane (1976) se observa que numerosos estudios han reportado diferentes programas de entrenamiento a padres que funcionan muy bien, pero que en el seguimiento pierden sus efectos positivos. Por esta razón, el propósito del presente estudio fue crear un programa de entrenamiento en donde se mantengan los efectos del programa durante la generalización en diferentes contextos.

Para esto, trabajaron con 5 diadas madre-hijo. Ninguno de los niños presentaban habla funcional y sus edades fueron de 6 a 12 años. Las madres habían estado previamente en programas formales de entrenamiento. El estudio constó de 3 fases: 1) Línea base; 2) Entrenamiento y 3) Fase de generalización. Durante la línea base se hicieron observaciones a las diadas en donde se evaluaron: a) La atención de la madre a la vocalización del niño (cualquier vocalización o contacto físico con el niño) y b) El reforzamiento contingente. Las observaciones se hicieron en diferentes contextos: a) Contexto de juego libre y b) Contexto de enseñanza formal de lenguaje.

Durante el entrenamiento se trabajó tanto la atención como el reforzamiento de las madres a sus hijos con técnicas de modelamiento, moldeamiento y retroalimentación en los diferentes contextos. Para ambos contextos se entrenaba a las madres para que ellas enseñaran y corrigieran la articulación del lenguaje del niño, a través de ejercicios de pronunciación en donde las madres moldeaban la pronunciación correcta de sonidos y palabras en el niño. Finalmente durante la fase de generalización se evaluaba cómo la madre dependiendo del contexto aprovechaba para enseñar al niño el lenguaje.

Los resultados indican que durante la fase de entrenamiento todos los padres inmediatamente incrementaban la atención y el reforzamiento hacia las vocalizaciones del niño. Se encontró que en los dos contextos las madres podían enseñar lenguaje a sus niños, sin embargo el contexto formal mostró mejores resultados. Por último, durante la fase de generalización, los efectos disminuyeron notablemente, lo cual indica que el objetivo no se cumplió en su totalidad ya que el autor buscaba la generalización de los efectos. Los autores concluyen que debe seguir buscándose la generalización de resultados, para demostrar que los programas de entrenamiento a padres funcionan.

Por otro lado, Heifetz (1977); al retomar los comentarios de varios autores (Sarazon, 1972; Guernsey, 1969; Berkowitz y Graziano, 1972; O Dell, 1974) reconoce la necesidad del entrenamiento de paraprofesionales para la asistencia de niños con retardo. Al llegar a esto, Heifetz propone un entrenamiento a padres con hijos con retardo para que estos sean los que den asistencia continua a sus hijos, buscando así que dicha asistencia no sea restringida sólo a clínicas especializadas que en ocasiones no son suficientes para solventar las demandas inmediatas.

El programa que propone Heifetz parte de que con un entrenamiento con manuales instruccionales que proporcionen información, los padres estarán capacitados para solventar las demandas de sus hijos con retardo.

Con ésto, Heifetz pretende analizar los efectos no sólo del entrenamiento con manuales instruccionales, sino que también pretende analizar los efectos que tienen éstos junto con la asistencia profesional .

Así, Heifetz implementó un programa con 160 familias, dicho programa contenía 5 condiciones experimentales, a saber: 1)Grupo control, no recibieron manuales ni entrenamiento; 2)Grupo con manuales; 3)Grupo con manuales y consultas telefónicas (2 veces por semana); 4)Grupo con manuales y entrenamiento en grupo (apoyo de 2 profesionistas en el uso de manuales) y 5)Grupo con manuales, con entrenamiento en grupo y además visitas en sus casas (1 hr. aprox.). La condición experimental que se asignó a las familias participantes fue al azar; en cada grupo hubo 32 familias. El programa tuvo una duración de 20 semanas.

Es necesario señalar que no todas las familias concluyeron el programa de entrenamiento, así, 4 de las familias del grupo control se retiraron; mientras que de las 128 familias asignadas a condiciones experimentales, 6 no participaron, 11 más abandonaron el programa durante el entrenamiento y otras tantas no se sometieron a la post-evaluación.

El contenido de los manuales, generalmente se dirigía a problemas de conducta, de lenguaje y/o cuestiones de aseo; también se incluían técnicas y habilidades de juego; datos y procedimientos de mini-casos (ficticios), explicación paso por paso de dichos procedimientos e ilustraciones de los mismos.

En cuanto a las medidas de evaluación empleadas en el estudio, el autor señala que se utilizó la Behavioral Assessment Scales tanto para la preevaluación como para la post-evaluación, además para esta última se emplearon el Behavioral Vignette's Test y un cuestionario alusivo a las actitudes de los padres hacia el retardo presentado por sus hijos.

El autor del presente estudio reportó como resultados que: 1)La implementación de manuales conlleva a mejorar las habilidades de los niños y fomento el conocimiento de los padres; 2)La implementación de manuales y entrenamientos, así como las visitas a los hogares produjo mayores efectos en la dirección de conductas problema y 3)Las consultas telefónicas fueron menos efectivas.

En general, el autor reporta que los manuales instruccionales fueron sorprendentemente efectivos en cuanto a la modificación conductual de las madres en relación a la adquisición de habilidades para dirigir las conductas problema de sus hijos.

Sanders y Glynn (1981), parten de la evidencia que reportan los estudios realizados por Forehand y Atkeson, 1977; Miller y Sloane, 1976, O'Dell, Flynn y Benlollo, 1977; Paterson, 1974; Rosenthal, 1976) en relación a que los entrenamientos implementados con padres no necesariamente se generalizan a escenarios que no han sido contemplados en el entrenamiento, o bien no se extrapola a conductas no consideradas en tal entrenamiento; estos autores proponen un entrenamiento que abarque no sólo un escenario, sino un entrenamiento de habilidades a padres para que éstos sean capaces de implementar programas que disminuyan conductas problema de sus hijos, independientemente del escenario en que se presenten. Su estudio tiene como objetivo evaluar la generalización y mantenimiento de los efectos de un

programa que instruye y entrena a los padres en prácticas conductuales que disminuyan las conductas problema de sus hijos.

En este estudio participaron 5 familias, el programa incluía 3 diferentes fases, a saber: 1) Instrucción más video y 2) Dos fases de entrenamiento; las fases fueron secuenciales.

Las instrucciones, videos y entrenamiento se enfocaban a la disminución de conductas problema en los niños y a las habilidades necesarias para la implementación de programas por parte de los padres. Las conductas problema se categorizaron mediante la observación de las interacciones, también esta observación permitió identificar las prácticas que los padres implementaban para reducir las conductas problema de los niños. Las observaciones se llevaron tanto en la casa como en la comunidad.

Las conductas problema de los niños se categorizaron como: 1) Agresividad; 2) No interacción; 3) Aversión 4) Complacencia y 5) Oposición. En cuanto a las prácticas implementadas por los padres, éstas se categorizaron en: 1) Atención social; 2) Habilidad para promover nueva habilidad en los niños; 3) Instrucciones; 4) Ignorar y 5) Contingencias a la conducta de los niños.

Básicamente, el programa se centró en la ejemplificación (Videos) y discusión de prácticas implementadas por los padres para disminuir conductas problema en sus hijos ; en la explicación de programas y puntos de corrección en dichas prácticas y el manejo de instrucciones y contingencias para la dirección de conductas problema.

Los resultados que reportan los autores indican que las instrucciones más los videos fueron suficientes para reducir los niveles de conducta problema en casa, y fueron altos los niveles de la implementación exacta de programas por parte de los padres; sin embargo, la generalización fuera de la casa no se observó. El mantenimiento se evaluó en 3 meses de seguimiento, revelando efectos positivos.

Muir y Milan (1982) realizan otro estudio en donde utilizan una lotería con el fin de reforzar las conductas de los padres en relación a sus hijos y con esto maximizar los efectos que los programas de entrenamiento puedan tener. En su revisión encuentran que los programas de entrenamiento se preocupan más por enseñar a los padres a reforzar la conducta de los niños retardados y por esta razón poca atención se ha puesto en el desarrollo de programas que estimulen la participación activa de los padres en el entrenamiento a padres y en el tratamiento de sus hijos.

A partir de esta tesis, los autores plantean un programa de este tipo basado en los siguientes planteamientos de Bates (1977) (citado en Muir y Milan, 1982): a) el contacto inicial con padres requiere un matiz de libertad, b) las sesiones del programa deben ser realizadas en un lugar agradable, c) el material que se utilice debe presentarse de manera interesante, d) deben celebrarse los aciertos de los padres para crear atención y participación, e) la conducta de los padres puede ser estimulada con llamadas telefónicas o con visitas a sus casas que pueden ser gradualmente desvanecidas, f) de preferencia la familia y los amigos deben apoyar a la familia en los ambientes naturales y g) el dinero puede ser un buen reforzador para el desempeño de los padres.

Con esto, los autores plantean que la mayoría de los estudios revisados se preocupan por aplicar las anteriores ideas a excepción de la última; razón por la cual su estudio examina el impacto que el reforzamiento monetario (hecho a través de la lotería)

puede tener en la conducta e los padres y subsecuentemente en la conducta de sus hijos retardados.

Para realizarlo, trabajaron con las familias de 3 niños con sus respectivas madres solas quienes eran de estatus económico bajo. Estas familias fueron escogidas ya que se observó que en los programas de entrenamiento a padres obtenían niveles muy bajos de progreso. Todos los contactos entre terapeutas y familias se llevaron a cabo en las casas de las familias.

Con respecto al programa se utilizó un diseño ABAB en donde la línea base (A) consistía en la visita de los terapeutas a sus casas para corroborar el repertorio de la madre y del niño y la lotería (B) en donde se hacía lo mismo sólo que a cada habilidad nueva del niño entrenada por la madre se le entregaba un boleto canjeable por premios (juguetes, utensilios domésticos, aparatos eléctricos, comida, etc.) Inicialmente se trabajaron las 2 primeras sesiones con un CFR, las dos siguientes con FR2 y las últimas con FR3. En el programa, se trabajaron habilidades lingüísticas con una serie de tareas de lenguaje receptivo (responder a su nombre, decir adios, imitar aplausos, decir si y no, mirar objetos, seguir una dirección simple, ver las partes de cuerpo, etc.). Todos los objetivos fueron definidos operacionalmente. Al inicio se le explicaba a la madre como trabajar con el niño en casa mientras que el niño estaba en terapia y posteriormente los terapeutas las visitaban para checar los adelantos y las posibles dudas. Para el entrenamiento se utilizó con las madres, el modelamiento, la retroalimentación y el reforzamiento. Los resultados indican que las 3 diadas no mostraron durante la línea base ningún incremento en la tasa de respuestas, posteriormente los niveles se incrementaron notablemente en la primera fase de lotería. Cuando se regresó a la línea base se estancó la conducta, sin disminuir y finalmente en la segunda fase de lotería volvió a incrementarse la tasa de respuestas.

En todo el estudio, los niños mostraron 64.3% más tareas realizadas durante la fase de lotería, que durante la línea base.

Partiendo de estos resultados, los autores concluyen que la lotería puede ser un medio efectivo para incrementar las habilidades paternales en los padres de niños retardados. Los resultados son dramáticos si pensamos que cada niño tenía una larga historia de progresos mínimos en programas de intervención en casa. Los padres se mostraron entusiastas cada que ganaban un premio e incluso fueron más creativos con la lotería. Finalmente, plantean que en investigaciones futuras se explore la manera de que los efectos terapéuticos se presenten en ausencia de reforzamiento material.

Por otro lado, algunos autores (Keifer, Lewis, Green, Phillips, 1974; citado en Kohr y Parrish, 1988) señalan la necesidad de una efectiva comunicación entre las madres de hijos con retardo y los profesionistas que dan asistencia a éstos últimos, tal necesidad es para evitar posibles conflictos en cuanto a la comprensión del diagnóstico y del tratamiento sugerido por los profesionistas.

Para mantener la efectiva comunicación de la que se habla, los autores ya citados, indican que es necesario modificar las habilidades comunicativas de los padres. Partiendo de lo anterior, Kohr y Parrish (1988) realizaron un estudio en el cual implementaron un programa de entrenamiento con 8 madres, cuyos hijos fueron diagnosticados como incapacitados, con severos desórdenes conductuales y otros con retardo mental profundo.

Los objetivos de este estudio fueron: 1) identificar y validar socialmente las habilidades que requieren los padres para mantener una efectiva comunicación con los

profesionistas que atienden a sus hijos y 2) Determinar los efectos del entrenamiento de esas habilidades.

Tales habilidades se identificaron mediante la observación de interacciones comunicativas padre-profesionista, posteriormente, se implementó el programa de entrenamiento. Cabe señalar que la identificación de habilidades comunicativas fue realizada por profesionistas expertos en procesos de comunicación, además, se asignó a jueces para que determinaran si la comunicación de las madres con los profesionistas era o no efectiva.

Las madres fueron entrenadas individualmente, este entrenamiento consistió en: 1) Presentación de videos en los que se mostraban ejemplos de la efectiva e inefectiva comunicación padre-profesionista; 2) Explicación y discusión de las habilidades observadas en los videos y 3) Juego de roles en situaciones similares a los ejemplos que se visualizaron en los videos.

Mediante una categorización previa realizada por los expertos en comunicación y por los jueces, se evaluó la ejecución de las madres antes y después de implementar el programa de entrenamiento; además, se realizó un cuestionario para que las madres manifestaran si estaban o no satisfechas con el entrenamiento recibido. Tanto las respuestas de la pre-evaluación y la postevaluación, así como el cuestionario otorgado a madres fueron numéricas, esto es, por ejemplo, manifestaban el grado de satisfacción del entrenamiento con una escala numérica que iba de 1 a 4, 4 manifestaba una favorable satisfacción.

Así, los resultados que reportan los autores en el presente estudio, son: 1) Las madres se manifestaron satisfechas con el entrenamiento; 2) En las simulaciones de

interacciones padres-profesionistas, los primeros respondieron satisfactoriamente y 3) Se observó que los efectos del entrenamiento se generalizaron, ya que en una conferencia de información y tratamientos se evaluó a los padres que participaron en el entrenamiento y se obtuvieron resultados positivos.

Por su parte, Robbins y Dunlap (1992) consideraron los resultados del estudio realizado por Weeks y Gayford-Ross (1981) respecto a la relación encontrada entre la dificultad de la realización de tareas y la conducta agresiva de individuos con autismo y los resultados del estudio realizado por Carr, Newsom y Binkoff (1980) respecto a la relación de las conductas problema de niños autistas con la demanda de tareas académicas; realizaron un programa para entrenar habilidades en los padres para que disminuyan las conductas problema de sus hijos autistas (Agresión, estereotipia y no complacencia). En este estudio participaron 15 diadas padre-niño autista.

El programa de entrenamiento fue individualizado, se proporcionó asistencia periódica e información específica de la necesidad de habilidades para mantener una interacción positiva con el niño. El entrenamiento incluía observaciones, videos, discusiones y lecturas de habilidades cognitivas, motoras y de lenguaje.

En general, las familias participantes recibieron aproximadamente 50 hrs. de entrenamiento individualizado, el programa tuvo una duración aproximada de 3 meses. La identificación de conductas problema, así como la evaluación de las habilidades de enseñanza de los padres fueron registradas por personas que recibieron un entrenamiento específico para cumplir correctamente con su labor.

El autor reportó que al final del entrenamiento hubo una reducción de conductas problema en el niño y un incremento en el aprendizaje y uso de habilidades de los

padres. Los padres usaron apropiadamente instrucciones para dirigir la tarea del niño (copias de cuadros y letras, imitaciones no verbales, conducta motora fina y tareas de lenguaje) apoyándose en reforzamientos, en instrucciones y habilidades que se proporcionaron a lo largo del entrenamiento. Se realizó un seguimiento a lo largo de 9 meses, observándose que los resultados ya descritos se seguían manteniendo.

2) Estudios Cognoscitivistas

Los programas de entrenamiento del área cognoscitiva se enfocan principalmente a enseñar a los padres a solventar las problemáticas que se derivan del retardado en el desarrollo de su hijo.

En esta área se encuentran trabajos que abordan problemas de depresión, estrés, disfunciones maritales, afrontamiento, cohesión familiar, etc., pero siempre en relación al retardo de su hijo; a continuación se citarán algunos de estos trabajos:

Baker, Landen y Kashima (1991) examinan las características psicológicas de los padres y de las familias que tienen un niño con retardo mental. Partiendo de que los padres con hijos retardados presentan altos niveles de depresión, estrés y disfunciones maritales, dentro de las características psicológicas, los autores también incluyen la cohesión, la adaptabilidad, la satisfacción y el afrontamiento.

Para realizar lo anterior, se trabajó con 49 familias de niños con retardo moderado y severo (síndrome de Down y autismo) quienes inicialmente completaron una batería de pre entrenamiento en donde se obtuvieron los datos demográficos de la familia y las características de los niños. El programa de entrenamiento consistió de 3 sesiones individuales y 8 grupales para cada familia distribuidas en 16 semanas. Las sesiones

se realizaron en grupos nocturnos de 4 y 7 familias (dos horas) y la tarea en casa consistía en leer un manual por 10 minutos en 4 o 5 días a la semana (UCLA Parent as teachers training curriculum). Para la medición se utilizaron en pre entrenamiento y post entrenamiento:

a) Prueba de viñetas conductuales (cuestionario de opción múltiple en donde los padres debían contestar sus conocimientos en principios conductuales); b) Prueba de pericia en la enseñanza (videgrababan por 15 minutos a cada día y los videos se codificaban en componentes conductuales vgr. reforzamiento contingente, arreglo de antecedentes, etc.); c) Entrevista del educador (30 min. de preguntas a los padres acerca de cómo enseñaron al niño lo que sabe durante los últimos 3 meses); d) Cuestionario de autoevaluación paternal (se aplicó al final para conocer las opiniones de los padres acerca del programa, su efectividad, los temas y su participación); e) Cuestionario demográfico (se aplicó al inicio para conocer los datos generales de las familias); f) Prueba de Ajuste marital (cuestionario acerca de la vida matrimonial); g) Inventario de señales de depresión (cuestionario de síntomas cognitivos, afectivos y psicológicos de la depresión); h) Cuestionario de Recursos y Estrés (en este se evalúan 4 sub-escalas: paternidad, problemas familiares, pesimismo, características del niño e incapacidad física); i) Escala ambiental de adaptabilidad y cohesividad familiar (cuestionario familiar); j) Estrategias de afrontamiento de la familia (cuestionario de estrategias de afrontamiento familiar). Un año después al entrenamiento, se realizó un seguimiento en donde se aplicó la entrevista del educador, la cual fue hecha por teléfono.

De todos los datos, se seleccionaron 29 entrevistas (36%), 29 videos (36%) y 8 llamadas telefónicas (21%) y en estas se encontró que los niveles de depresión, de estrés y de problemas presentados alrededor de las características del niño bajaron,

mientras que los niveles de adaptabilidad, cohesividad y satisfacción familiar se incrementaron; los resultados se mantuvieron aún después de haber pasado un año de la terminación del entrenamiento.

Finalmente, los autores reportan que las opiniones de los padres fueron en general positivas en cuanto: 1) a lo apropiado de la aproximación, 2) la ayuda del asesor y del grupo, 3) la confidencialidad de la discusión, 4) las lecturas, 5) la observación y enseñanza en casa, 6) la discusión grupal, 7) la programación conductual, 8) la atención a sus necesidades, 9) el uso de material sencillo y entendible y 10) el horario de los cursos; y negativas en cuanto a: 1) los videos, 2) los ejercicios grupales (juego de roles), 3) los registros que tenían que hacerles a sus hijos, 4) los registros que se les hacían de sus habilidades como educadores.

Los autores concluyen que el método utilizado, puede ser una herramienta para enseñar a los padres de niños retardados conocimientos y habilidades que les faciliten el trabajo en casa con sus hijos.

Por su parte, Kirkham (1993) evaluó los efectos del impacto que tuvo un programa de entrenamiento a madres de niños con problemas, después de un largo plazo; partiendo de que los padres desarrollan inhabilidades intra e interpersonales derivadas de la problemática de su hijo. El programa fue diseñado con el fin de cubrir las necesidades de los padres más que las necesidades de los profesores en la enseñanza del niño.

Para cubrir este objetivo, la autora trabajó con 215 madres de niños con problemas, en grupos de 10 o 12 señoras. Los problemas que presentaban los niños eran: retardo mental, problemas de aprendizaje, disfunciones cerebrales, parálisis cerebral,

epilepsia, problemas de lenguaje, autismo, disturbios emocionales, hipoacusia y ceguera.

El estudio se llevó a cabo con un diseño pretest-postest y un seguimiento de 2 años. Los componentes del programa incluyen una aproximación cognitiva-conductual diseñada para reducir el estrés y la depresión, dándoles a las madres habilidades de comunicación y solución de problemas. Durante el entrenamiento se les dió a las madres técnicas de afrontamiento, comunicación, solución de problemas, toma de decisiones y manejo de habilidades sociales. Las técnicas usadas para el entrenamiento incluyen técnicas didácticas, tarea en casa, modelamiento, lecciones y ejercicios de reflexión. Para la medición se utilizaron los siguientes instrumentos: a) Cuestionario en recursos y estrés, dividido en 4 subescalas (paternidad, problemas familiares, características del niño e incapacidad física); b) cuestionario de expectativas autoreforzadas; d) inventario de experiencias paternas y e) cuestionario de comunicación.

Kirkham (1993) reporta en sus resultados que las madres, después del entrenamiento, presentan mayores niveles en las habilidades de afrontamiento, comunicación y satisfacción social y menores niveles de estrés y depresión; manteniéndose estos resultados después de 2 años. Se observó también que las diferencias de las muestras, el status marital, la severidad del problema del niño, la edad y las variables demográficas no afectaron los hallazgos. A partir de lo anterior, se concluye: 1) las habilidades de comunicación y afrontamiento se mantuvieron después de dos años; 2) una reducción en la depresión y el estrés ocurrió después del entrenamiento y se mantuvo durante el seguimiento; 3) posterior al entrenamiento se dió un incremento en la satisfacción personal de las madres y 4) programas de este tipo pueden ayudar a resolver las problemáticas presentadas por madres de estas características

3) Estudios de modificación de patrones interactivos.

Los programas de modificación de patrones interactivos, a diferencia de los de modificación conductual se enfocan a aspectos generales de la interacción y no a conductas específicas;

Así, Wahler (1980) encuentra en la literatura que los programas de entrenamiento a padres tienen efectos distintos dependiendo de las características específicas que tenga la muestra. Observa también, que las madres de familias conformadas por padre, madre e hijo (s), progresan más rápidamente en los entrenamientos que las madres solas. A partir de esto, analiza la relación entre las madres y sus contactos sociales extrafamiliares y cómo afecta esta relación en la interacción con su hijo.

Para realizar lo anterior, trabajó con 18 madres con paternidad insular y de bajo nivel escolar y con sus respectivos hijos que tenían edades de 4 a 10 años y que presentaban interacciones problemáticas: rebeldía, berrinches, abuso verbal, llanto, lanzar objetos, autodestrucción y en general, peligro en casa.

La intervención constó de 3 fases: línea base, entrenamiento y seguimiento. Con respecto a la línea base se realizó inicialmente una entrevista con cada madre, en la cual se estableció el problema de cada diada y los horarios de trabajo. Durante esta fase se visitaba dos veces por semana a la familia y se observaban las situaciones problemáticas. Al final de la fase, la madre llenaba una prueba estandarizada (Standardized observation codes SOC) en donde se analizaba la interacción. Después de esta fase, la familia y el terapeuta analizaban los aciertos y los errores de la interacción enfatizando las siguientes categorías: a) conducta opositora del niño; b) conducta aversiva de la madre y c) interacción social en donde se le preguntaba a la

madre el número total de horas (excluyendo el sueño) que dedicaba al cuidado del niño y el número de horas que establecía con otros cuidados sociales. Posteriormente se daba un entrenamiento individualizado en donde se explicaba a la madre cómo educar al niño, y cómo modificar conducta. Para ésto, el terapeuta modelaba las conductas para la madre hasta que ésta lo realizaba satisfactoriamente. Finalmente se realizaron 7 sesiones de seguimiento posteriores al entrenamiento que equivalen a una post evaluación.

En los resultados menciona que las madres no insulares reportan 9.5 de interacciones extrafamiliares por día, mientras que las madres insulares muestran un 2.6 . Las madres no insulares establecen contactos con amigos y amigas ($x=58\%$) y las interacciones con sus hijos van de positivas a neutrales. Las madres insulares muestran contactos más con familiares ($x=30\%$) o con representantes de agencias de ayuda ($x=22\%$) y las interacciones con sus hijos son altamente aversivas. Durante la línea base, las diadas mostraron altos niveles de agresividad, que disminuyeron durante el entrenamiento, pero volvieron a incrementarse en el seguimiento. A partir de ésto, el autor concluye que las madres fueron capaces de presentar cambios significativos en las interacciones con sus niños, aunque estas no se mantuvieron. Además, la metodología empleada puede ser una aproximación terapéutica efectiva para las familias de estas características.

Por último, se señala que los patrones presentados por las madres insulares en cuanto a los contactos sociales extrafamiliares pueden tener efectos indirectos sobre la conducta de sus hijos.

El estudio que a continuación se describe, lo realizaron Barrera, Rosebaum y Cunningham (1986), estos autores, retomaron los hallazgos que obtuvieron Scarr-

Salapatek y Williams (1973) y tales hallazgos se refieren a los óptimos resultados que tuvo la orientación a madres para desarrollo cognoscitivo de los niños.

Así, Barrera, Rosebaum y Cunningham llevaron a cabo una investigación en la que implementaron un estudio de intervención en el que no sólo se incluye orientación para el desarrollo cognoscitivo de los niños, sino también se implementó un programa que provee la información necesaria para una adecuada interacción madre-niño.

El objetivo del estudio que a continuación se describe fue investigar los efectos de un programa de intervención de 3 condiciones experimentales.

Barrera y cols. (1986), trabajaron con diadas madre-niño, éstos últimos denominados de Término y de Pretérmino; los primeros reunían las características de: 34 semanas de gestación, no complicaciones perinatales o postnatales y con un peso aproximado de 2500 grs. al nacer; en tanto que los de pretérmino tenían un peso aproximado de 2000 grs. al nacer y habían requerido estar 2 meses en incubadora.

El programa tenía 3 condiciones experimentales a saber:

1) Programa para el fomento del desarrollo del niño en cognición, comunicación, conducta motora fina y habilidades de auto ayuda; el procedimiento seguido fue similar al descrito por Scarr-Salapatek y William, 1973 (citado en Barrera y cols. 1986),

2) Programa para mantener una adecuada interacción madre-niño, en el que se orientaron y enseñaron habilidades específicas para el desarrollo del niño; se siguió un procedimiento similar al descrito por Bromwich y Parmelee, 1979 y McCollum, 1984 y

3) Grupo control en el que no hubo intervención alguna.

La intervención en el hogar requirió el organizar temporalmente el medio, se proporcionaron materiales y una variedad de estimulación diaria; se restringió el castigo por parte de la madre. El entrenamiento en casa tuvo una duración aproximada de 1 a 2 hrs.

Para la Interacción adecuada madre-niño, se visualizaron videos (aproximadamente 10 minutos) de interacción en juego libre madre-niño y se instruyó para que la madre interactuara con su hijo en juego libre.

Al final del programa se filmó el actuar de las diadas y el registro realizado estuvo a cargo de 2 observadores. Para el análisis de los videos se empleo la siguiente categorización tanto en niños como en madres: Vocalización, verbalización, órdenes, preguntas, elogios, miradas, orientación, juego interactivo, juego solitario, no respuesta e independencia en el juego, pero con vocalizaciones..

Lo que los autores reportan en general de este estudio es que tanto la condición experimental 1 como la 2 fueron efectivas en la promoción del desarrollo del niño y en las interacciones madre-niño; no así en la conducta del grupo control.

Un estudio más, es el realizado por Slater (1986) quien quiere determinar si aspectos específicos de la conducta materna pueden estar relacionados con el desarrollo cognoscitivo del niño. El autor piensa que las madres con coeficiente intelectual (C.I.) bajo y coeficiente intelectual(C.I.) alto tienen distintos niveles de distancia cognitiva con sus hijos y que dichas distancias afectan el desarrollo de los mismos. Para Slater, una óptima conducta materna es caracterizada por hacer preguntas al niño, emplear lenguaje abstracto, presentar relaciones conceptuales, enseñarle al niño a solucionar

problemas, mostrar responsividad y dar retroalimentación positiva, por otro lado, la madre con bajo coeficiente intelectual (C.I.) muestra mayor número de instrucciones, emplea lenguaje concreto, es directiva, presenta relaciones conceptuales dependientes de características físicas, le soluciona los problemas al niño, lo desanima y le da retroalimentación negativa.

Para probarlo, trabajó con 60 niños de 4 años y sus madres que son de bajos recursos, viven en zonas rurales, tienen una historia educacional problemática y presentan coeficientes intelectuales (C.I.) bajos y coeficientes intelectuales (C.I.) altos.

Se realizó entrevista inicial y posteriormente, se dividieron a los sujetos en dos grupos experimentales, de acuerdo a su coeficiente intelectual (C.I.): a) Grupo de alto nivel (coeficientes intelectuales altos) y b) Grupo de Bajo nivel (coeficientes intelectuales bajos). El programa constó de 3 fases: línea base, el entrenamiento y la fase de retención. En la línea base a cada madre se le pidió que contara una historia a su niño basada en la fotografía y que le hiciera algunas preguntas. En esta parte se analizaron: atención selectiva, categorías de exclusión, imaginación de eventos futuros, categorización, pensamiento secuencial, memoria y evaluación crítica. Con respecto a la intervención todas las familias participaron en un programa de 6 partes: servicio de trabajo social de ayuda familiar, viajes imaginarios, contar historias, preguntas, revisión del entrenamiento y servicio de la biblioteca a padres. El programa fue diseñado para proveer a las familias con bases humanitarias y para alentar a los padres a incrementar sus niveles de estructuración. Las tareas fueron realizadas en ambientes naturales.

Para el pretest a todas las madres y niños se les aplicó: el WAIS, el Stanford-Binet, una escala cuantitativa verbal, las subescalas de memoria de la Escala de Habilidades del Niño de McCarthy y la medida de observación en casa del Environment Revised

Preschool Version que fue complementado con una entrevista estructurada. En general, el entrenamiento para ambos niveles consistió en motivar a las madres a incrementar 3 conductas: a) hacer preguntas, b) hablar más, ofreciendo información y c) hablar con el niño. Para esto, las madres se autocriticaban en sus videos y el terapeuta retroalimentaba los comentarios. En general, el entrenamiento consistió en: a) repetición de las tareas, b) autocríticas de las madres, c) focalización de comentarios (retroalimentación) y d) prueba de retención en escenarios reales en donde las diadas realizaban las tareas (en esta parte todavía había corrección).

Los resultados del entrenamiento indican que las madres de nivel alto incrementaron significativamente el nivel cognoscitivo del niño dentro de las sesiones de contar historias, hacer preguntas y llevarlo a escenarios reales, mientras que las madres de nivel bajo sólo incrementaron significativamente el nivel cognoscitivo del niño en el uso de conceptos. Esto quiere decir entonces que los estilos de interacción de las madres de diferentes coeficientes intelectuales (C.I.) afectan significativamente el lenguaje y el funcionamiento cognitivo del niño. Partiendo de esto, el autor concluye que el procedimiento tuvo efectos positivos para ambos grupos ya que las sesiones de video y las tareas permitieron a las madres ser críticas de ellas mismas, sin embargo, se observó que esta fue más efectiva para las madres de nivel alto que para las madres de bajo nivel.

Por otro lado, autores como Field, 1979; Bromwich, 1981; y Jones (1980; citado en Seifer y cols., 1991), señalan que generalmente en las interacciones madre-niño retardado, se observan patrones interactivos de no contingencia además de una sobreestimulación por parte de la madre, la cual provoca en el niño tanto aversión como pasividad. Considerando esta premisa, Seifer, Clark y Samerof (1991) realizaron un estudio en el que implementaron un programa de entrenamiento en el

que se asesoró a las madres sobre técnicas para que interactuaran adecuadamente con sus hijos.

Las hipótesis en torno a este estudio fueron: 1)El entrenamiento en la interacción podía relacionarse con el incremento de la responsividad de la madre y el decremento de sobre-estimulación hacia su hijo; 2)El entrenamiento de estilos interactivos se podría relacionar con el incremento de la responsividad espontánea del niño y el decremento de su irritabilidad; 3)El entrenamiento de estilos interactivos podría relacionarse con los cambios en la conducta de los niños.

En el presente estudio 23 diadas madre-niño con retardo recibieron un entrenamiento de estilos interactivos, este entrenamiento se dio 3 veces por semana con una duración aproximada de 18 meses. El programa de entrenamiento como ya se mencionó, básicamente consistía en proporcionar asesoría sobre técnicas de interacción, así como también la explicación de la reciprocidad de la conducta madre-hijo.

Las categorías registradas para las madres fueron: 1)No atención; 2)No responsividad; 3)Estimulación y 4)Manipulación de la conducta, en tanto que para el registro de la interacción de los niños se usaron las categorías: 1)No atención; 2)Responsividad (vocal, no vocal o ambas) y 3)Espontaneidad (vocal, no vocal o ambas).

Se obtuvieron medidas no sólo de preevaluación y post-evaluación, sino también se realizó una evaluación psicométrica. Las medidas de pre y post-evaluación fueron videograbadas. Los datos obtenidos fueron computarizados y analizados por la fórmula Kappa.

Los autores reportan como resultados del presente estudio que la asesoría sobre la interacción madre-niño, puede incrementar la responsividad de la madre y a la vez

disminuir la sobreestimulación de la madre hacia el niño. En cuanto a los resultados observados en los niños, los autores reportan que aumentó su grado de espontaneidad, además, señalan que es posible relacionar su grado de irritabilidad con los altos niveles de sobreestimulación materna.

COMENTARIOS ANALITICOS

A partir de la revisión bibliográfica realizada sobre los programas de entrenamiento a padres, plantearé a continuación algunos comentarios centrados en su forma de abordar, tanto teórica como metodológicamente los eventos.

Inicialmente, en la línea de Modificación Conductual es posible observar que los programas de entrenamiento que se reportan, son muy particulares, es decir, entrenan a los padres en la aplicación de técnicas específicas para conductas específicas. De esta forma, y como apreciamos en los estudios presentados en el apartado respectivo a esta línea, encontramos estudios en donde se entrena a los padres en el aprendizaje de técnicas conductuales como el reforzamiento, el castigo, el tiempo fuera, la extinción, etc. dirigidas a conductas particulares como la disminución de perturbadoras, el moldeamiento de palabras, la disminución de la agresión, el establecimiento de conductas de autocuidado, etc. (Miller y Sloane, 1976; Sanders y Glynn, 1981; Muir y Milan, 1982; Robbins y Dunlap, 1992).

Esta característica tiene como principal limitación que la excesiva "particularidad" de la aproximación propicia que los terapeutas y los padres pierdan de vista el desarrollo del niño, planteado como un continuo; es decir, que estos solamente observan segmentos tan pequeños de conducta, que probablemente dejan de lado algunos aspectos que también participan dentro de la interacción diaria de la madre con el niño retardado y que afectan de manera importante la conducta de la diada (p.e. en lugar de ver que la madre no promueve ningún tipo de interacción lingüística en el niño, sólo se ve que el niño no habla). Aunada a esta segmentación se observa que generalmente los contextos en los que se realiza el entrenamiento de padres, no son los contextos en los que cotidianamente convive la diada.

Lo anterior tiene como consecuencia el hecho de que los padres de los niños con retardo aprenden meras relaciones causales, por ejemplo "si se presenta berrinche, doy tiempo fuera"; lo cual lleva a que los padres utilicen sus conocimientos y técnicas en situaciones y contextos muy particulares. En otras palabras, el problema central es que las madres no pueden generalizar las habilidades entrenadas a situaciones diferentes de interacción diádica y obviamente a contextos distintos a los entrenados.

Por otra parte, se encuentran también estudios de esta misma línea (Heifetz, 1977; Kohr y Parrish, 1988) que reportan entrenamientos en donde sólo proporcionan información a los padres, ya sea a través de pláticas o de manuales. Este tipo de estudios nuevamente cae en el error de querer plantear "recetarios de técnicas y métodos" para la solución de problemas del niño retardado.

Tal desventaja se relaciona con las limitaciones teóricas del enfoque conductual, pero ello no va en detrimento de su rigor metodológico como a continuación señalamos:

Dentro de este tipo de investigaciones encontramos que precisamente por su particularidad, los estudios conductuales plantean una metodología precisa y clara para la comprobación de sus objetivos. Esto quiere decir que buscan métodos de obtención de información, de registro y en general, instrumentos de medición confiables y válidos. Así también, el diseño de estos estudios permite que el investigador por las características de sus datos pueda evaluar con claridad los efectos de los programas de entrenamiento.

Por otro lado, es posible observar también que de los estudios reportados en la revisión bibliográfica, sólo los de Heifetz (1977), Sanders y Glynn (1981), Muir y Milan (1982) y Robbins y Dunlap (1992) se preocupan por hacer observaciones en escenarios naturales de la interacción madre-niño retardado después de la intervención. Esta

característica es muy importante ya que existen algunas investigaciones (Miller y Sloane, 1976; Kohr y Parrish, 1988) en donde se les da la información o bien el entrenamiento a padres, sin comprobar mediante una observación las habilidades que poseen los padres después del entrenamiento, en escenarios naturales.

Aparentemente, después del programa los padres deben ser capaces de aplicar sus conocimientos y habilidades con su niño retardado en cualquier situación, sin embargo, en los resultados de estos programas se señalan efectos positivos de los mismos, pero a cierto nivel, por ejemplo, el niño ya no tiene diez berrinches al día, sino sólo dos; efectivamente eso es positivo, pero en general se sigue presentando el problema de la generalización de efectos a diferentes contextos, en el ejemplo diríamos que el niño hace dos berrinches en la clínica, pero llegando a su casa probablemente vuelve a tener diez berrinches.

Si tales son los problemas de este tipo de entrenamientos, la solución ideal sería crear un sinnúmero de entrenamientos que abarquen cada uno de los contextos en los que cotidianamente interactúa la diada. Esto es precisamente lo que la línea de Modificación Conductual ha realizado hasta el momento, así desarrolla programas particulares para problemas y situaciones específicas. A pesar de la cantidad de estudios realizados, encontramos que pocos son los que se preocupan por obtener la generalización de resultados a ambientes naturales de interacción. Generalmente, los programas se desarrollan en dos situaciones: 1) en situaciones de juego libre y estructurado y 2) en situaciones formales de enseñanza (en escuelas de Educación Especial). Esto propicia que los padres aprendan sólo a actuar en situaciones específicas, fuera de éstas, los padres se comportan como siempre lo han hecho.

Por último, es importante señalar que los programas de entrenamiento a padres de la línea de Modificación Conductual tienen hasta la fecha un amplio reconocimiento por ser los pioneros en el área, por lo que hasta el momento siguen trabajando con el mismo estilo. En la actualidad, estos programas "sobreviven" porque atacan y resuelven problemas conductuales del niño retardado, razón por la cual, bien podrían seguirse creando un número elevado de programas de Modificación Conductual.

Por otro lado, respecto a los programas de entrenamiento a padres de la línea cognoscitiva encontramos que estos, por su enfoque teórico se interesan por los problemas de los padres que tienen niños con retardo. De acuerdo con la revisión bibliográfica, podemos apreciar que se centran en los problemas psicológicos que acarrea a los padres tener un hijo retardado, más que a la enseñanza de técnicas, métodos y consejos que faciliten el trabajo y la educación de su hijo.

Precisamente por sus intereses, este tipo de programas abordan tópicos como la depresión, el estrés, las habilidades de afrontamiento, las disfunciones maritales, etc. Lógicamente, el abordar este tipo de temas nos lleva a pensar en fenómenos y eventos de tipo "interno" que afectan la relación de la diada. Por tal razón, obviamente la metodología que se plantea presenta severos problemas en cuanto a sus procedimientos y a la evaluación de los efectos de sus entrenamientos.

Respecto a esto, tenemos que en algunos de los estudios de esta línea (Baker, Landen y Kashima, 1991; Kirkham, 1993) se presentan programas de entrenamiento demasiado generales y ambiguos en donde, la mayor parte de los procedimientos se dejan a la imaginación del lector, razón por la cual, es imposible poder hacer una réplica de sus hallazgos y en el mejor de los casos, poder retomar algunas sugerencias de procedimiento para posteriores programas.

En cuanto a la evaluación de efectos, encontramos que en estas mismas investigaciones, las mediciones y la obtención de datos son hechas a través de una considerable cantidad de pruebas psicológicas, sin observar, en ningún momento, las conductas de los padres en relación a sus hijos (Baker, Landen y Kashima, 1991). Este tipo de procedimientos dan al investigador una numerosa cantidad de datos, pero de los cuales no siempre tenemos un grado óptimo de confiabilidad y validez. En general, la evaluación de este tipo de estudios, metodológicamente hablando presentaría todos los problemas ligados a la utilización de pruebas; no obstante que se utilizan, se observa una eliminación generalizada de los resultados de éstas en los reportes de sus estudios.

En estas investigaciones también se observa, en lo poco que mencionan, que en sus entrenamientos nunca realizan prácticas de modificación, es decir, sus entrenamientos son meramente informativos, nada prácticos y mucho menos en contextos naturales. En general podemos decir que los programas realizados bajo la línea Cognoscitiva presentan algunos problemas teóricos y metodológicos, que, según nuestro punto de vista, afectan los resultados de los entrenamientos. Esto es, que a pesar de que estos autores reportan resultados óptimos, tanto en sus evaluaciones como en sus seguimientos, realmente es necesario ver que tan cierto es que estos padres no vuelvan a presentar patrones de depresión y estrés, cuando nunca les "enseñaron" a trabajar en estos aspectos.

Por último, cabe señalar que los estudios Cognoscitivos presentan un problema teórico importante ya que por sus características e intereses, se dedican a trabajar en las problemáticas de los padres que se suscitan probablemente por el hecho de que éstos no saben qué hacer con el hijo retardado. Por esta misma razón, intentan quitar "síntomas" y efectivamente a lo mejor los quitan, pero ¿cómo podemos asegurar que

se mantengan estos efectos cuando la raíz del problema sigue presente?. Particularmente creemos que la solución de los problemas de los padres estaría en enseñarles cómo trabajar con su niño retardado y cómo adaptarlo en la medida de sus posibilidades al medio.

Finalmente, los programas de entrenamiento a padres de la línea Interactiva plantean la modificación de patrones interactivos entre padres e hijos retardados. Este tipo de programas se basa también en aspectos generales de tipo cognoscitivo (como son, los inputs, afectos, confianza, etc.) y como se aprecia, se diferencian de los anteriores en el tipo de tópicos que les interesa.

Por esta misma razón, estos programas presentan más ventajas y menos limitaciones que las anteriores. Una de las principales ventajas de estos programas es que trabajan con estilos interactivos, es decir, con la relación de los padres con los hijos; por lo que se preocupan por aspectos por mínimos que sean, de los patrones de interacción de la diada (sonrisas, miradas, responsividad de la madre, etc.). Esto lleva a los autores de esta línea a preocuparse por el estudio de las diadas madre-hijo y padre-hijo.

En general en estos estudios se plantea una intervención programada en los hogares de las diadas (Wahler, 1980; Barrera, Rosenbaum y Cunningham, 1986; Seifer, Clark y Sameroff, 1991) lo cual hace que se trabajen aspectos más funcionales para la vida de las mismas.

Por otra parte, las intervenciones consisten en las autocríticas de videos hechas por las madres junto con los terapeutas. Esta metodología hace que las madres comprendan perfectamente cuales son sus errores, para posteriormente corregirlos (Barrera,

Rosenbaum y Cunningham, 1986; Slater, 1986; Seifer, Clark y Samerof, 1991). Sin embargo, a pesar de esta ventaja de método obtenida a través de la utilización de videograbaciones, encontramos que los procedimientos en general siguen siendo ambiguos y poco claros. En otras palabras, efectivamente cuentan con un medio de obtención de información que deja ver la interacción en sí, pero al hacer el registro se observa que se utilizan categorías confusas y distintas para cada miembro de la diada.

Asimismo, siguen en algunos casos, recurriendo a las pruebas psicológicas para la evaluación y medición de aspectos cognoscitivos (Slater, 1986; Barrera, Rosenbaum y Cunningham, 1986; Seifer, Clark y Samerof, 1991) lo cual acarrea como se mencionó con anterioridad problemas de confiabilidad y validez de la información.

Por último, la principal ventaja y a la vez limitación de los programas interactivos es, por el contrario de los programas de modificación conductual, que estos programas son muy generales, es decir, aquí realmente se ve el desarrollo del niño como un continuo, sin embargo, son tan generales que ahora pierden de vista las características particulares de los casos. El dar información demasiado general a los padres puede acarrear que ellos no aprendan en sí qué es lo que deben hacer y cómo y cuándo lo deben hacer, lo cual arruinaría los efectos que el programa pudiese tener.

A pesar de esto, en general se observa en los reportes de los programas de esta línea, que sus resultados indican efectos positivos y cambios importantes en la forma en la que los padres promueven interacciones en sus hijos retardados.

A partir de los comentarios realizados sobre los distintos tipos de programas de entrenamiento dirigidos a los padres de hijos retardados, creemos que un programa de

entrenamiento a padres de niños retardados que pretenda ser efectivo, trascendente, generalizable y aplicable, debe:

1) Combinar las ventajas de los programas de modificación conductual y de los interactivos para de esta forma, plantear un programa en donde se puedan cubrir las necesidades, tanto generales como particulares de los padres. En esta combinación se pensaría en estudiar la modificación de patrones interactivos, utilizando las herramientas teórico metodológicas de la teoría de la conducta.

2) Dar un entrenamiento a los padres no solamente en un contexto particular, sino utilizando y aprovechando los contextos en los que las diadas interactúan cotidianamente.

3) Buscar la generalización de los efectos, es decir, debe lograr que el aprendizaje de los padres pueda ser aplicado con su hijo retardado en ambientes naturales.

4) Finalmente, debe plantear el desarrollo de diferentes niveles funcionales de conducta en la diada.

A continuación, en el siguiente capítulo, presentaremos una propuesta que intenta cubrir los aspectos antes señalados.

CAPITULO III: MODIFICACION DE LOS PATRONES DE INTERACCION MADRE-HIJO RETARDADO. UN PROGRAMA DE INTERVENCION.

Como se mencionó con anterioridad, la presente investigación parte del estudio realizado por Guevara (1992) y precisamente en éste, se concluye que al parecer, las diferencias importantes entre niños normales y niños retardados tienen que ver con el tipo de interacciones que las madres promueven o no promueven en sus hijos y simultáneamente, con el grado de control que el niño puede ejercer sobre su medio físico y social.

A partir de esto, consideramos necesario diseñar un programa de intervención en el cual se enseñe a las madres de niños con retardo en el desarrollo, a promover en sus hijos interacciones de distintos niveles funcionales y particularmente de tipo lingüístico. Por tales motivos, la presente investigación tiene como objetivos:

- 1) Analizar las interacciones de niños retardados con su ambiente físico y con sus madres, en diferentes contextos, desde el punto de vista del tipo de relaciones funcionales que establecen con su medio.
- 2) Analizar que tipo de interacciones promueven las madres en sus hijos retardados, hacia objetos, eventos y personas de su medio.
- 3) Aplicar un programa grupal de entrenamiento a madres para desarrollar en ellas la habilidad de promover en sus hijos diferentes niveles funcionales de interacción (particularmente de tipo lingüístico) en cuatro diferentes contextos: a) Contexto de alimentación; b) Contexto de aseo personal; c) Contexto de trabajo en casa y d) Contexto de juego libre madre-niño.

4) Evaluar los efectos del entrenamiento a madres sobre las interacciones madre-hijo retardado, en la clínica y en el hogar.

5) Proporcionar asesoría individual, que respalde y fortalezca el programa de entrenamiento de madres antes descrito (objetivo 3).

6) Evaluar los efectos de la asesoría individual, y.

7) Seguimiento a los 6 meses de concluida la asesoría.

Debido a que el presente trabajo es la continuación del proyecto de investigación realizado por Guevara (1992) es necesario mencionar que la taxonomía de análisis utilizada en este trabajo es la misma que se desarrolló inicialmente para cubrir los objetivos del proyecto. Las razones por las cuales, la taxonomía de análisis será retomada tal cual, son las siguientes:

a) Como se observó en la investigación realizada por Guevara (1992), la taxonomía mostró un amplio poder heurístico ya que fue sensible a los tipos de interacción que mostraban las diadas.

b) La taxonomía vincula las categorías empíricas con una teoría general de la conducta, tomando como base los niveles funcionales del comportamiento propuestos por Ribes y López (1985), niveles que permiten ordenar jerárquicamente las categorías en distintos grados de complejidad funcional creciente: interacciones contextuales, suplementarias, selectoras y sustitutivas referenciales.

c) Aporta datos sobre las características topográficas de los segmentos interconductuales analizados, es decir, los diversos niveles funcionales son a su vez definidos por criterios morfológicos, tanto de la respuesta como de los estímulos con los cuales se interactúa, así tenemos interacciones:

1)Contextuales: Con el medio físico y lingüísticas.

2)Suplementarias: Con el medio físico; gestuales y lingüísticas.

3)Selectoras (lingüísticas) y

4)Sustitutivas referenciales (lingüísticas).

Las categorías para madres e hijos fueron definidas para cada contexto específico, bajo los siguientes rubros generales:

CATEGORIAS MATERNAS:

1M. No promueve interacciones (NP): La madre no interactúa con el niño (el niño esta sólo mientras la madre se encuentra en otra habitación; la madre observa al niño pero no tiene interacción con él, o bien la madre ni siquiera observa al niño aún cuando estén juntos).

2M. Promueve interacciones contextuales con el medio físico (PC): La madre orienta al niño hacia objetos, eventos, personas de su medio o hacia ella misma. a nivel contextual (el niño es orientado por la madre a través de alguna señal, movimiento o instrucción, pero sin propiciar manejo del ambiente por parte del niño).

3M. Promueve interacciones contextuales lingüísticas (CL): La pronunciación de palabras convencionales asociadas a referentes concretos es moldeada, instigada, moldeada y/o reforzada en el niño por la madre (la madre promueve el nombramiento de objetos de manera contextual).

4M. Promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico (PMA): Las manipulaciones directas del medio ambiente físico de manera convencional son moldeadas, instigadas, modeladas y/o reforzadas en el niño por la madre (la madre promueve la alteración instrumental del medio físico por parte del niño).

5M. Promueve interacciones suplementarias gestuales (PG): Las manipulaciones del medio ambiente físico o social, por medio de gestos, son instigadas, modeladas, moldeadas y/o reforzadas en el niño por la madre (la madre promueve que el niño maneje su ambiente físico o social a través de gestos).

6M. Promueve interacciones suplementarias lingüísticas (PL): Las manipulaciones del medio ambiente físico o social, por medio de conductas lingüísticas, son instigadas, modeladas, moldeadas y/o reforzadas en el niño por la madre (la madre promueve que el niño maneje su ambiente físico o social a un nivel suplementario por medio del lenguaje).

7M. Promueve interacciones selectoras (PSe): El niño puede elegir, por medio de conducta lingüística, entre diferentes alternativas dadas por la madre también de manera lingüística.

8M. Promueve interacciones sustitutivas referenciales (lingüísticas) (PLS): La madre habla al niño acerca de personas, objetos o eventos no presentes en la

situación (la madre promueve que el niño tenga interacciones con objetos no presentes en tiempo y espacio).

NOTAS:

1. En todos los casos una categoría puede incluir a la (s) anterior (es).
2. En todos los casos, "promover" se aplicó a los actos de la madre de moldear, modelar, instigar y dar instrucciones al niño para tener un tipo de interacción específica, así como a reforzar la interacción en caso de que ocurriera.

CATEGORIAS INFANTILES:

- 1h. No interactúa (No): El niño no interactúa con objetos, eventos o personas del medio.
- 2h. Interacción contextual (C): El niño muestra atención a objetos, eventos o personas del medio en el contexto específico (el niño puede o no gesticular, pero sus gestos no son dirigidos a una persona en particular). Se consideraron en esta categoría interacciones gestuales y de manejo no convencional del medio físico, si ambas fueron a nivel contextual.
- 3h. Interacciones contextuales lingüísticas (CR): El niño nombra objetos concretos presentes en la situación.
- 4h. Interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico (MA): El niño manipula directamente su ambiente físico de manera convencional.

5h. **Interacciones suplementarias gestuales (GSu):** El niño utiliza gestos de manera convencional para manipular su ambiente físico o social.

6h. **Interacciones suplementarias lingüísticas (LSu):** El niño manipula su ambiente físico o social a través del lenguaje.

7h. **Interacciones selectoras (LSe):** El niño elige, por medio de conducta lingüística entre diferentes alternativas dadas por la madre.

8h. **Interacciones sustitutivas referenciales (LS):** El niño habla a la madre acerca de personas, eventos u objetos no presentes en la situación.

El esquema general de la presente investigación, es el siguiente:

I. **FASE DE PRE-EVALUACION.** Se realizó en la casa de las personas que participaron en la investigación, así como en la Clínica Universitaria de Salud Integral Iztacala. La pre-evaluación se llevó a cabo en 4 diferentes contextos: a) alimentación; b) aseo personal; c) trabajo de casa y d) juego libre madre-niño.

II. **FASE DE ENTRENAMIENTO.** Se aplicó un programa de entrenamiento a madres para desarrollar en ellas habilidades de promover en sus hijos niveles funcionales de interacción, particularmente de tipo lingüístico. El entrenamiento fue grupal y tuvo lugar en la Clínica Universitaria de Salud Integral Iztacala.

III. **FASE DE POST-EVALUACION.** Se realizó la evaluación de los efectos del programa grupal del entrenamiento a madres. La evaluación se llevó a cabo en 4 diferentes contextos: a) Alimentación; b) Aseo personal; c) Trabajo de casa y d) Juego

libre madre-niño; y se realizó tanto en la clínica, como en la casa de los participantes (igual que la pre-evaluación).

IV. FASE DE ASESORIA INDIVIDUAL. En caso de ser necesario, se proporcionará asesoría individual a cada una de las madres que participaron en el programa de entrenamiento grupal, la asesoría tomará como base la ejecución individual que cada madre haya tenido en el programa grupal, se indicaran sus aciertos y se retroalimentará su desempeño en los videos. La asesoría individual abarcará 4 diferentes contextos, a saber: a) alimentación; b) aseo personal; c) trabajo de casa y d) juego libre.

V. FASE DE EVALUACION. Se realizará la evaluación de la asesoría individual en los 4 diferentes contextos en casa: a) alimentación; b) aseo personal; c) trabajo de casa y d) juego libre madre-niño.

VI. FASE DE SEGUIMIENTO Se realizará un seguimiento a los seis meses de concluida la fase de evaluación (Fase V).

Al igual que Guevara (1992), los contextos situacionales de nuestro interés son aquellos que comparten normalmente las diadas, razón por la cual se eligieron los contextos ya señalados:

- a) Contexto de Alimentación, tal como se da normalmente en la vida familiar del niño.
- b) Contexto de Aseo Personal, que incluye lavado de manos, de cara y de dientes; vestirse, desvestirse y peinarse.

- c) Contexto de Trabajo de Casa de la madre, esta es una situación de actividad materna normal en su casa, estando el niño presente, incluye preparación de alimentos, aseo de casa, planchado, lavado de ropa, etc. y
- d) Contexto de Juego Libre madre-niño, donde pueden o no participar otros miembros de la familia y que incluye jugar con juguetes, libros, lápices y objetos diversos.

Una vez que se ha descrito el esquema general de la investigación y se han especificado los contextos situacionales, es necesario señalar que en el presente reporte, sólo se describirá lo que se ha realizado en la Clínica Universitaria de Salud Integral. A continuación se especifican tales actividades, así como los resultados y conclusiones de las mismas.

I. FASE DE PRE-EVALUACION EN LA CLINICA.

La presente fase, tuvo una duración de 5 sesiones, de aproximadamente 1 hr. con 30 minutos cada una.

Objetivo:

Analizar las interacciones madre-niño retardado en 4 diferentes contextos:

a) Alimentación; b) Aseo personal; c) Trabajo de casa y d) Juego libre madre-niño.

Sujetos:

Participaron 12 diadas madre-niño retardado. La edad cronológica de los niños fluctuaba entre los 3 y 7 años de edad; todos los niños presentaban algún

impedimento biológico (síndrome Down, daño cerebral, etc.) y/o retardo en el desarrollo (Ver anexo 1).

La población de niños asiste a terapia en el Área de Educación Especial y Rehabilitación en la Clínica Universitaria de Salud Integral Iztacala, en el horario de 8:00 A.M. a 10:00 A.M. Respecto a las madres, ellas no habían recibido ningún tipo de entrenamiento para tratar a sus hijos.

Situación:

Se trabajó en un aula de clases de la Clínica Universitaria de Salud Integral-Iztacala, la cual contaba con mesas, sillas y un pizarrón. La dimensión del aula es de aproximadamente 5mts. por 7mts. En esta aula se realizaron todas las actividades de entrenamiento, con excepción de las proyecciones de video, las cuales se realizaron en una de las salas de audiovisuales de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Cabe señalar, que el aula se acondicionó de acuerdo a las necesidades del programa grupal de entrenamiento; así, para las filmaciones de pre-entrenamiento, post-entrenamiento y los juegos de roles, se colocaron los elementos necesarios, por ejemplo, para el contexto de trabajo de casa, se colocaron mesas y sillas que simulaban ser los muebles de una casa, así también, se colocaron a la vista, utensilios que comúnmente están presentes en este contexto (escoba, trapeador, plancha, trapo, trastes, etc.).

Materiales:

Se utilizó una cámara portátil de video y audio; video cassetes; hojas de registro; lapices; y objetos diversos para cada uno de los contextos (alimentación; aseo

personal; trabajo de casa y juego libre madre-niño) en los que se realizó la pre-evaluación (Ver anexo 2).

Procedimiento:

Las terapeutas realizaron las filmaciones de cada una de las diadas madre-niño retardado en los 4 diferentes contextos de interacción. Antes de iniciar la filmación, las terapeutas indicaron a las madres que se comportaran en cada uno de los contextos, como lo acostumbraran cotidianamente, que hicieran o manifestaran lo de siempre, que no intentaran actuar o sobreactuar, ya que esto no nos permitiría conocer las necesidades reales que debían ser atendidas.

Las interacciones en cada contexto, se filmaron durante 8 minutos para ajustar 32 minutos por diada. Es necesario señalar que se tomaron para el registro los 5 minutos que quedaron en medio de la filmación, eliminando el primero y el último minuto y medio; la razón por la que se eliminaron estos segmentos fue por la posibilidad de que a las madres les fuera difícil iniciar y/o alargar la interacción, la parte media de la filmación se consideró la más idónea para realizar el registro de las interacciones.

El tiempo total de filmación se dividió en intervalos de 10 segundos; el registro de las filmaciones fue manual (papel y lápiz) (Ver anexo 3), se registró cada uno de los contextos por separado. El registro, se realizó en base a la categorización elaborada por Guevara (1992). Ambos terapeutas realizaron simultáneamente el registro, esto, con la finalidad de obtener confiabilidad en el mismo.

Los registros fueron confiabilizados con un formato (Ver anexo 4) especialmente diseñado para obtener un índice Kappa de Cohen (Bakeman y Gottman, 1989). Los índices Kappa obtenidos fueron de 0.80 (el más bajo) a 1.0 (el más alto).

II. FASE DE ENTRENAMIENTO.

La presente fase, tuvo una duración de 15 sesiones, de aproximadamente 2 hrs. cada una.

Objetivo general :

De acuerdo con los hallazgos reportados por Guevara (1992), la presente fase tuvo como objetivo probar la efectividad de un programa de entrenamiento grupal para madres de niños retardados. El programa se diseñó para desarrollar en ellas las habilidades necesarias para promover en sus hijos diferentes niveles funcionales de interacción con objetos, eventos y personas de su medio (específicamente interacciones de tipo lingüístico) en 4 diferentes contextos, a saber: a) Alimentación, b) Aseo personal, c) Trabajo de casa y d) Juego libre madre-niño.

En todos los casos "promover" interacciones se refiere a los actos de la madres de modelar, instigar, moldear y dar instrucciones al niño, para que éste tenga un tipo de interacción específica con objetos, eventos o personas de su medio; así como también a reforzar la interacción específica en caso de que ésta ocurriera.

SESION 1.

Los objetivos fueron, la presentación entre sí de las participantes (madres y terapeutas) por medio de una dinámica de fichas complementarias, y la exposición por parte de las terapeutas del contenido general del programa.

Sujetos:

Todo el programa de entrenamiento, fue aplicado con las mismas 12 madres ya descritas en la Fase I.

Actividad 1:

Las participantes se presentaron unas a otras después de una breve plática en parejas.

Materiales:

Siete figuras divididas por la mitad, dando un total de 14 fichas.

Procedimiento:

Las terapeutas dieron las instrucciones necesarias para llevar a cabo la dinámica de fichas complementarias: "Colocaremos estas fichas sobre la mesa -mostrando las fichas- y cada una de nosotras, tomará una sin ver, posteriormente, nos sentaremos junto a la persona que tiene la otra parte de la figura que tomamos y nos vamos a presentar con ella, tienen 5 minutos para presentarse. Después, una participante presentará a la persona con la que platicó y ésta presentará a la primera".

Las terapeutas sugirieron las posibles preguntas de presentación: 1)¿Cómo te llamas?; 2)¿A que te dedicas?; 3)¿Quiénes conforman tu familia?; 4)¿Por qué vienes a la clínica?; 5)¿Qué esperas del curso?; etc..

Actividad 2:

Apoyándose con material didáctico visual, las terapeutas señalaron una a una las reglas a seguir a lo largo del curso en cuanto a asistencia, horario y participación de las madres, se permitió que las madres opinaran acerca de éstas. Este material se colocó diariamente en el pizarrón a lo largo del entrenamiento.

Actividad 3:

Por medio de exposición se dieron a conocer las bases generales del programa.

Procedimiento:

Las terapeutas, expusieron brevemente los siguientes aspectos: a) Aprendizaje del niño con Retardo en el desarrollo; b) Importancia de las madres en su papel de educadoras; c) Importancia de la educación constante (cualquier situación puede propiciar y facilitar el aprendizaje); d) Importancia de reconocer los logros por mínimos que estos sean; e) ¿Qué es promover?, importancia de que las madres promuevan y f) ¿Cómo promover?: Importancia del modelamiento, instigación, moldeamiento y reforzamiento.

Actividad 4:

Las participantes realizaron un ejercicio acerca de su papel como educadoras de sus hijos.

Materiales:

Registros de las habilidades que las madres han enseñado a sus hijos y estrellitas (Ver anexo 5).

Procedimiento:

Las terapeutas entregaron a cada una de las participantes un registro que contenía un desglose minucioso de las diversas actividades que una madre puede enseñar a su hijo. Posteriormente, se pidió que pegaran una estrellita a un lado de aquellas actividades que ellas les enseñaron (sin ayuda) a sus hijos. La finalidad de esta actividad fue que a medida que avanzara el curso, las participantes se retroalimentaran señalando lo que habían enseñado ya a sus hijos, como también, lo que potencialmente podían enseñarle a partir de lo aprendido en el programa de entrenamiento (motivación).

SESION 2:

Objetivo general:

Las madres participantes observaron el modelamiento de interacciones de "No promueve" y "Promueve" en dos diferentes niveles funcionales de conducta: a)Contextual y b)Suplementario, en el contexto de alimentación.

Objetivo específico 1: Las madres conocieron que son los niveles funcionales de comportamiento y cómo se van integrando de acuerdo a su complejidad.

Actividad:

Las terapeutas a manera de exposición explicaron a las participantes los niveles funcionales de conducta.

Materiales:

Lámina con el dibujo de una escalera que representaba los primeros cuatro niveles funcionales (los representaban los escalones) y una figura de cartón (una señora con un niño de la mano).

Procedimiento:

Las terapeutas colocaron sobre el pizarrón y a la vista de las participantes, la lámina en que se representaban los niveles funcionales de conducta (escalera) y expusieron de manera breve las siguientes ideas: a)El desarrollo del niño puede ser visto como una escalera en donde los padres juegan un papel esencial para enseñarles a escalarla, este ascenso puede ser normal, lento o acelerado; b)Los "escalones" representan diferentes grados de complejidad en cuanto a conocimientos y habilidades que el niño necesariamente requiere para presentar un mejor desarrollo en su medio social y c)Los

"escalones" se van integrando, así, el primer escalón es la base para "subir" al segundo y estos dos, son la base para el tercero y así sucesivamente; el hecho de que los "escalones" se integren, no es un obstáculo para que estos se desarrollen simultáneamente.

La lámina de la escalera, así como la figura de la mamá y el niño, se colocaron en el pizarrón diariamente a lo largo del entrenamiento.

Objetivo Específico 2: Las participantes observaron modelos de interacción en el contexto de alimentación, en dos diferentes niveles funcionales (Contextual y Suplementario).

Actividad:

Por medio del juego de roles, las terapeutas ejemplificaron interacciones del tipo "No promueve" y "Promueve".

Materiales:

Alimentos (leche, pan, gelatina, fruta, etc.) y utensilios (vaso, cuchara, plato, servilleta, etc.).

Procedimiento.

Las terapeutas indicaron a las participantes que observaran cuidadosamente lo que ellas iban a representar, ya que posteriormente, se pediría su opinión acerca de lo que vieron.

Así, mediante el juego de roles, las terapeutas ejemplificaron interacciones del tipo "No promueve" y "Promueve"; una de las terapeutas asumió el papel de "niño" y otra el

papel de "madre". El actuar de estas representaciones, se basó en el actuar real de las diadas (lo que se observó en la Pre-evaluación). Las situaciones que las terapeutas representaron fueron las siguientes:

NO PROMUEVE.

La "madre" coloca los alimentos y utensilios sobre la mesa frente al "niño", "éste" empieza a comer y permanece en silencio. A pesar de que la "madre" se sienta junto al "niño", no le habla, solo lo observa; en tanto el "niño" continúa comiendo, o bien se levanta sin terminar de comer, la "madre" sólo le dice: "Ven a comer", el "niño" regresa en silencio y continúa comiendo.

La "madre" se retira a realizar otra actividad (guardar o acomodar cosas) y el "niño" continúa comiendo en silencio, la "madre" lo observa continuamente desde el lugar en que se encuentra, pero no le dirige palabra alguna; el "niño" en momentos, fija su atención en otras actividades (voltea hacia la puerta y ventana o bien sólo observa a la "madre"), pero cuando la "madre" lo observa, "él" continúa comiendo y al terminar, se levanta y se dirige hacia el lugar en donde se encuentra la "madre".

PROMUEVE NIVEL CONTEXTUAL.

La "madre" llama por su nombre al "niño" para que coman: "Luis, vamos a comer"; el se acerca, se sienta y observa a la "madre", "ella" le sonríe, se sienta junto a "él" y le muestra los utensilios y/o alimentos que va colocando sobre la mesa y le indica verbalmente lo que son: "Luis, gelatina (le muestra la gelatina), mm... rica", le remarca la pronunciación, se vale de gestos y sonidos y busca constantemente el contacto cara a cara con el "niño". El "niño" la observa y "busca" la cara de la "madre", le sonrío,

orienta su atención hacia los alimentos y/o utensilios a que hace referencia la "madre" y repite algunas palabras o imita algunos gestos y sonidos.

La "madre" sonríe o bien emite palabras de aprobación: "Bien,... sí, etc. cuando el "niño" repite palabras, sonidos o gestos; en caso de que no hubiera reacción por parte del "niño", "ella" instiga para que lo haga : "Luis, ge...la...ti...na" (enfatisa en la pronunciación y su gesticulación facial es notoria al pronunciar las sílabas que conforman las palabras).

PROMUEVE NIVEL SUPLEMENTARIO.

La "madre" llama por su nombre al "niño": "Luis, vamos a comer", el "niño" volteo a escuchar su nombre y se sienta junto a su "madre" para comer. La "madre" indica el uso convencional de los utensilios y de ser necesario lo enseña, modela o bien lo instiga: "Luis, come la gelatina con la cuchara"; "Mira Luis, toma la cuchara así ... " (modela) "Así Luis, la tomas así..." (Modela, toma la cuchara y la coloca en la mano del "niño". El "niño" sonríe, observa e imita lo que hace la "madre" (utiliza utensilios de manera convencional). La "madre" al enseñar el uso convencional de los utensilios, le indica al "niño" lo que son: "Luis, con la cuchara (muestra la cuchara), cu...cha...ra", mantiene el contacto cara a cara con el "niño" y le pide que repita las palabras que "ella" pronuncia.

Además, la "madre", promueve gestos y lenguaje: "Luis, ¿quieres más?"; "Luis, ¿esta rica la gelatina?"; "¡Uy! Luis, la leche esta caliente"; etc.; el "niño" en respuesta emite gestos y/o palabras ante las preguntas que le hace la "madre"; imita gestos y orienta su atención no sólo al actuar de la "madre", sino también, hacia los alimentos y utensilios que le son mostrados.

Al final de las representaciones, las terapeutas preguntaron a las participantes acerca de lo que habían observado, esto con el fin de dar pauta a la discusión de cada modelo interactivo tanto de "No promueve" como de "Promueve" y también para que las madres retomaran lo que se había visto en la sesión pasada. La discusión fue para ambos niveles funcionales (Contextual y Suplementario).

Duración: 90 minutos

SESION 3.

Objetivo general:

Las participantes observaron y calificaron (en términos de "Promueve" y "No promueve") las interacciones de diadas madre-niño retardado en el contexto de alimentación.

Objetivo específico 1: Las participantes observaron un video en el cual se mostraba a varias diadas madre-niño retardado en el contexto de alimentación.

Objetivo específico 2: Las participantes señalaron los "Promueve" y "No promueve" de las interacciones observadas en los videos.

Actividad:

Las madres participantes señalaron en las interacciones los "Promueve" y "No promueve".

Materiales:

Un video que contiene la filmación de diadas madre-niño retardado en el contexto de alimentación.

Procedimiento:

Al inicio de la sesión, se trasladó a las participantes a una sala de proyección para que observaran algunos videos de diadas desconocidas (así fue preferido por la mayoría de las madres participantes). Una vez que se visualizaron los videos, se inició la discusión, no sin antes pedir respeto en cuanto a las críticas que se harían, ya que se debía tomar en cuenta que las diadas visualizadas, no habían recibido un entrenamiento como el que ellas estaban recibiendo.

Para iniciar el análisis y discusión de lo que se observó en los videos, las terapeutas preguntaron a las participantes: ¿Las madres "Promueven" o "No promueven"? ¿Cuándo "Promueven" y cuándo "No promueven"? ¿Qué están promoviendo?

Duración: 30 minutos de video y 60 minutos de discusión.

SESION 4.**Objetivo general:**

Las madres participantes, por medio del Juego de Roles, practicaron interacciones de "Promueve" en el contexto de alimentación y posteriormente, señalaron los "Promueve" y "No promueve" que habían tenido.

Objetivo Específico 1: Las participantes modelaron en parejas y frente al grupo, las interacciones en el contexto de alimentación.

Objetivo Específico 2: Las participantes se retroalimentaron entre sí comentándose los "Promueve" y "No promueve" en el contexto de alimentación.

Actividad:

Las participantes practicaron interacciones de "Promueve" en el contexto de alimentación.

Materiales:

Alimentos (leche, pan, fruta, gelatina, etc.) y utensilios (vaso, servilleta, plato, etc.).

Procedimiento:

Al inicio, las terapeutas agruparon a las madres participantes en parejas y asignaron a cada una el "papel" que habían de desempeñar en la práctica de interacciones. Se indicó de manera general lo siguiente: "Van a pasar frente al grupo (madres y terapeutas) en parejas y la mamá que representará al "niño" se ha de comportar como lo hace comúnmente su hijo en una situación similar; en tanto que la mamá que representará a la "madre" deberá de poner en práctica todo cuanto halla aprendido hasta el momento en lo que respecta al "Promover". Tienen 5 minutos para practicar frente al grupo".

Cada vez que pasaba una pareja, se dedicaban aproximadamente 5 minutos para que las demás participantes (madres y terapeutas) indicaran los "Promueve" y "No promueve" y se daban sugerencias particulares a cada "madre", por ejemplo: "Eleve su tono de voz..., busque más el contacto cara a cara..., pudo haber instigado para que el "niño" imitara o repitiera palabras..., etc..".

Duración : 120 minutos

SESION 5.

Objetivo General: Las participantes observaron modelos de interacción en el contexto de Aseo Personal, en dos diferentes niveles funcionales (Contextual y Suplementario).

Actividad:

Por medio del juego de roles, las terapeutas ejemplificaron interacciones del tipo "No promueve" y "Promueve".

Materiales:

Peine, cepillo de dientes, toalla, jabón, ropa, etc.

Procedimiento.

Las terapeutas indicaron a las participantes que observarían cuidadosamente lo que ellas iban a representar, ya que posteriormente, se pediría su opinión acerca de lo que vieron.

Mediante el juego de roles, las terapeutas ejemplificaron interacciones del tipo "No promueve" y "Promueve"; una de las terapeutas asumió el papel de "niño" y otra el papel de "madre". El actuar de estas representaciones, se basó en el actuar real de las diadas (lo que se observó en la Pre-evaluación). Las situaciones que las terapeutas representaron fueron las siguientes:

NO PROMUEVE.

La "madre" coloca los objetos de aseo personal y la ropa del "niño" sobre el lavabo y "éste" observa y permanece en silencio; la "madre" le indica que se lave las manos. A

pesar de que la "madre" se para junto al "niño", no le habla, sólo lo observa; en tanto el "niño" continúa lavándose las manos y al terminar lo manifiesta a la "madre", "ella" da una nueva orden "lavate los dientes", "él" inicia el lavado de sus dientes, pero como no lo hace correctamente, la "madre" le indica que lo haga bien y le quita el cepillo y es "ella" la que se los lava.

La "madre" se retira a realizar otra actividad (guardar o acomodar cosas del aseo personal) y el "niño" sólo la observa, "ella" le indica que se quite el suéter que trae y se ponga otro que traen, el "niño" se quita el suéter, pero no logra ponerse el otro, la "madre" al percatarse de esto, se acerca se lo pone y le indica que se lo abotone; sin embargo, el niño lo abotona mal, la "madre" le hace ver su error y es ella quien lo abotona.

PROMUEVE NIVEL CONTEXTUAL.

La "madre" llama por su nombre al "niño" para que se lave las manos: "Luis, ven y lavate las manos"; "él" se acerca, observa a la "madre", quien le sonríe a la vez que va colocando los objetos de aseo personal sobre el lavabo. Ella le muestra los objetos que va colocando sobre el lavabo y le indica verbalmente lo que son: "Luis, jabón (le muestra el jabón), mm... huele rico", le remarca la pronunciación, se vale de gestos y sonidos y busca constantemente el contacto cara a cara con el "niño". El "niño" la observa y "busca" la cara de la "madre", le sonríe, orienta su atención hacia los objetos a que hace referencia la "madre" y repite algunas palabras o imita algunos gestos y sonidos.

La "madre" sonríe o bien emite palabras de aprobación: "Bien,... sí, etc. cuando el "niño" repite palabras, sonidos o gestos; en caso de que no hubiera reacción por parte

del "niño", "ella" instiga para que lo haga : "Luis, ja...bón", "ri...co" (enfatisa en la pronunciación y su gesticulación facial es notoria al pronunciar las sílabas que conforman las palabras).

PROMUEVE NIVEL SUPLEMENTARIO.

La "madre" llama por su nombre al "niño": "Luis, ven a lavarte las manos", el "niño" volteo al escuchar su nombre y se dirige hacia el lavabo donde esta su "madre". La "madre" indica el uso convencional de los objetos de aseo personal y de ser necesario lo enseña, modela o bien lo instiga: "Luis, lávate las manos con el jabón"; "Mira Luis, así enjabonate las manos ... " (modela) "Así Luis, con tu mano giras la llave para que salga el agua y te enjuagues las manos" (Modela, le guía la mano del "niño" y la coloca sobre la llave girándola para que esta se abra y salga el agua). El "niño" sonrío, observa e imita lo que hace la "madre" (se enjabona las manos con el jabón y se las seca con la toalla). La "madre" al enseñar el uso convencional de los objetos de aseo personal, le indica al "niño" lo que son: "Luis, con el jabón (muestra el jabón), ja...bón", "Luis secate las ma...nos con la toa...lla". Mantiene constantemente el contacto cara a cara con el "niño" y le pide que repita las palabras que "ella" pronuncia.

Además, la "madre", promueve gestos y lenguaje: "Luis, ¿huele bien el jabón?"; "Luis, ¿esta "¡Uy! Luis, el agua esta fría"; ¿Luis, te quedaron limpias las manos? etc.; el "niño" en respuesta emite gestos y/o palabras ante las preguntas que le hace la "madre"; imita gestos y orienta su atención no sólo al actuar de la "madre", sino también, hacia los objetos de aseo personal que le son mostrados.

Al final de las representaciones, las terapeutas preguntaron a las participantes acerca de lo que habían observado, ésto con el fin de dar pauta a la discusión de cada modelo

interactivo tanto de "No promueve" como de "Promueve " y también para que las madres retomaran lo que se había visto en la sesión pasada. La discusión fue para ambos niveles funcionales (Contextual y Suplementario).

Duración: 90 minutos.

SESION 6.

Objetivo general:

Las participantes observaron y calificaron (en términos de "Promueve" y "No promueve") las interacciones de diadas madre-niño retardado en el contexto de aseo personal.

Objetivo específico 1: Las participantes observaron un video en el cual se mostraba a varias diadas madre-niño retardado en el contexto de aseo personal.

Objetivo específico 2: Las participantes señalaron los "Promueve" y "No promueve" de las interacciones observadas en los videos.

Actividad:

Las madres participantes señalaron en las interacciones los "Promueve" y "No promueve".

Materiales:

Un video que contiene la filmación de diadas madre-niño retardado en el contexto de aseo personal.

Procedimiento:

Al inicio de la sesión, se trasladó a las participantes a una sala de proyección para que observaran algunos de sus videos (así fue preferido por la mayoría de las madres participantes). Una vez que se visualizaron los videos, se inició la discusión, no sin antes pedir respeto en cuanto a las críticas que se harían, ya que se debía tomar en cuenta que las diadas visualizadas, no habían recibido un entrenamiento como el que ellas estaban recibiendo.

Para iniciar el análisis y discusión de lo que se observó en los videos, las terapeutas preguntaron a las participantes: ¿Las madres "Promueven" o "No promueven"? ¿Cuándo "Promueven" y cuándo "No promueven"? ¿Qué están promoviendo?.

Duración: 30 minutos de video y 60 minutos de discusión.

SESION 7.**Objetivo general:**

Las madres participantes, por medio del Juego de Roles, practicaron interacciones de "Promueve" en el contexto de aseo personal y posteriormente, señalaron los "Promueve" y "No promueve" que habían tenido.

Objetivo Especifico 1: Las participantes modelaron en parejas y frente al grupo, las interacciones en el contexto de aseo personal.

Objetivo Especifico 2: Las participantes se retroalimentaron entre sí comentandose los "Promueve" y "No promueve" en el contexto de aseo personal.

Actividad:

Las participantes practicaron interacciones de "Promueve" en el contexto de aseo personal.

Materiales:

Peine, cepillo de dientes, toalla, jabón, etc.

Procedimiento:

Al inicio, las terapeutas agruparon a las madres participantes en parejas y asignaron a cada una el "papel" que habían de desempeñar en la práctica de interacciones. Se indicó de manera general lo siguiente: "Van a pasar frente al grupo (madres y terapeutas) en parejas y la mamá que hará de "niño" se ha de comportar como lo hace comunmente su hijo en una situación similar; en tanto que la mamá que represente a la "madre" deberá de poner en práctica todo cuanto halla aprendido hasta el momento en lo que respecta al "Promover". Tienen 5 minutos para practicar frente al grupo".

Cada vez que pasaba una pareja, se dedicaban aproximadamente 5 minutos para que las demás participantes (madres y terapeutas) indicarán los "Promueve" y "No promueve". y se daban sugerencias particulares a cada "madre", por ejemplo: "Eleve su tono de voz..., busque más el contacto cara a cara..., pudo haber instigado para que el "niño" imitara o repitiera palabras..., etc..".

Duración : 120 minutos

SESION 8.

Objetivo general: Las participantes observaron modelos de interacción en el contexto de trabajo de casa, en dos diferentes niveles funcionales (Contextual y Suplementario).

Actividad:

Por medio del juego de roles, las terapeutas ejemplificaron interacciones del tipo "No promueve" y "Promueve".

Materiales:

Escoba, plancha, trapo, trapeador, cubeta, etc.

Procedimiento.

Las terapeutas indicaron a las participantes que observarían cuidadosamente lo que ellas iban a representar, ya que posteriormente, se pediría su opinión acerca de lo que vieron.

Así, mediante el juego de roles, las terapeutas ejemplificaron interacciones del tipo "No promueve" y "Promueve"; una de las terapeutas asumió el papel de "niño" y otra el papel de "madre". El actuar de estas representaciones, se basó en el actuar real de las diadas (lo que se observó en la Pre-evaluación).

Las situaciones que las terapeutas representaron similares a los contextos ya descritos (alimentación y aseo personal), sólo que aquí se emplearon otros materiales y la situación fue la de trabajo de casa (labores del hogar: barrer, sacudir, planchar, etc.).

SESION 9.**Objetivo general:**

Las participantes observaron y calificaron (en términos de "Promueve" y "No promueve") las interacciones de diadas madre-niño retardado en el contexto de trabajo de casa.

Objetivo específico 1: Las participantes observaron un video en el cual se mostraban a varias diadas madre-niño retardado en el contexto de trabajo de casa.

Objetivo específico 2: Las participantes señalaron los "Promueve" y "No promueve" de las interacciones observadas en los videos.

Actividad:

Las madres participantes señalaron en las interacciones los "Promueve" y "No promueve".

Materiales:

Un video que contiene la filmación de diadas madre-niño retardado en el contexto de trabajo de casa.

Procedimiento:

Al inicio de la sesión, se trasladó a las participantes a una sala de proyección para que observaran algunos de sus videos (así fue preferido por la mayoría de las madres participantes). Una vez que se visualizaron los videos, se inició la discusión, no sin antes pedir respeto en cuanto a las críticas que se harían, ya que se debía tomar en cuenta que las diadas visualizadas, no habían recibido un entrenamiento como el que ellas estaban recibiendo.

Para iniciar el análisis y discusión de lo que se observó en los videos, las terapeutas preguntaron a las participantes: ¿Las madres "Promueven" o "No promueven"? ¿Cuándo "Promueven" y cuándo "No promueven"? ¿Qué están promoviendo?.

Duración: 30 minutos de video y 60 minutos de discusión.

SESION 10.

Objetivo general:

Las madres participantes, por medio del Juego de Roles, practicaron interacciones de "Promueve" en el contexto de trabajo de casa y posteriormente, señalaron los "Promueve" y "No promueve" que habían tenido.

Objetivo Específico 1: Las participantes modelaron en parejas y frente al grupo, las interacciones en el contexto de trabajo de casa.

Objetivo Específico 2: Las participantes se retroalimentaron entre sí comentándose los "Promueve" y "No promueve" en el contexto de trabajo de casa.

Actividad:

Las participantes practicaron interacciones de "Promueve" en el contexto de trabajo de casa.

Materiales:

Escoba, plancha, trapo, trapeador, cubeta, etc..

Procedimiento:

Al inicio, las terapeutas agruparon a las madres participantes en parejas y asignaron a cada una el "papel" que habían de desempeñar en la práctica de interacciones. Se indicó de manera general lo siguiente: "Van a pasar frente al grupo (madres y terapeutas) en parejas y la mamá que la hará de "niño" se ha de comportar como lo hace comúnmente su hijo en una situación similar; en tanto que la mamá que la hará de "madre" deberá de poner en práctica todo cuanto haya aprendido hasta el momento en lo que respecta al "Promover". Tienen 5 minutos para practicar frente al grupo".

Cada vez que pasaba una pareja, se dedicaban aproximadamente 5 minutos para que las demás participantes (madres y terapeutas) indicaran los "Promueve" y "No promueve" y se daban sugerencias particulares a cada "madre", por ejemplo: "Eleva su tono de voz...., busque más el contacto cara a cara..., pudo haber instigado para que el "niño" imitara o repitiera palabras..., etc..".

Duración : 120 minutos

SESION 11.

Objetivo General: Las participantes observaron modelos de interacción en el contexto de Juego Libre madre-niño, en dos diferentes niveles funcionales (Contextual y Suplementario).

Actividad:

Por medio del juego de roles, las terapeutas ejemplificaron interacciones del tipo "No promueve" y "Promueve".

Materiales:

Juguetes diversos: coches, muñecas, cubos, etc..

Procedimiento.

Las terapeutas indicaron a las participantes que observaran cuidadosamente lo que ellas iban a representar, ya que posteriormente, se pediría su opinión acerca de lo que vieron.

Así, mediante el juego de roles, las terapeutas ejemplificaron interacciones del tipo "No promueve" y "Promueve"; una de las terapeutas asumió el papel de "niño" y otra el papel de "madre". El actuar de estas representaciones, se basó en el actuar real de las diadas (lo que se observó en la Pre-evaluación).

Las situaciones que las terapeutas representaron fueron similares a los contextos ya descritos (alimentación y aseo personal), sólo que aquí se emplearon otros materiales y la situación fue de juego libre.

Duración: 90 minutos.

SESION 12.

Objetivo general:

Las participantes observaron y calificaron (en términos de "Promueve" y "No promueve") las interacciones de diadas madre-niño retardado en el contexto de Juego libre madre-niño.

Objetivo específico 1: Las participantes observaron un video en el cual se mostraban a varias diadas madre-niño retardado en el contexto de juego libre madre-niño.

Objetivo específico 2: Las participantes señalaron los "Promueve" y "No promueve" de las interacciones observadas en los videos.

Actividad:

Las madres participantes señalaron en las interacciones los "Promueve" y "No promueve".

Materiales:

Un video que contiene la filmación de diadas madre-niño retardado en el contexto de Juego libre madre-niño.

Procedimiento:

Al inicio de la sesión, se trasladó a las participantes a una sala de proyección para que observaran algunos de sus videos (así fue preferido por la mayoría de las madres participantes). Una vez que se visualizaron los videos, se inició la discusión, no sin antes pedir respeto en cuanto a las críticas que se harían, ya que se debía tomar en cuenta que las diadas visualizadas, no habían recibido un entrenamiento como el que ellas estaban recibiendo.

Para iniciar el análisis y discusión de lo que se observó en los videos, las terapeutas preguntaron a las participantes: ¿Las madres "Promueven" o "No promueven"? ¿Cuándo "Promueven" y cuándo "No promueven"? ¿Qué esta promoviendo?.

Duración: 30 minutos de video y 60 minutos de discusión.

SESION 13.**Objetivo general:**

Las madres participantes, por medio del Juego de Roles, practicaron interacciones de "Promueve" en el contexto de juego libre madre-niño y posteriormente, señalaron los "Promueve" y "No promueve" que habían tenido.

Objetivo Específico 1: Las participantes modelaron en parejas y frente al grupo, las interacciones en el contexto de juego libre madre-niño.

Objetivo Específico 2: Las participantes se retroalimentaron entre sí comentándose los "Promueve" y "No promueve" en el contexto de juego libre madre-niño.

Actividad:

Las participantes practicaron interacciones de "Promueve" en el contexto de alimentación.

Materiales:

Juguetes diversos: coches, muñecas, cubos, etc..

Procedimiento:

Al inicio, las terapeutas agruparon a las madres participantes en parejas y asignaron a cada una el "papel" que habían de desempeñar en la práctica de interacciones. Se indicó de manera general lo siguiente: "Van a pasar frente al grupo (madres y terapeutas) en parejas y la mamá que hará de "niño" se han de comportar como lo hace comunmente su hijo en una situación similar; en tanto que la mamá que la hara de "madre" deberá de poner en práctica todo cuanto halla aprendido hasta el momento en lo que respecta al "Promover". Tienen 5 minutos para practicar frente al grupo".

Cada vez que pasaba una pareja, se dedicaban aproximadamente 5 minutos para que las demas participantes (madres y terapeutas) indicaran los "Promueve" y "No promueve" y se daban sugerencias particulares a cada "madre", por ejemplo: "Eleve su tono de voz..., busque más el contacto cara a cara..., pudo haber instigado para que el "niño" imitara o repitiera palabras..., etc..".

Duración : 120 minutos

SESION 14.

Objetivo General:

El objetivo de esta sesión fue exponer y discutir los últimos niveles funcionales de conducta (Nivel Selector y Nivel Sustitutivo Referencial).

Actividad: Las terapeutas expondrán los últimos niveles funcionales y posteriormente las madres discutirán las características de los mismos.

Materiales: Lámina de la escalera, pizarrón y gises.

Procedimiento: Las terapeutas expusieron las características del nivel Selector y del nivel Sustitutivo Referencial haciendo alusión a algunos ejemplos representativos de cada nivel. A lo largo de la discusión, se fueron aclarando las dudas de las participantes y se permitieron los comentarios que ellas hiciesen en relación a cómo promover estos niveles de interacción en sus hijos retardados. Las situaciones que el grupo discutió fueron las siguientes:

PROMUEVE NIVEL SELECTOR

La "madre" llama por su nombre al "niño": "Luis vamos a comer", el niño volteo al escuchar su nombre y se sienta junto a su "madre" para comer, la "madre" pregunta "¿quieres sopa de arroz o sopa de letras?" a la vez que le muestra las dos alternativas. En este nivel el "niño" debe contestar a nivel lingüístico ya sea "quiero arroz", "quiero sopa de letras", etc. Con estos ejercicios, la "madre" plantea preguntas al "niño" con

varias alternativas y el "niño" debe elegir lingüísticamente alguna de ellas. Es necesario aclarar que las opciones de la pregunta deben estar presentes para que el niño apoye sus contestaciones en lo visual.

NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL

Es prácticamente lo mismo que en el nivel selector, sólo que ahora la "madre" da a elegir al "niño" entre objetos, acciones o eventos no presentes, por ejemplo: "Luis, ¿quieres ir a comer hamburguesas o pollo?". El "niño" debe elegir de manera verbal.

SESION 15 :

El objetivo de esta sesión fue concluir el curso y dar el "cierre" del mismo.

Materiales:

3 cajas de galletas y globos.

Procedimiento:

Las terapeutas hicieron un resumen de los temas revisados a lo largo del curso, a partir de esta recapitulación, las participantes pudieron plantear sus dudas y comentarios generales del mismo. Una vez aclaradas las dudas, las terapeutas reforzaron a las madres que asistieron y participaron en todas las sesiones, se pidió para estas participantes un aplauso general y se les entregó una caja de galletas

Posteriormente las participantes realizaron nuevamente el ejercicio acerca de su papel como educadoras de sus hijos (el mismo que realizaron al inicio del programa); de esta

forma, pegaron estrellitas al lado de aquellas actividades que ellas podrían enseñar a sus hijos después del entrenamiento que recibieron en el presente programa.

Por último, se realizó una dinámica con globos, este juego tenía como objetivo particular motivar a las madres a seguir trabajando en beneficio de sus hijos retardados.

II. FASE DE POST-EVALUACION EN LA CLINICA.

La presente fase, tuvo una duración de 5 sesiones, de aproximadamente 1 hr. con 30 minutos cada una.

Objetivos:

Evaluar los efectos del programa de entrenamiento grupal a madres en 4 diferentes contextos: a) Alimentación; b) Aseo personal; c) Trabajo de casa y d) Juego libre madre-niño.

La post-evaluación se realizó bajo las mismas condiciones que en la misma pre-evaluación, el procedimiento fue el mismo al igual que el registro y codificación de datos.

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan fueron organizados de la siguiente manera: en primer lugar, se describen las interacciones que muestran cada una de las diadas (descripción de las figuras de la 1 a la 96); en segundo lugar, se plantean algunas generalidades respecto a los diferentes contextos de interacción y finalmente, mencionamos algunos aspectos observados en las sesiones de filmación.

Descripción por diada:

DIADA 1 (figuras 1 a 8):

Durante el contexto de alimentación en la pre-evaluación la madre "No promueve interacciones" durante el 96% del tiempo de registro, mientras que el niño muestra interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico (4h) de manera casi exclusiva. Después del entrenamiento en la madre se observa que el nivel de la categoría materna "No promueve interacciones" muestra un drástico descenso; la madre comienza a promover interacciones en su hijo, principalmente del tipo suplementario de manejo de ambiente físico (4M) y suplementario lingüístico (6M). El niño por su parte muestra interacciones suplementarias en sus 3 formas: de manejo de ambiente, gestuales y lingüísticas (4h, 5h y 6h).

En el contexto de aseo personal, los efectos del programa no son tan notorios para esta diada pues desde la pre-evaluación los porcentajes de las categorías maternas se distribuyen en el tiempo de filmación sin mostrar gran predominancia de alguna; para la pos-evaluación sin embargo, se observan mayores niveles en las tres formas de promover interacciones suplementarias (4M, 5M y 6M), bajando los niveles de "No

promueve"; aparece también la categoría sustitutiva referencial (8M). En el niño se observan cambios equivalentes al cambio materno.

En el contexto de **trabajo de casa**, durante la pre-evaluación la madre "No promueve interacciones" en un 57% de tiempo; para la post-evaluación dicho porcentaje baja al 13% y promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico (4M) la cual se torna en la categoría predominante. En madre y niño observamos categorías y niveles equivalentes.

En el contexto de **juego libre**, durante la pre-evaluación, madre e hijo muestran niveles muy altos de las interacciones suplementarias lingüísticas (6M y 6h). Para la post-evaluación ambos distribuyen sus tipos de interacción de manera casi uniforme, con predominancia de los tres tipos de interacción suplementaria.

DIADA 2 (figuras 9 a 16):

En esta diada se observa en la pre-evaluación una predominancia de "Promover interacciones" sobre "No promover" siendo las interacciones contextuales y suplementarias las más promovidas por la madre (2M, 4M, 5M y 6M); en el niño se observa predominancia en las interacciones contextuales y suplementarias gestuales (2h y 5h). El mismo comentario se aplica en los 4 contextos (**alimentación, aseo personal, trabajo de casa y juego libre**), pudiendo observarse sólo algunos cambios de pre a post-evaluación.

DIADA 3 (figuras 17 a 24):

En esta diada los altos niveles de "No promueve" mostrados por la madre durante la pre-evaluación descienden notablemente para la post-evaluación en los 4 contextos estudiados.

En los contextos de **alimentación** y **juego libre** aumentan las interacciones suplementarias en sus 3 tipos (4M, 5M y 6M); mientras que en **aseo personal** y en **trabajo de casa** aumenta significativamente el promover interacciones suplementarias de manejo de ambiente (4M). El niño muestra cambios equivalentes en los 4 contextos.

DIADA 4 (figuras 25 a 32):

En el contexto de **alimentación** se observa un ligero cambio en las categorías maternas; "No promueve" baja ligeramente y los porcentajes de las categorías de promover interacciones se distribuyen. Se aprecia sincronía interactiva en ambos miembros de la diada.

En el contexto de **aseo personal** aumenta ligeramente el promover interacciones suplementarias lingüísticas. Observamos sincronía madre-hijo.

En **trabajo de casa** y **juego libre** si podemos apreciar cambios: decrecienta visiblemente la categoría de "No promueve" y se distribuyen las categorías que representan "Promover interacciones", siendo las predominantes las interacciones contextuales lingüísticas (3M) y las suplementarias lingüísticas (6M). Aquí también observamos sincronía en las categorías maternas y las infantiles.

DIADA 5 (figuras 33 a 40):

En el contexto de **alimentación** se observa un ligero cambio en las categorías maternas; "No promueve" baja ligeramente y los porcentajes de las categorías de promover interacciones se distribuyen. Se aprecia sincronía interactiva en ambos miembros de la diada.

En el contexto de **aseo personal** aumenta ligeramente el promover interacciones suplementarias lingüísticas. Observamos sincronía madre-hijo.

En el contexto de **trabajo de casa y juego libre** sí podemos apreciar cambios: decrecienta visiblemente la categoría de "No promueve" y se distribuyen las categorías que representan "promover interacciones", siendo las predominantes ("promover interacciones contextuales lingüísticas", 3M).

DIADA 6 (figuras 41 a 48):

En el contexto de **alimentación** se observa un ligero decremento en "No promueve" y un cambio en la distribución de las demás categorías, predominando promueve interacciones suplementarias lingüísticas (6M). Cambios similares se observan en las categorías infantiles.

En el contexto de **aseo personal** se observan muy pocos cambios "No promueve" baja a cero y aumenta ligeramente promover interacciones suplementarias de manejo de ambiente y gestuales (4M y 5M), aunque promover lingüísticas (6M) baja. Cambios equivalentes se observan en el niño.

En **trabajo de casa** es donde se observan los mayores efectos del entrenamiento en esta diada: "No promueve" baja dramáticamente y aumentan las de "promueve interacciones" principalmente a nivel suplementario de manejo de ambiente y lingüísticas (4M y 6M) y aparece promueve interacciones contextuales lingüísticas (3M). Cambios similares se observan en el niño.

En **juego libre** se observa una distribución mayor de las categorías para la post-evaluación y un aumento significativo de interacciones suplementarias lingüísticas en ambos miembros de la diada.

DIADA 7 (figuras 49 a 56):

En el contexto de **alimentación** y en el de **aseo personal** se dan cambios significativos: para la post-evaluación desaparece "No promueve" y aumenta considerablemente promueve interacciones suplementarias gestuales (5M). El niño muestra niveles equivalentes a la madre, excepto en la categoría de suplementarias lingüísticas.

En el contexto de **trabajo de casa** bajan los niveles de "No promueve" y de promueve interacciones contextuales (2M) aumentando las interacciones suplementarias de manejo de ambiente y gestuales (4M y 5M). Cambios equivalentes se observan en el niño.

En el contexto de **juego libre** sólo se observa un ligero decremento en el manejo de ambiente (4M y 4h) y un ligero aumento de gestuales (5M y 5h) en ambos miembros

de la diada. Adicionalmente, la madre aumenta promueve interacciones suplementarias lingüísticas (6M).

DIADA 8 (figuras 57 a 64):

En el contexto de **alimentación** suben en un mínimo grado las categorías "No promueve interacciones", contextuales de manejo de ambiente y lingüísticas (2M y 3M), bajando notablemente la suplementaria lingüística (6M) a un 46%. En el niño los cambios son equivalentes.

En el contexto de **aseo personal**, en la madre aumentan las suplementarias lingüísticas y las sustitutivas referenciales (6M y 8M), las demás categorías quedan casi en los mismos niveles. En cuanto al niño, se observan categorías equivalentes. Aparecen en ambos miembros de la diada las contextuales (2M y 2h).

En los contextos de **trabajo de casa** y **juego libre** en madre e hijo aumentan las suplementarias de manejo de ambiente físico y las gestuales (4M-4h y 5M-5h) decrementándose las suplementarias lingüísticas (6M y 6h).

DIADA 9 (figuras 65 a 72):

En los contextos de **alimentación** y **trabajo de casa** se observa un decremento en la categoría "No promueve interacciones" y un aumento notable en las suplementarias de manejo de ambiente físico (4M) y lingüísticas (6M). El niño presenta cambios equivalentes.

En el contexto de **aseo personal**, la madre promueve el 76% del tiempo suplementarias de manejo de ambiente físico (4M) y el niño interactúa con suplementarias de manejo de ambiente físico y gestuales (4h y 5h) en niveles iguales.

En el contexto de **Juego libre** aumentan las suplementarias gestuales y lingüísticas en la madre (5M y 6M) decreméntándose las suplementarias de manejo de ambiente (4M). En el niño ocurre lo mismo con excepción de lo ocurrido en la categoría suplementaria lingüística (6h).

DIADA 10 (figuras 73 a 79):

En el contexto de **alimentación** se observa una distribución mayor de las categorías para la post-evaluación y un aumento significativo en las suplementarias lingüísticas (6M); mientras que en el niño se registró un aumento en la suplementaria gestual (5h).

En el contexto de **aseo personal** se observa en un 40% del tiempo las suplementarias de manejo de ambiente físico y en un 33% las gestuales (4M y 5M). El niño mostró predominancia en las suplementarias de manejo de ambiente (4h) decreméntando dramáticamente las contextuales (2h).

En el contexto de **trabajo de casa** la categoría "No promueve interacciones" decreménta hasta cero, mostrándo un aumento general en cada una de las categorías. En el niño se presentan aumentos equivalentes con excepción de la suplementaria lingüística (6h).

En el contexto de **Juego libre** se aprecia en ambos miembros de la diada un decreménto en las suplementarias de manejo de ambiente (4M y 4h) y un aumento visible en las suplementarias gestuales (5M y 5h).

Cabe señalar que por la problemática presentada por el niño (hipoacusia) se le dió mayor importancia a que la madre promoviera interacciones de tipo gestual.

DIADA 11 (figuras 81 a 88):

En el contexto de **alimentación** en la madre se decrementa hasta cero la categoría "No promueve" y aumenta notoriamente la contextual lingüística (3M), mientras que en el niño disminuye la suplementaria de manejo de ambiente (4h) elevándose la suplementaria gestual y la lingüística (5h y 6h). En las demás categorías, en ambos miembros de la diada no hubo cambios significativos.

En el contexto de **aseo personal y trabajo de casa** disminuye en la madre la categoría "No promueve" hasta cero y de manera general se aprecian ascensos ligeros en las demás categorías tanto en la madre como el niño.

En el contexto de **juego libre**, aumentan significativamente las suplementarias gestuales en ambos miembros de la diada (5M y 5h) y disminuyen ligeramente las suplementarias lingüísticas (6M y 6h).

DIADA 12 (figuras 89 a 98):

En los cuatro contextos se observa una enorme disminución en la categoría "No promueve interacciones". En el contexto de **alimentación** suben significativamente las suplementarias lingüísticas (6M) y disminuyen las suplementarias de manejo de ambiente (4M). El niño mostró categorías equivalentes.

En el contexto de **aseo personal** aumentan visiblemente las suplementarias gestuales y lingüísticas (5M y 6M). El niño presenta efectos similares (5h y 6h).

En el contexto de **trabajo de casa** se presenta un aumento importante en las suplementarias lingüísticas (6M); mientras que en el niño sólo se observa un aumento ligero de esta categoría (6h) y un decremento notorio en las contextuales (2h). Los cambios de las demás categorías no fueron significativos.

En el contexto de **juego libre** se observa un aumento considerable en las suplementarias lingüísticas (6M) y un decremento en las contextuales (2M). En el niño se observa un incremento medio en las suplementarias gestuales (5h) y un decremento ligero en las suplementarias de manejo de ambiente físico (4h). Cabe señalar que en la madre aparece la categoría sustitutiva referencial.

Generalidades respecto a los contextos de Interacción:

1. En el contexto de **alimentación** se presenta en la mayoría de las madres, durante la pre-evaluación la categoría "No promueve interacciones" como predominante; dicha predominancia es asumida por las categorías suplementarias lingüísticas y de manejo de ambiente físico (6M y 4M); y para la post evaluación aparecen las contextuales lingüísticas. En cuanto a los niños se observa que en este contexto durante la pre-evaluación, la mayoría mostró suplementarias de manejo de ambiente físico (4h), mientras que durante la post-evaluación se observaron suplementarias gestuales y lingüísticas (5h y 6h) (Ver Tabla 1).

En general, los resultados muestran que en este contexto durante la pre-evaluación, la mayoría de las madres no sabía cómo promover interacciones, lo cual se modificó

después del entrenamiento. Este contexto permitió, al menos en este grupo, que las madres aprendieran a promover durante la alimentación interacciones de diferentes niveles, pero esencialmente de tipo lingüístico y de manejo de ambiente físico.

2. En el contexto de **aseo personal** se presentan niveles equivalentes de "No promover" y de "Promover" interacciones para las madres durante la pre-evaluación. En la post-evaluación se observa la desaparición de la categoría "No promueve" y aparecen en muy altos niveles las suplementarias gestuales y de manejo de ambiente (5M y 4M). En los niños se observa que presentan antes de entrenamiento suplementarias de manejo de ambiente físico (4h) de manera casi exclusiva y posterior a éste, presentan en niveles equivalentes suplementarias gestuales y de manejo de ambiente físico (5h y 4h).

Generalmente, en este contexto se observa que durante la pre-evaluación la mitad de las madres sabían promover interacciones y la otra mitad no; posterior al entrenamiento se aprecia que todas las madres promueven interacciones de diferentes niveles en el momento en que asean y visten a sus niños, sin embargo se presentó una predominancia en las madres de promover básicamente interacciones gestuales y de manejo de ambiente físico. Un dato curioso que puede apreciarse en este contexto es la sincronía interactiva presentada entre las categorías maternas e infantiles después del entrenamiento.

3. En el contexto de **trabajo de casa** es claro que durante la pre-evaluación se presenta consistentemente la categoría "No promueve interacciones" en la mayoría de las madres. Durante la post-evaluación se observa que las madres promueven esencialmente suplementarias de manejo de ambiente físico (4M), apareciendo las contextuales lingüísticas (3M). En los niños se observa que durante la pre-evaluación

muestran contextuales y suplementarias de manejo de ambiente físico (2h y 4h) y en la post-evaluación presentan sólo suplementarias de manejo de ambiente (4h). En ellos también aparecen las contextuales lingüísticas (3h).

En general es posible apreciar que antes del entrenamiento la mayoría de las madres no tenían idea de cómo promover interacciones en el niño, sin embargo después del entrenamiento aprenden a promover predominantemente suplementarias gestuales y de manejo de ambiente físico. Nuevamente se observa la sincronía interactiva entre las categorías maternas e infantiles.

4. Finalmente en el contexto de **juego libre** se observa que tanto en pre como en post-evaluación se presentan en las madres las categorías que "Promueven interacciones". En la pre-evaluación las madres promueven suplementarias de manejo de ambiente físico y lingüísticas (4M y 6M) y durante la post-evaluación suplementarias gestuales y lingüísticas (5M y 6M), apareciendo las contextuales lingüísticas (3M). Por su lado, el niño muestra antes del entrenamiento suplementarias de manejo de ambiente físico (4h) y después de éste suplementarias gestuales (5h). En los niños surgen también las contextuales lingüísticas (3h).

Generalmente en este contexto las madres siempre promovieron interacciones en sus hijos. Las interacciones fueron de diferentes tipos, pero es claro que predominaron las gestuales y lingüísticas. Nuevamente se aprecia la sincronía interactiva.

Observaciones generales de las sesiones de filmación:

a) En los contextos de **alimentación y aseo personal** en la pre-evaluación, pudimos percibir que generalmente las madres se concretaron a dar alimento y asear o arreglar

a los niños, pero muy pocas veces supieron como promover interacciones. Al final del entrenamiento se aprecia un cambio interesante en ellas, ya que se preocupan por involucrarse realmente en la tarea con sus hijos retardados, aumentando así el número de interacciones que promueven.

b) En el contexto de **trabajo de casa** se observó en la pre-evaluación que a muchas de las madres nunca se les había ocurrido que podían integrar al niño retardado en sus actividades diarias, por lo que durante la filmación, se dedicaron a realizar las actividades domésticas, dejando que el niño hiciera lo que quisiera, marginándolo de cualquier participación. Después del entrenamiento, se aprecia un cambio importante debido a que durante las filmaciones de post-evaluación enseñan a los niños a utilizar algunos objetos, lo cual hace que aumente significativamente su nivel de promover interacciones en sus hijos retardados.

c) Finalmente en el contexto de **juego libre** es conveniente señalar que cuando los observadores pedían a las madres que jugaran con sus hijos para hacer las filmaciones de pre-evaluación, muchas de ellas no sabían cómo jugar con sus niños, lo cual puede ser indicativo de que el juego no es una actividad que efectúen con frecuencia. Después del entrenamiento, se aprecia que la mayoría de las madres aún no saben jugar con el niño, sin embargo se aprecia que al menos ellas se involucraron en el juego tratándolo de participar con los niños. A pesar del hecho de que no saben jugar con los niños, es importante mencionar que casi nunca se presentó la categoría "No promueve interacciones" lo cual es indicativo de que el contexto de juego es la situación que permite a las madres un mayor involucramiento con sus hijos; aunque desafortunadamente, como se mencionó con anterioridad, es la situación diádica presentada con menos frecuencia en ambientes naturales.

PRE EVALUACION DIADA 1: ALIMENTACION

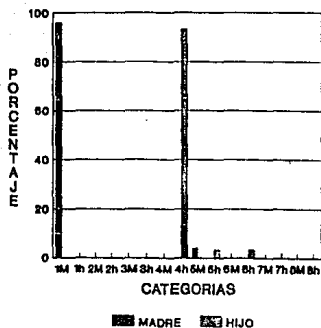


FIG. 1 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 1: ALIMENTACION

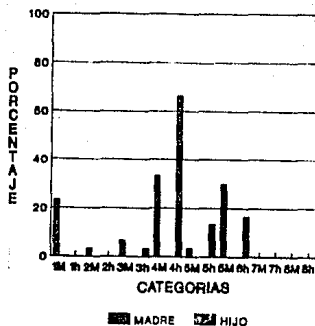


FIG. 2 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 1: ASEO PERSONAL

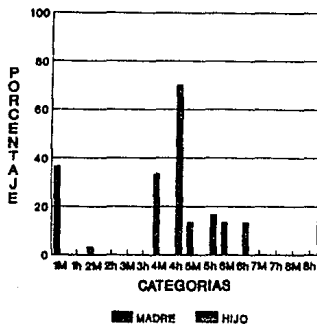


FIG. 3 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 1: ASEO PERSONAL

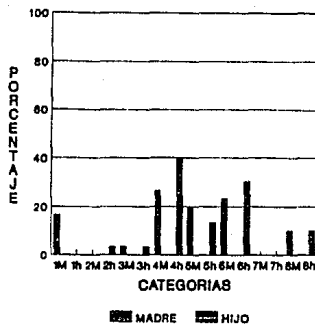


FIG. 4 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 1: TRABAJO DE CASA

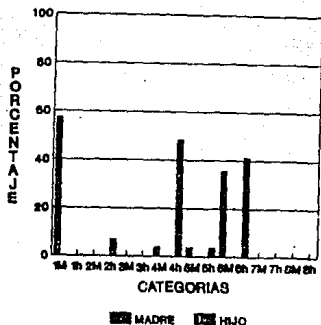


FIG. 5 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 1: TRABAJO DE CASA

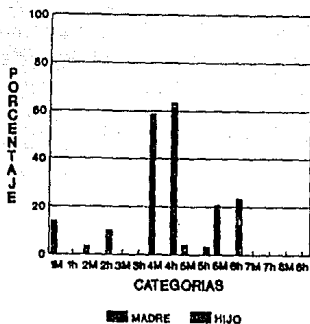


FIG. 6 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 1: JUEGO LIBRE

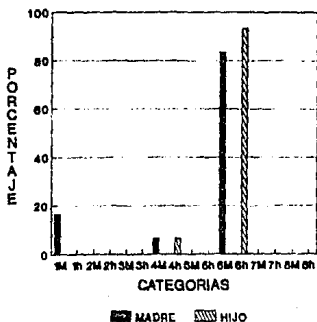


FIG. 7 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 1: JUEGO LIBRE

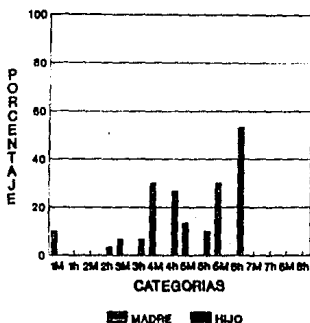


FIG. 8 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 2: ALIMENTACION

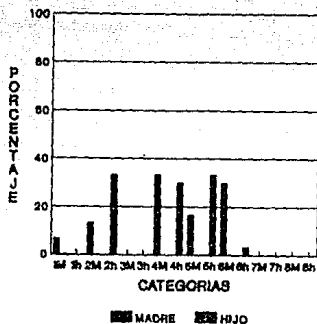


FIG. 9 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 2: ALIMENTACION

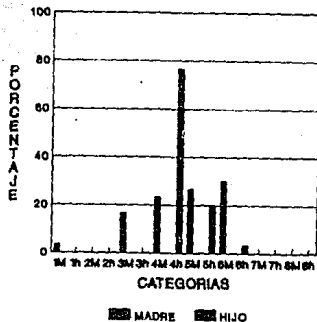


FIG.10 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 2: ASEO PERSONAL

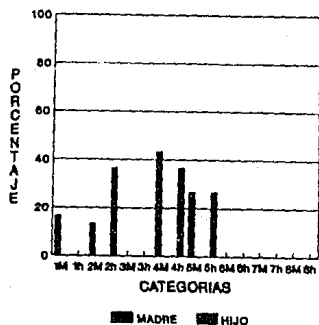


FIG. 11 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 2: ASEO PERSONAL

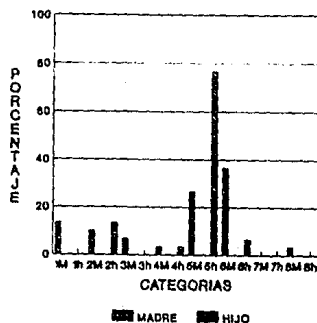


FIG.12 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 2: TRABAJO DE CASA

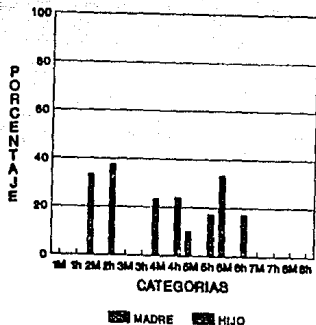


FIG. 13 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 2: TRABAJO DE CASA

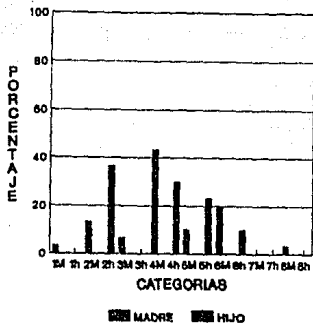


FIG. 14 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 2: JUEGO LIBRE

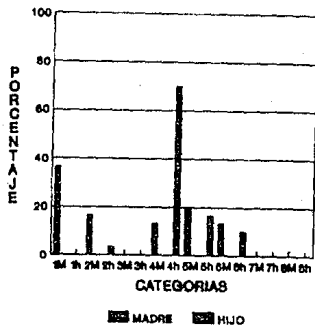


FIG. 15 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 2: JUEGO LIBRE

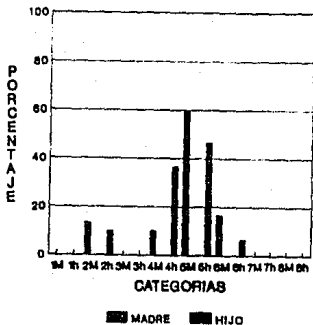


FIG. 16 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 3: ALIMENTACION

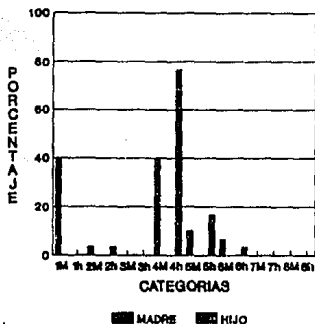


FIG. 17 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 3: ALIMENTACION

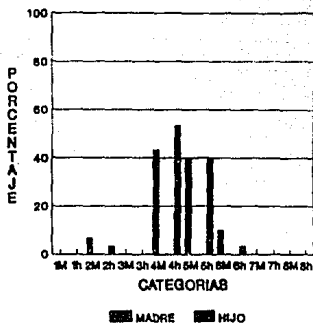


FIG. 18 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 3: ASEO PERSONAL

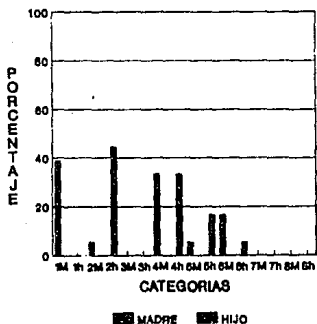


FIG. 19 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 3: ASEO PERSONAL

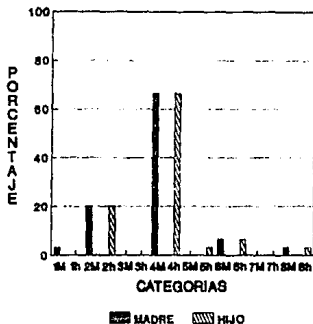


FIG. 20 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 3: TRABAJO DE CASA

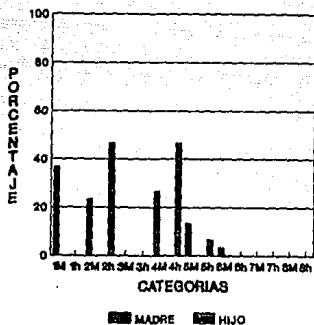


FIG. 21 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 3: TRABAJO DE CASA

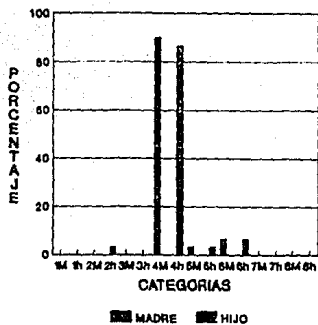


FIG. 22 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 3: JUEGO LIBRE

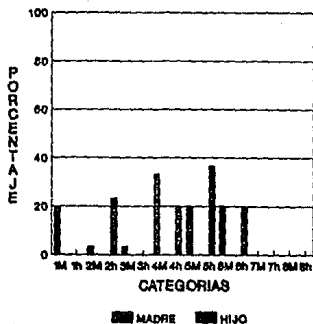


FIG. 23 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 3: JUEGO LIBRE

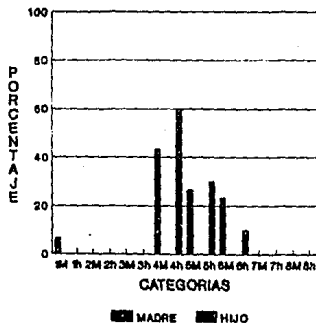


FIG. 24 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 4: ALIMENTACION

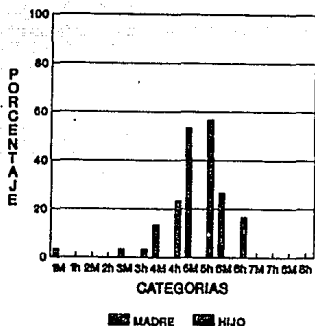


FIG. 26 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 4: ALIMENTACION

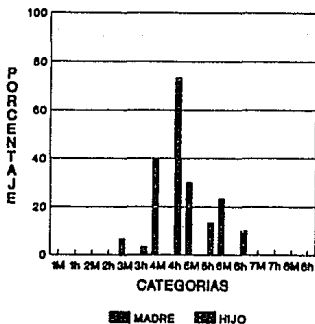


FIG. 26 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 4: ASEO PERSONAL

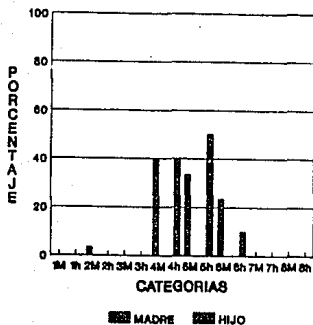


FIG. 27 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 4: ASEO PERSONAL

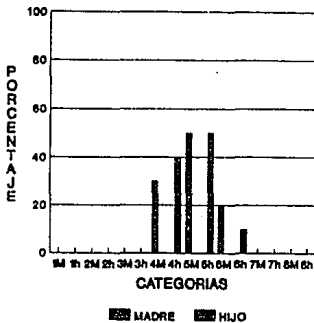


FIG. 28 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 4: TRABAJO DE CASA

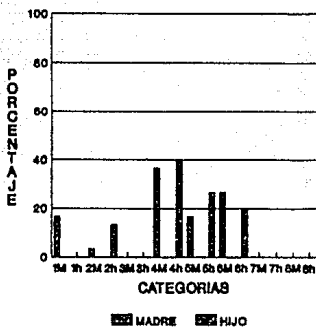


FIG. 29 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 4: TRABAJO DE CASA

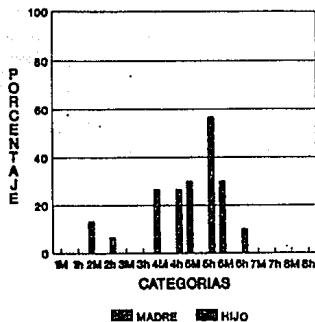


FIG. 30 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 4: JUEGO LIBRE

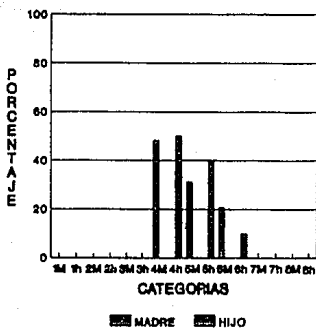


FIG. 31 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 4: JUEGO LIBRE

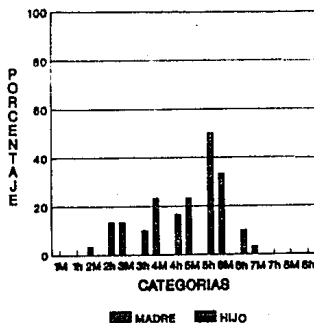


FIG. 32 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 5: ALIMENTACION

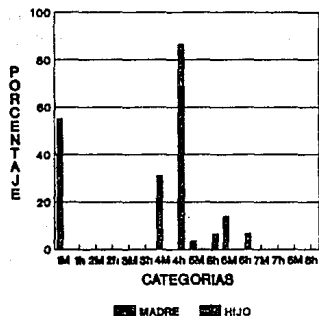


FIG. 33 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 5: ALIMENTACION

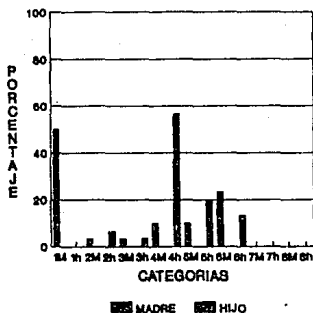


FIG. 34 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 5: ASEO PERSONAL

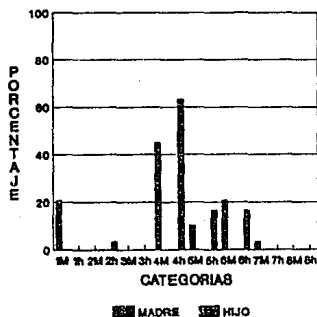


FIG. 35 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 5: ASEO PERSONAL

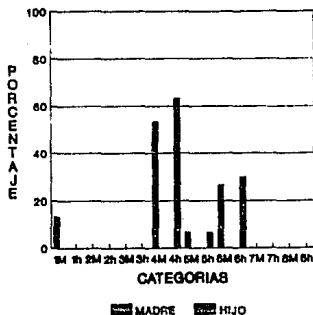


FIG. 36 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 5: TRABAJO DE CASA

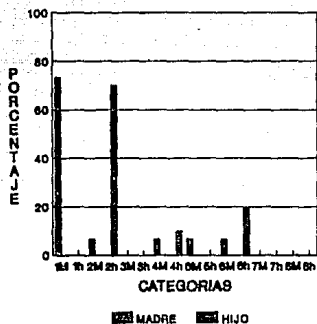


FIG. 37 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 5: TRABAJO DE CASA

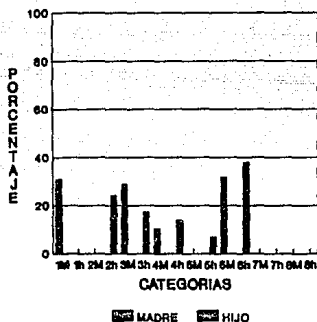


FIG. 38 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 5: JUEGO LIBRE

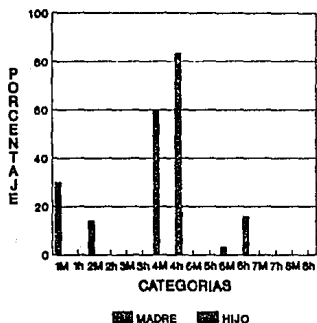


FIG. 39 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 5: JUEGO LIBRE

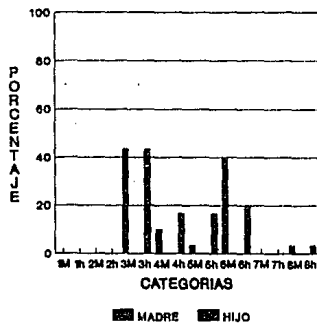


FIG. 40 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 6: ALIMENTACION

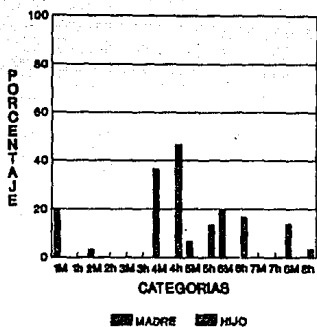


FIG. 41 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 6: ALIMENTACION

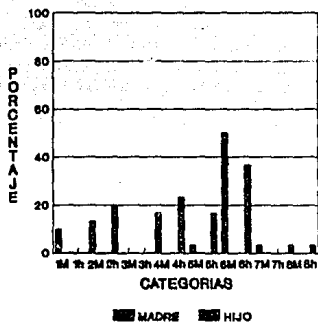


FIG. 42 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 6: ASEO PERSONAL

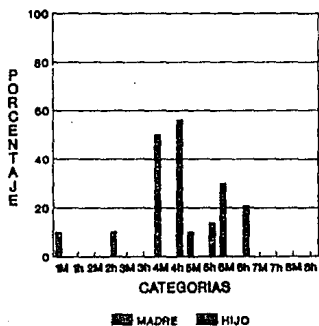


FIG. 43 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 6: ASEO PERSONAL

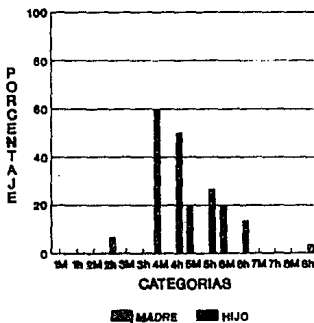


FIG. 44 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 6: TRABAJO DE CASA

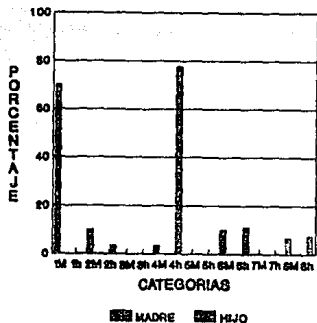


FIG. 46 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 6: TRABAJO DE CASA

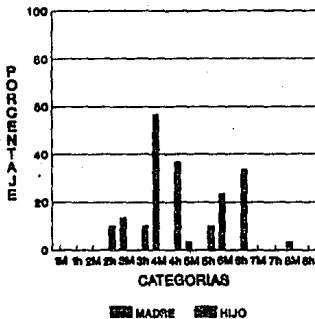


FIG. 48 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 6: JUEGO LIBRE

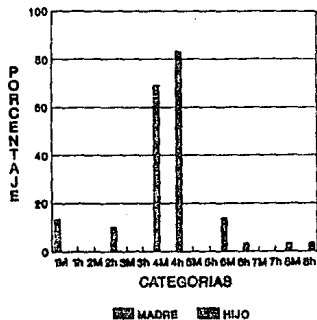


FIG. 47 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 6: JUEGO LIBRE

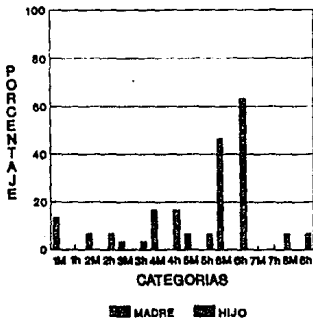


FIG. 49 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 7: ALIMENTACION

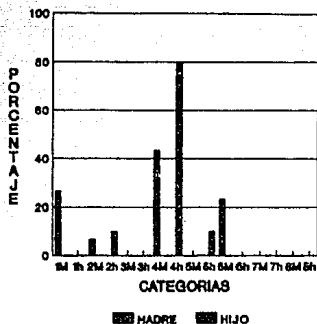


FIG. 49 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 7: ALIMENTACION

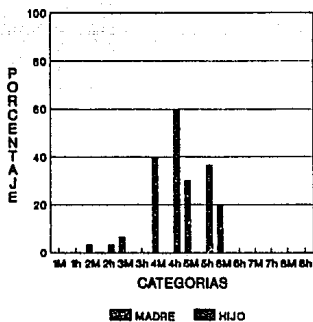


FIG. 50 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 7: ASEO PERSONAL

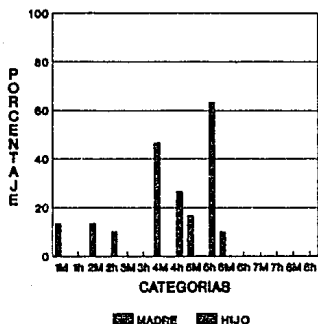


FIG. 51 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 7: ASEO PERSONAL

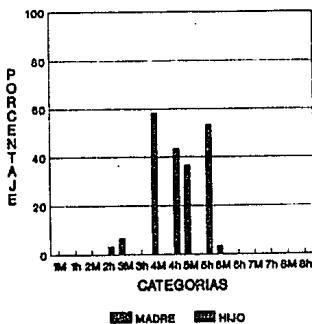


FIG. 52 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 7: TRABAJO DE CASA

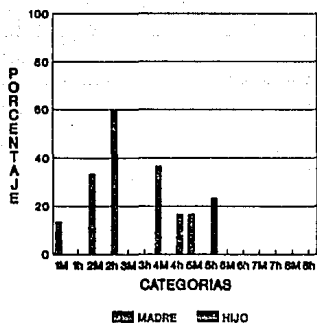


FIG. 53 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (h).

POST EVALUACION DIADA 7: TRABAJO DE CASA

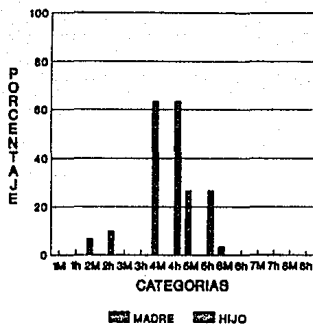


FIG. 54 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (h).

PRE EVALUACION DIADA 7: JUEGO LIBRE

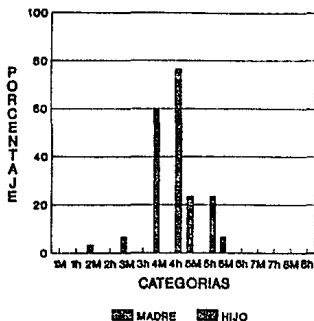


FIG. 55 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (h).

POST EVALUACION DIADA 7: JUEGO LIBRE

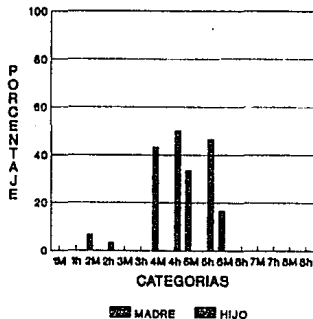


FIG. 56 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (h).

PRE EVALUACION DIADA 8: ALIMENTACION

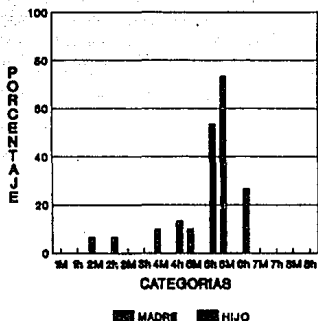


FIG. 87 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 8: ALIMENTACION

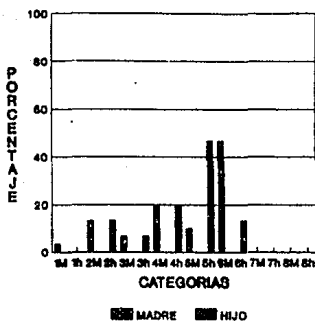


FIG. 88 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 8: ASEO PERSONAL

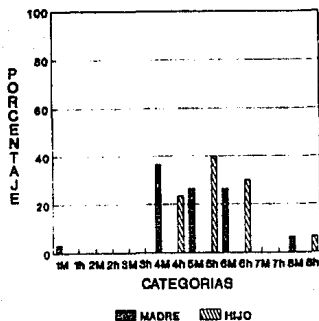


FIG. 89 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 8: ASEO PERSONAL

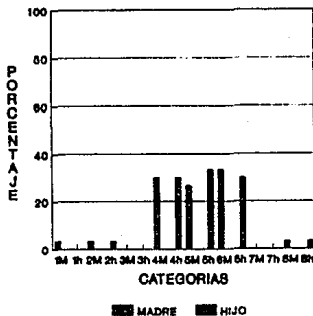


FIG. 90 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 8: TRABAJO DE CASA

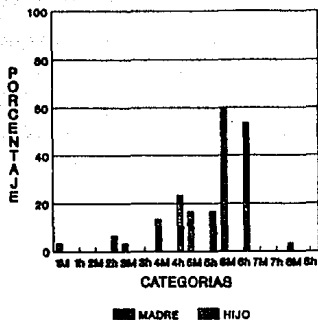


FIG. 81 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 8: TRABAJO DE CASA

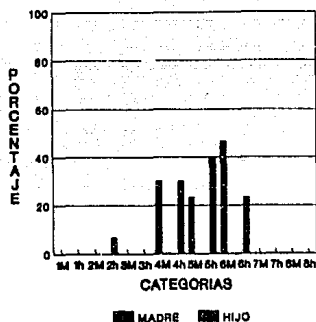


FIG. 82 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 8: JUEGO LIBRE

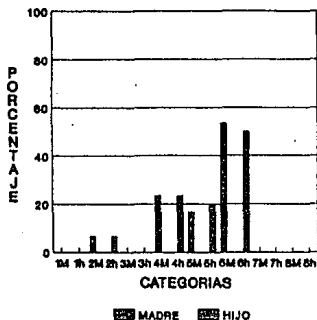


FIG. 83 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 8: JUEGO LIBRE

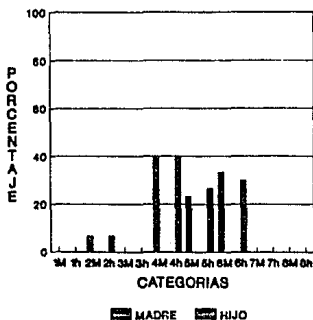


FIG. 84 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 9: ALIMENTACION

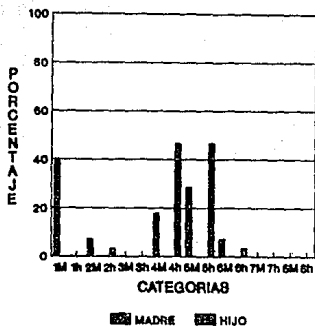


FIG. 86 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 9: ALIMENTACION

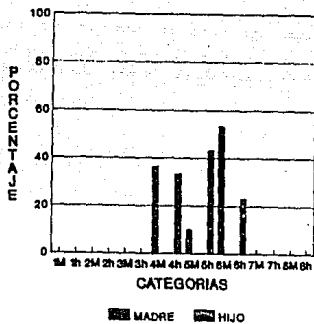


FIG. 86 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 9: ASEO PERSONAL

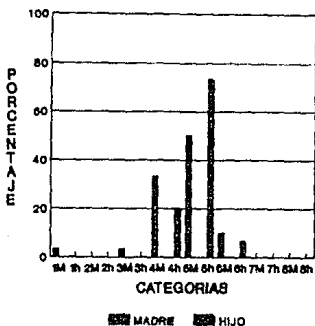


FIG. 87 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

POST EVALUACION DIADA 9: ASEO PERSONAL

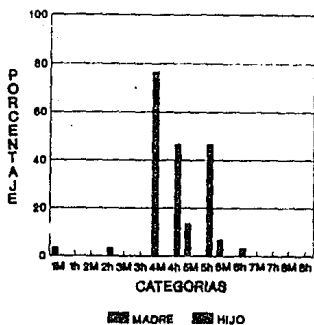


FIG. 88 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (N).

PRE EVALUACION DIADA 9: TRABAJO DE CASA

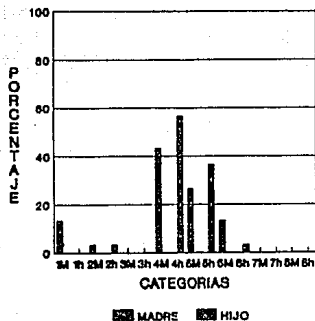


FIG. 66 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (h).

POST EVALUACION DIADA 9: TRABAJO DE CASA

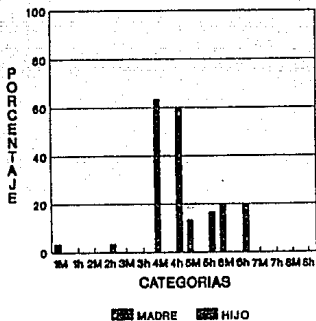


FIG.70 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (h).

PRE EVALUACION DIADA 9: JUEGO LIBRE

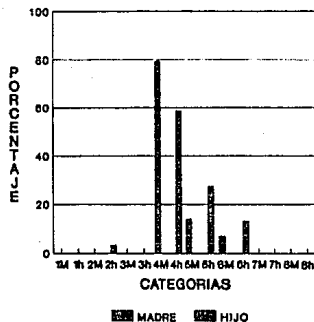


FIG. 71 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (h).

POST EVALUACION DIADA 9: JUEGO LIBRE

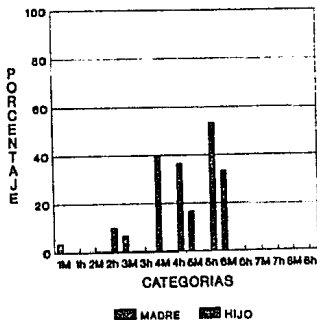


FIG.72 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (h).

PRE EVALUACION DIADA 10: ALIMENTACION

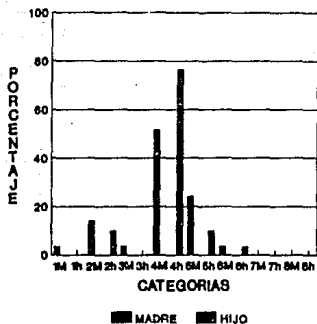


FIG. 7A PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 10: ALIMENTACION

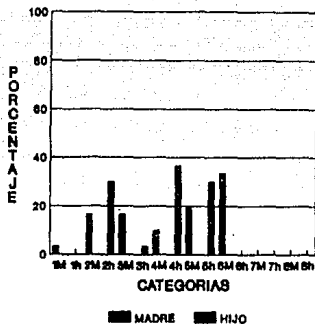


FIG. 7B PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 10: ASEO PERSONAL

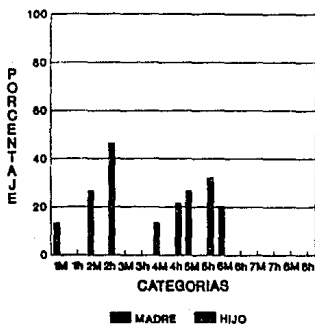


FIG. 7C PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 10: ASEO PERSONAL

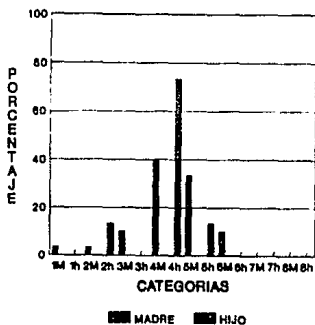


FIG. 7D PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 10: TRABAJO DE CASA

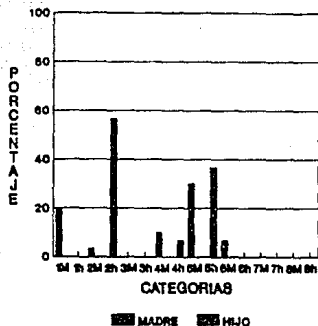


FIG. 77 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 10: TRABAJO DE CASA

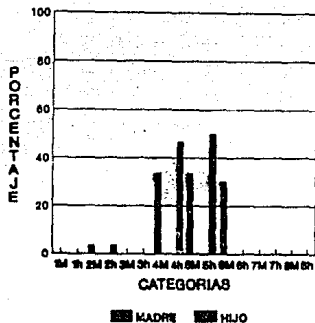


FIG. 78 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 10: JUEGO LIBRE

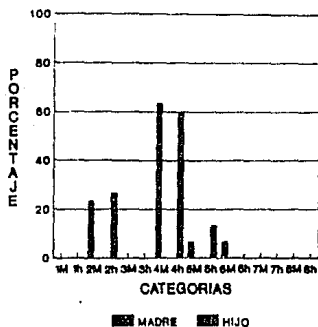


FIG. 79 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 10: JUEGO LIBRE

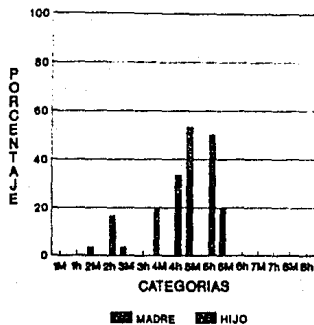


FIG. 80 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 11: ALIMENTACION

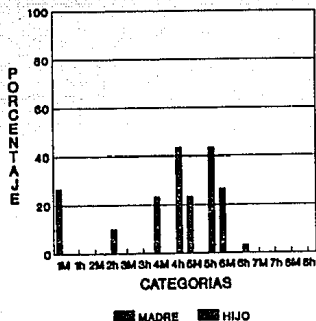


FIG. 81 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 11: ALIMENTACION

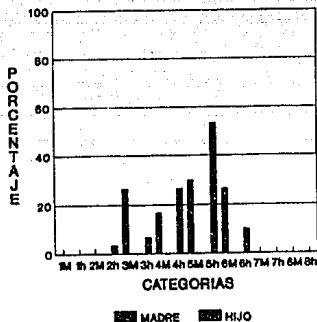


FIG. 82 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 11: ASEO PERSONAL

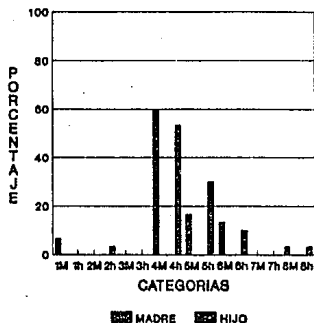


FIG. 83 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 11: ASEO PERSONAL

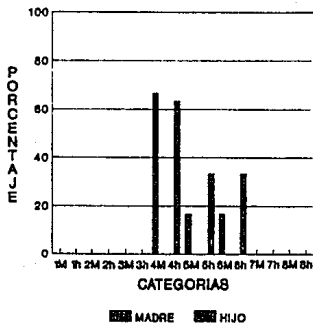


FIG. 84 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 11: TRABAJO DE CASA

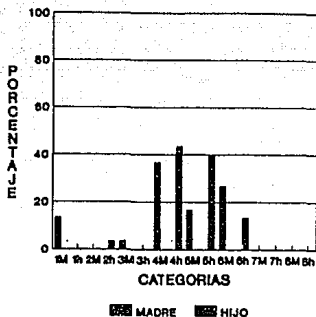


FIG. 65 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 11: TRABAJO DE CASA

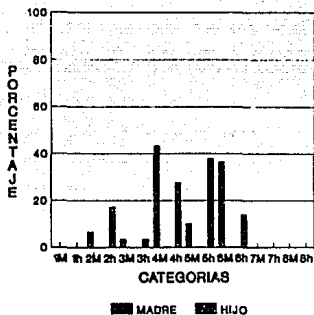


FIG. 66 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 11: JUEGO LIBRE

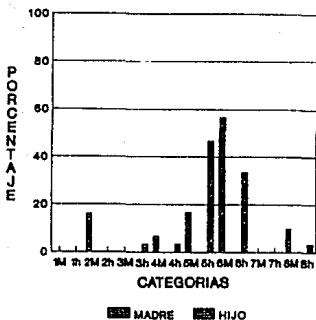


FIG. 67 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 11: JUEGO LIBRE

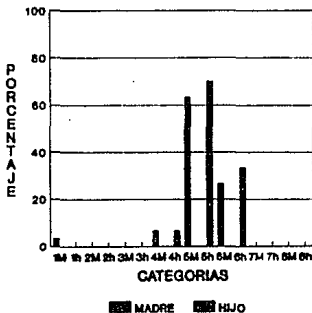


FIG. 68 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 12: ALIMENTACION

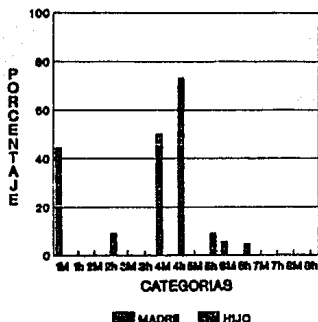


FIG. 89 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 12: ALIMENTACION

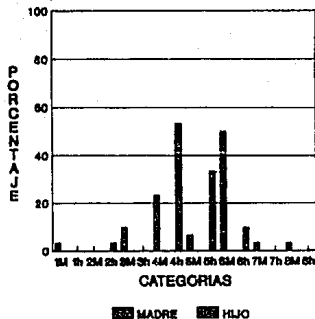


FIG.90 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 12: ASEO PERSONAL

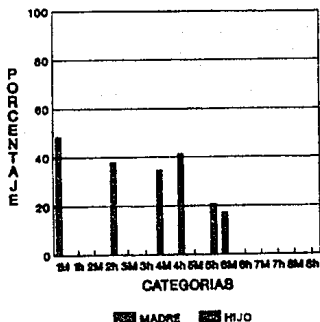


FIG. 91 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 12: ASEO PERSONAL

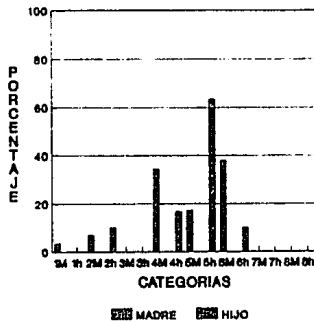


FIG.92 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 8 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 12: TRABAJO DE CASA

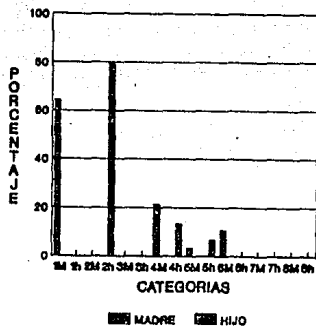


FIG. 33 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 12: TRABAJO DE CASA

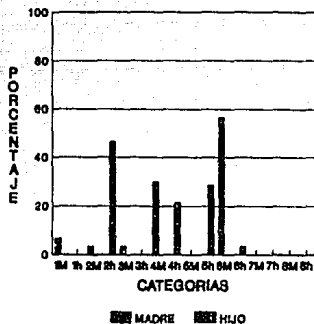


FIG. 34 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

PRE EVALUACION DIADA 12: JUEGO LIBRE

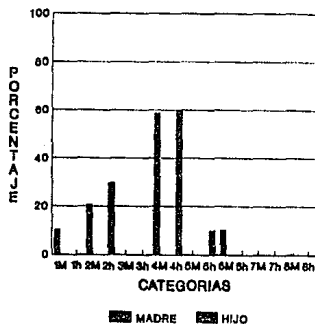


FIG. 35 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

POST EVALUACION DIADA 12: JUEGO LIBRE

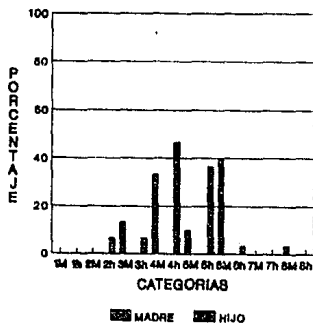


FIG. 36 PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA UNA DE LAS 9 CATEGORIAS REGISTRADAS PARA MADRE (M) E HIJO (H).

T A B L A 1

DIADA 1

MADRE		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
1	1M: 96.2	4M: 33.3	1M: 36.8	4M: 26.6	1M: 57.1	4M: 58.6	6M: 83.3	6M: 30	
2	5M: 3.8	6M: 30	4M: 33.3	6M: 23.3	6M: 35.7	6M: 20.7	1M: 16.6	4M: 30	
3	OOOOOO	1M: 23.3	6M: 13.3	5M: 20	5M: 3.6	1M: 13.7	4M: 6.6	1M: 10	
NIÑO		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
1	4h: 93.3	4h: 66.6	4h: 70	4h: 40	4h: 48.2	4h: 63.3	8h: 93.3	6h: 53.3	
2	5h: 3.3	6h: 18.6	5h: 18.6	6h: 30	6h: 41.3	6h: 23.3	4h: 6.6	4h: 26.6	
3	6h: 3.3	5h: 13.3	6h: 13.3	5h: 13.3	2h: 6.9	2h: 10	OOOOOO	5h: 10	

DIADA 2

MADRE		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
1	4M: 33.3	6M: 30	4M: 43.3	6M: 38.6	6M: 33.3	4M: 43.3	1M: 38.6	5M: 60	
2	6M: 30	5M: 26.6	5M: 26.6	5M: 26.6	4M: 23.3	6M: 20	5M: 20	6M: 16.6	
3	5M: 18.6	4M: 23.3	1M: 18.6	1M: 13.3	5M: 10	2M: 13.3	2M: 18.6	2M: 13.3	
NIÑO		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
1	2h: 33.3	4h: 76.6	2h: 36.6	5h: 76.6	2h: 37.7	2h: 36.6	4h: 70	5h: 48.6	
2	5h: 33.3	5h: 20	5h: 26.6	2h: 13.3	4h: 24.1	4h: 30	5h: 16.6	4h: 36.6	
3	4h: 30	6h: 3.3	OOOOOO	6h: 6.6	5h: 17.2	5h: 23.3	6h: 10	2h: 10	

DIADA 3

MADRE		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
1	1M: 40	4M: 43.3	1M: 38.6	4M: 66.6	1M: 36.6	4M: 90	4M: 33.3	4M: 43.3	
2	5M: 10	5M: 40	4M: 33.3	2M: 20	4M: 26.6	6M: 6.6	6M: 20	5M: 26.6	
3	6M: 6.6	6M: 10	6M: 16.6	6M: 6.6	2M: 23.3	5M: 3.3	5M: 20	6M: 23.3	
NIÑO		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
1	4h: 76.6	4h: 53.3	2h: 44.4	4h: 66.6	2h: 46.6	4h: 66.6	5h: 36.6	4h: 60	
2	5h: 18.6	5h: 40	4h: 33.3	2h: 20	5h: 6.6	6h: 6.6	2h: 23.3	5h: 30	
3	2h: 3.3	2h: 3.3	5h: 18.6	6h: 6.6	OOOOOO	2h: 3.3	4h: 20	6h: 10	

DIADA 4

MADRE		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
1	5M: 53.3	4M: 40	4M: 40	5M: 50	4M: 36.6	5M: 30	4M: 46.2	6M: 33.3	
2	6M: 26.6	5M: 30	5M: 33.3	4M: 30	6M: 26.6	6M: 30	5M: 31	4M: 23.3	
3	4M: 13.3	6M: 23.3	6M: 23.3	6M: 20	1M: 18.6	4M: 26.6	6M: 20.7	5M: 23.3	
NIÑO		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
1	5h: 58.6	4h: 73.3	5h: 50	5h: 50	4h: 40	5h: 56.6	4h: 50	5h: 50	
2	4h: 23.3	5h: 13.3	4h: 40	4h: 40	5h: 26.6	4h: 26.6	5h: 40	4h: 16.6	
3	6h: 18.6	6h: 10	6h: 10	6h: 10	6h: 20	6h: 10	6h: 10	2h: 13.3	

DIADA 6
MADRE
PREDOMINANCIAS

	ALIMENTACION PRE	POST
1	1M:55.1	1M:50
2	4M:31	6M:23.3
3	6M:13.3	4M:10

	ASEO PERSONAL PRE	POST
	4M:48.8	4M:53.3
	6M:20.7	6M:26.6
	OOOOOO	1M:13.3

	TRABAJO DE CASA PRE	POST
	1M:73.3	6M:31.9
	OOOOOO	1M:31
	OOOOOO	3M:28.7

	JUEGO LIBRE PRE	POST
	4M:50.2	3M:43.3
	1M:30	6M:40
	6M:3.3	4M:10

NIÑO
PREDOMINANCIAS

	ALIMENTACION PRE	POST
1	4h: 88.6	4h: 56.6
2		5h: 20
3		

	ASEO PERSONAL PRE	POST
	4h: 83.3	4h: 83.3
	5h: 16.6	5h: 16.6
	6h: 13.3	6h: 16.6

	TRABAJO DE CASA PRE	POST
	2h: 70	6h: 37.9
	6h: 20	2h: 24.1
	4h: 10	3h: 17.24

	JUEGO LIBRE PRE	POST
	4h: 83.3	3h: 43.3
	6h: 16	6h: 20
	OOOOOO	4h: 16.6

DIADA 6
MADRE
PREDOMINANCIAS

	ALIMENTACION PRE	POST
1	4M:38.6	6M:50
2	1M:20	4M:16.6
3	6M:20	2M:13.3

	ASEO PERSONAL PRE	POST
	4M:50	4M:60
	6M:30	5M:20
	5M:10	6M:20

	TRABAJO DE CASA PRE	POST
	1M:70	4M:58.6
	2M:10	6M:23.3
	6M:10	3M:13.3

	JUEGO LIBRE PRE	POST
	4M:68.9	6M:46.6
	6M:13.8	4M:18.6
	1M:13.3	1M:13.3

NIÑO
PREDOMINANCIAS

	ALIMENTACION PRE	POST
1	4h: 46.6	6h: 36.6
2	2h: 20	4h: 23.3
3	6h: 16.6	2h: 20

	ASEO PERSONAL PRE	POST
	4h: 55.1	4h: 50
	6h: 20.7	5h: 26.6
	5h: 13.8	6h: 13.3

	TRABAJO DE CASA PRE	POST
	4h: 77.7	4h: 36.6
	6h: 11.1	6h: 33.3
		2h: 10

	JUEGO LIBRE PRE	POST
	4h: 83.3	6h: 83.3
	2h: 10	4h: 16.6

DIADA 7
MADRE
PREDOMINANCIAS

	ALIMENTACION PRE	POST
1	4M:43.3	4M:40
2	1M:26.6	5M:30
3	6M:23.3	6M:20

	ASEO PERSONAL PRE	POST
	4M:48.6	4M:53.3
	5M:16.6	6M:36.6
	1M:13.3	3M:6.6

	TRABAJO DE CASA PRE	POST
	4M:38.6	4M:63.3
	2M:33.3	6M:26.6
	1M:13.3	2M:6.6

	JUEGO LIBRE PRE	POST
	4M:60	4M:43.3
	5M:23.3	6M:33.3
	3M:6.6	6M:16.6

NIÑO
PREDOMINANCIAS

	ALIMENTACION PRE	POST
1	4h: 80	4h: 60
2	2h: 10	5h: 36.6
3	5h: 10	2h: 3.3

	ASEO PERSONAL PRE	POST
	5h: 83.3	5h: 53.3
	4h: 26.6	4h: 43.3
	2h: 10	2h: 3.3

	TRABAJO DE CASA PRE	POST
	2h: 60	4h: 83.3
	5h: 23.3	5h: 26.6
	4h: 16.6	2h: 10

	JUEGO LIBRE PRE	POST
	4h: 76.6	4h: 50
	5h: 23.3	5h: 46.6
	OOOOOO	3h: 3.3

DIADA 8
MADRE
PREDOMINANCIAS

	ALIMENTACION PRE	POST
1	6M:73.3	6M:46.6
2	4M:10	4M:20
3	5M:10	2M:13.3

	ASEO PERSONAL PRE	POST
	4M:36.6	6M:33.3
	5M:26.6	4M:30
	6M:26.6	5M:26.6

	TRABAJO DE CASA PRE	POST
	6M:60	3M:46.6
	5M:16.6	4M:30
	4M:13.3	5M:23.3

	JUEGO LIBRE PRE	POST
	6M:63.3	4M:40
	4M:23.3	6M:33.3
	5M:16.6	5M:23.3

NIÑO
PREDOMINANCIAS

	ALIMENTACION PRE	POST
1	5h:53.3	5h:46.6
2	6h:26.6	4h:20
3	4h:13.3	2h:13.3

	ASEO PERSONAL PRE	POST
	5h:40	5h:33.3
	6h:30	4h:30
	4h:23.3	6h:30

	TRABAJO DE CASA PRE	POST
	6h:53.3	5h:40
	4h:23.3	4h:30
	5h:16.6	6h:23.3

	JUEGO LIBRE PRE	POST
	6h:50	4h:40
	4h:23.3	6h:30
	5h:20	5h:26.6

DIADA 9

MADRE		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
	PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1		1M: 38.2	6M: 53.3	5M: 30	4M: 70.0	4M: 43.3	4M: 63.3	4M: 79.3	4M: 40
2		5M: 28.6	4M: 36.6	4M: 33.3	5M: 13.3	5M: 26.0	6M: 20	5M: 13.8	6M: 33.3
3		4M: 17.8	5M: 10	6M: 10	6M: 6.6	1M: 13.3	5M: 13.3	6M: 6.9	5M: 16.6
NIÑO		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
	PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1		4h: 46.6	5h: 43.3	5h: 73.3	4h: 48.6	4h: 56.6	4h: 60	4h: 58.6	5h: 53.3
2		5h: 46.6	4h: 33.3	4h: 20	5h: 48.6	5h: 36.6	6h: 20	6h: 27.5	4h: 36.6
3		2h: 3.3	6h: 23.3	6h: 6.6	2h: 3.3	2h: 3.3	5h: 16.6	6h: 13	2h: 10

DIADA 10

MADRE		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
	PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1		4M: 51.7	6M: 33.3	2M: 26.6	4M: 40	5M: 30	4M: 33.3	4M: 63.3	5M: 53.3
2		5M: 24.1	5M: 20	6M: 20	5M: 33.3	1M: 20	5M: 33.3	2M: 23.3	4M: 20
3		2M: 13.8	2M: 16.6	1M: 13.3	3M: 10	4M: 10	6M: 30	5M: 6.6	6M: 20
NIÑO		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
	PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1		4h: 78.6	4h: 36.6	2h: 46.4	4h: 73.3	2h: 56.6	5h: 50	4h: 60	5h: 50
2		2h: 10	2h: 30	5h: 32.1	2h: 13.3	5h: 36.6	4h: 46.6	2h: 26.6	4h: 33.3
3		5h: 10	5h: 30	4h: 21.4	5h: 13.3	4h: 6.6	2h: 3.3	5h: 13.3	2h: 16.6

DIADA 11

MADRE		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
	PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1		1M: 26.6	5M: 30	4M: 60	4M: 69.6	4M: 36.3	4M: 43.3	6M: 56.6	5M: 63.3
2		6M: 26.6	3M: 26.6	5M: 16.6	5M: 10.0	6M: 23.0	6M: 26.6	5M: 16.6	6M: 26.6
3		4M: 23.3	4M: 16.6	6M: 13.3	5M: 6.6	5M: 16.6	5M: 10	2M: 10	4M: 6.6
NIÑO		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
	PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1		4h: 43.3	5h: 53.3	4h: 53.3	4h: 63.3	4h: 43.3	5h: 37.9	5h: 46.4	5h: 70
2		2h: 10	4h: 26.6	5h: 30	5h: 33.3	5h: 40	4h: 27.6	6h: 33.3	6h: 23.3
3		6h: 3.3	6h: 10	5h: 10	6h: 33.3	6h: 13.3	2h: 17.2	3h: 3.3	4h: 6.6

DIADA 12

MADRE		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
	PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1		4M: 50	6M: 50	1M: 48.3	6M: 37.9	1M: 64.2	6M: 56.6	4M: 58.6	6M: 40
2		1M: 44.4	4M: 23.3	4M: 34.5	4M: 34.4	4M: 21.4	4M: 30	2M: 20.7	4M: 33.3
3		6M: 5.5	3M: 10	6M: 17.2	1M: 17.2	6M: 10.7	1M: 6.6	1M: 10.3	3M: 13.3
NIÑO		ALIMENTACION		ASEO PERSONAL		TRABAJO DE CASA		JUEGO LIBRE	
	PREDOMINANCIA	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1		4h: 77.3	4h: 53.3	4h: 41.3	5h: 63.3	2h: 80	2h: 46.4	4h: 60	4h: 46.6
2		2h: 9	5h: 33.3	2h: 37.9	4h: 16.6	4h: 13.3	5h: 26.6	2h: 30	5h: 36.6
3		5h: 9	6h: 10	5h: 20.7	2h: 10	5h: 6.6	5h: 21.4	5h: 10	2h: 6.6

TABLA 1 : LA TABLA MUESTRA LA PREDOMINANCIA DE CATEGORIAS OBSERVADAS ANTES Y DESPUES DEL ENTRENAMIENTO.

DISCUSION DEL ESTUDIO

En esta sección intentaremos encontrar algunas generalidades respecto a los datos reportados: a) en cuanto a los efectos del tratamiento; b) en cuanto a la sincronía interactiva; c) en lo referente a efectos del contexto.

a) Efectos del tratamiento.

El primer efecto del tratamiento que podemos notar es la dramática disminución de la categoría NO PROMUEVE.

Prácticamente todas las madres presentaron la categoría NO PROMUEVE durante la pre-evaluación e incluso la mayoría de ellas la presentó como categoría predominante (11 en contexto de alimentación; 11 en aseo personal; 11 en trabajo de casa y 6 en juego libre). Para la post-evaluación todas las madres disminuyeron el nivel de dicha categoría, presentándose como categoría predominante en sólo 1 de las madres en contexto de alimentación; en 2 de las madres en aseo personal; en 3 en trabajo de casa y en 2 en el contexto de juego libre.

En consecuencia, observamos que para la post-evaluación todas las categorías de "Promueve" (categorías de la 2M a la 8M) predominan sobre "No promueve" en la mayoría de las madres.

El segundo efecto del tratamiento podemos notarlo en lo referente al tipo de conductas que la madre promueve en el niño.

Durante la pre-evaluación, cuando las madres promovían interacciones, lo hacían básicamente a nivel motor (categorías 2M contextual y 4M suplementaria de manejo de ambiente físico) Para la post-evaluación se observa un alto porcentaje de las categorías 5M y 6M, relativos a promover interacciones suplementarias gestuales y promover interacciones suplementarias lingüísticas, sin que bajen significativamente los niveles de 4M (promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico).

Con lo anterior concluimos que se presenta un marcado efecto del programa a favor de promover interacciones y particularmente de promover interacciones suplementarias a nivel de manejo de ambiente físico, gestual y lingüístico.

b) Sincronía interactiva de la diada.

Como puede observarse en la tabla 1, cuando la madre muestra altos índices de "No promueve" (fenómeno observado principalmente en pre-evaluación) el niño muestra altos índices de interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico (4h) e incluso de interacciones contextuales (2h). Lo anterior resulta lógico, dado que el niño interactúa con su medio físico, al no interactuar con su madre u otra persona.

Las siguientes categorías en mostrar predominancia en el niño, aún desde pre-evaluación son las relativas a interacciones suplementarias gestuales (5h) e interacciones suplementarias lingüísticas (6h).

Cuando la madre modifica su patrón de interacciones, lo hace promoviendo interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico, gestuales y lingüísticas. Puede decirse entonces, que para la post-evaluación la madre adopta parte del patrón

de interacciones del niño y se dá una sincronía interactiva en la diada, donde la predominancia esta dada por el nivel suplementario: de manejo de ambiente físico; gestual y lingüístico (4M-4h; 5M-5h; 6M-6h).

c) Efectos de los contextos.

El único efecto que puede atribuirse a los contextos es el encontrado en la situación de juego libre, en donde se presenta el menor porcentaje de la categoría "No promueve interacciones" desde la pre-evaluación. Durante esta fase, en la mitad de las madres la categoría "No promueve" fue predominante y en la otra mitad se registraron las categorías de "Promover interacciones" (categorías 2M a 8M) de manera significativamente mayor; lo anterior nos lleva a creer que el contexto de juego libre puede propiciar que las madres promuevan un mayor número de interacciones de sus hijos retardados, comparativamente con otros contextos, y que ello se puede dar "naturalmente" sin entrenamiento.

Después del entrenamiento no parece haber diferencias de contexto a contexto:

Durante la pre-evaluación, las madres promovían interacciones en niveles básicamente motores (contextuales 2M y suplementarias de manejo de ambiente físico 4M); mientras que para la post-evaluación se observa que las madres promueven interacciones suplementarias en sus tres tipos (de manejo de ambiente físico 4M; gestuales 5M y lingüísticas 6M). Estos hallazgos fueron observados sistemáticamente en los 4 contextos, razón por la cual no se atribuye ningún efecto particular del programa en alguno de los contextos estudiados.

DISCUSION Y CONCLUSIONES GENERALES.

A partir de la revisión realizada en el capítulo I del presente reporte de investigación identificamos que existen algunas limitaciones teóricas y metodológicas en la literatura del área. La finalidad de este apartado es recapitular las problemáticas de tales investigaciones para posteriormente plantear algunas posibles soluciones surgidas a la luz de nuestro estudio.

Como ya fue mencionado, los principales problemas de la mayoría de los estudios que se refieren al desarrollo lingüístico gira en torno a los aspectos teóricos en los cuales basan sus investigaciones.

Generalmente, cada estudio tiene como sustento teórico una microteoría especial, la cual no se inserta en ninguna teoría general que guíe su metodología y su análisis de resultados. En otras palabras, podemos decir que una gran parte de los estudios del campo, se desarrollan a un nivel puramente pragmático o para comprobar un aspecto específico hipotetizado.

En cuanto a la metodología, encontramos que los diversos autores difieren en las variables y medidas que reportan en sus estudios, centran sus sistemas de registro en aspectos meramente topográficos de la interacción diádica y utilizan categorías para conductas maternas incompatibles con las categorías que usan para conductas infantiles. Por tales razones no es posible realizar comparaciones en un mismo estudio y menos aún de estudio a estudio, resultando difícil avanzar en el conocimiento de las interacciones madre-hijo retardado.

Finalmente diremos que la mayoría de los trabajos han sido realizados en contextos específicos tales como juego libre o bien juego estructurado, lo cual deja de lado el análisis de las interacciones madre-hijo en los contextos naturales en los cuales comúnmente participan uno y otro miembros de la diada.

Una vez realizado el análisis de los diversos estudios consideramos que los problemas ya señalados se superan tomando como sustento teórico el modelo Interconductual propuesto por Ribes y López (1985) ya que este nos permitió enmarcar nuestro programa en una teoría general del comportamiento centrada en la congruencia teórico-metodológica propia de la ciencia de la conducta.

Insertar nuestro programa en una teoría general hace posible que se manejen los mismos aspectos a nivel conceptual y metodológico y por tanto se hace posible realizar comparaciones entre estudios. La utilización del modelo Interconductual en investigaciones de tipo aplicado, además de que proporciona el sustento teórico a la investigación aplicada retroalimenta al modelo teórico y evita la creación de nuevas microteorías. Particularmente consideramos que las ventajas teóricas que ofrece el modelo propician nuevos avances para la Psicología, posibilitando la unificación de los criterios empleados en la investigación teórica y aplicada.

El modelo interconductual, específicamente en nuestra investigación (y en concordancia con la de Guevara, 1992), facilitó en primer lugar, la definición de categorías conductuales de manera observable, permitiendo su jerarquización, así como también el crear categorías equivalentes para ambos miembros de la diada; en segundo lugar, la elaboración de un sistema de registro sensible a los aspectos funcionales y topográficos de la interacción, que permitió la diferenciación de los niveles interactivos en los que madre e hijo están comportándose en cada momento y

situación; finalmente, apreciar el efecto que sobre las interacciones madre-hijo retardado pueden tener distintos contextos naturales donde la diada convive normalmente, a saber, contexto de alimentación, contexto de trabajo de casa, contexto de juego libre y contexto de aseo personal.

La relación entre la teoría y la metodología anteriormente planteada hace que la orientación de nuestra investigación ponga de relieve la interacción misma entre el organismo y el ambiente y particularmente entre la madre y el hijo. Este tipo de análisis nos permitió identificar lo que la madre promueve en el hijo y lo que éste desarrolla. A partir de ello, nuestro interés se centró en investigar la posibilidad de modificar los patrones interactivos de la diada madre-hijo a través de un entrenamiento.

Surgido este interés realizamos un análisis de los diversos programas de entrenamiento que se han realizado en el área de Educación Especial, encontrando que la mayoría de dichos programas presentan algunas deficiencias que creemos haber subsanado con el programa propuesto.

De esta manera, se combinaron las ventajas de los programas de Modificación Conductual con las ventajas de los programas interactivos para evitar caer tanto en la excesiva particularidad como en la generalidad del entrenamiento. Así tenemos que en nuestro programa no se dieron técnicas específicas para problemas particulares, ni mucho menos se dieron "recetas", superando con esto la particularidad que pudiera encontrarse en la mayoría de los programas de entrenamientos a padres para modificar conductas de sus hijos retardados. Superamos también la generalidad que pudimos encontrar en la mayoría de los programas para modificar patrones interactivos madre-hijo, ya que entrenamos cada nivel funcional en cada contexto, lo cual permitió

que las madres supieran qué, cómo y cuándo promover interacciones en sus hijos retardados.

Con dicha combinación se investigó la modificación de patrones interactivos a través de un programa de intervención, utilizando las herramientas teórico metodológicas de la teoría interconductual. Asimismo, el entrenamiento a padres se realizó no sólo en un contexto particular, sino que se intentó recrear los 4 contextos en los que las diadas interactúan cotidianamente. La ventaja de esta forma de trabajo es que las madres pudieron aplicar la información en diferentes niveles funcionales y en casi cualquier contexto interactivo.

El programa consideró también aspectos referentes al tipo de entrenamiento que reciben los padres; se buscó que dicha asesoría grupal no fuera únicamente de tipo informativo sino también de tipo práctico, esto por las características del grupo con el cual se trabajó debido a que era un grupo heterogéneo en cuanto al nivel educativo y nivel socioeconómico.

En cuanto al rigor metodológico, podemos decir que nuestro programa presentó una metodología clara y precisa en cuanto a la taxonomía de análisis, sistemas de obtención de información (videos) y sistema de registro, con la cual no todos los programas de entrenamiento cuentan.

En general, la finalidad del programa no fue la simple enseñanza de relaciones causales, sino que buscó desarrollar en los padres las habilidades necesarias para que promuevan en sus hijos diferentes niveles de conducta con los objetos, eventos y/o personas de su medio social.

Con base en los resultados del programa propuesto podemos decir que efectivamente los padres, al final del entrenamiento fueron capaces de promover en sus hijos diferentes niveles funcionales, debido no sólo a que modificaban y corregían conductas, sino que propiciaban el desarrollo de las mismas o bien el repertorio de nuevas conductas, lo cual nos permite decir que nuestro principal objetivo fue alcanzado de manera exitosa

Sin embargo, es necesario señalar que aún cuando se observaron efectos positivos del programa sobre los patrones interactivos de las diadas, hasta el momento no sabemos en qué medida se reflejan dichos efectos en ambientes naturales, puesto que ese aspecto es el objetivo de una investigación paralela que forma parte del mismo proyecto (Guevara, Chimal y Reyes, 1993).

Respecto a los resultados de este programa podemos reportar que, si bien todas las madres modificaron sus patrones interactivos en el sentido deseado (es decir, que "promover interacciones" en sus hijos se incrementara y "no promover" decrementara al máximo), lo cierto es que pocas de ellas "ajustaron" el nivel que debían promover a las necesidades del niño particular. Esto es, casi todas las madres desarrollaron mejor el "promover interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico, gestuales y lingüísticas", pero no todos los niños requerían esos niveles funcionales primordialmente. Algunos podrían beneficiarse más si la madre promoviera "interacciones contextuales lingüísticas" y otras con "promover interacciones selectoras" o "promover interacciones sustitutivas referenciales". Lo anterior podría considerarse una deficiencia del entrenamiento, o bien un riesgo de los programas grupales.

Para futuras investigaciones es importante no caer en el problema de que todas las madres al final del entrenamiento promuevan los mismos niveles funcionales, siendo que los niños presentan diferentes necesidades. Quizás el anterior problema, pueda subsanarse trabajando con un grupo más homogéneo o enfatizando esta característica en el programa. De cualquier forma, el entrenamiento individualizado con estas madres, que es parte del proyecto general (Guevara, 1993), muy probablemente subsanará el problema.

APORTACIONES PRACTICAS DEL ESTUDIO.

1. El programa propuesto proporciona las bases para que las madres de niños retardados promuevan en éstos diferentes niveles funcionales de interacción con su ambiente físico y social, en diferentes contextos naturales de interacción.
2. Los efectos del programa se puede evaluar directamente gracias a las características de la metodología empleada.
3. Es posible evaluar los efectos que sobre las interacciones madre-hijo tuvieron los diferentes contextos en que interactúa cotidianamente la diada.
4. El programa permite analizar las interacciones de la diada, observando los patrones interactivos que se presentan en ésta e identificando si existe o no sincronía interactiva.

CONCLUSIONES.

En términos generales, la Teoría Interconductual permitió:

1. **Fundamentar teóricamente el trabajo aplicado en el área de Educación Especial, al menos en lo referente al entrenamiento a padres.**
2. **Desarrollar una metodología de investigación aplicada, mejorando así, los elementos que la conforman (taxonomía de análisis, sistemas de obtención de datos y registro, diseños, etc.), sobre la base teórica interconductual.**
3. **Desarrollar y aplicar programas que puedan resolver problemas prácticos en el área. Respecto a este último punto, encontramos que Guevara, Garrido y Reyes (1993) desarrollan un programa de enseñanza simultánea de Pronunciación, Lectura y Escritura; por otro lado, Mares y Rueda (1993) desarrollan investigaciones relacionadas con los niveles funcionales en lenguaje oral y escrito y diversos autores aplican la teoría interconductual con el propósito de enriquecer la práctica profesional y de investigación.**

REFERENCIAS

Akhtar, N.; Dunham, F. y Dunham, P. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. Journal of Child Language, 16, 4. 241-263.

Baker, B.; Landen, S. y Kashima, K. (1991). Effects of parent training on families of children with mental retardations increased burden or generalized benefit?. American Journal on Mental Retardation, 13, 2, 207-219.

Barrera, M.; Rosebaum, P. y Cunningham, C. (1986). Early home intervention with low-birth weight infants and their parents. Child Development, 57, 20-32.

Bijou, S. (1989). Psychological linguistics: Implications for a theory of initial development and a method for research. Advances in Child Development and Behavior, 21, 221-241.

Bijou, S. y Dunitz, E. (1981). Interbehavioral analysis of development retardation. The Psychological Record, 31, 305-329.

Crawford, J. (1982). Mother-infant interaction in premature and full term infants. Child Development, 53, 957-962.

Farran, D. (1982). Mother-child interaction, language development and the school performance of poverty children. En: Feagans, L. y Farrar, D. The language of children reared in poverty. Academic Press, U.S.A.

Fester, D. y Pratt, C. (1989). Comparison de parent and teacher ratings of adaptive behavior of children with mental retardation. American Journal on Mental Retardation, 94, 2, 177-181.

Fraser, C. (1986). Child Impairment and parent-infant communication. Child: Care Health and Development, 12, 141-151.

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

Helfetz, L. (1977). Behavioral training for parents of retarded children: Alternative formats based on instructional manuals. American Journal of Mental Deficiency, 82, 2, 194-203.

Himeistein, S.; Graham, S. y Weiner, B. (1991). An attributional analysis of maternal beliefs about the importance of child-rearwe practices. Child Development, 62, 301-310.

Kantor, J. (1977). Psychological Linguistics. Principia Press, Chicago.

Kantor, J. (1982). Psychological retardation and interbehavioral maladjustment. The Psychological Record, 32, 305-313.

Kirkham, M. (1993). Two-year follow-up of skills training with mothers of children with disabilities. American Journal on Mental Retardation, 97, 5, 509-520.

Kohr, M. y Parrish, J. (1988). Communication skills training for parents: Experimental and social validation. Journal of Applied Behavior Analysis, 21, 1, 21-30.

Krause, B. (1982). Mother-child interactions with nonretarded and mentally retarded preschoolers. American Journal of Mental Deficiency, 87, 1, 20-25.

Landry, S. y Chapiesky, M. (1989). Joint attention and infant toy exploration: effects of Down Syndrome and prematurity. Child Development, 60, 103-118.

Levy-Shiff, R. (1986). Mother-father-child interactions in families with a mentally retarded young child. American Journal of Mental Deficiency, 91, 2, 141-149.

Mahoney, G. (1988). Maternal communication style with mentally retarded children. American Journal on Mental Retardation, 92, 4, 352-359.

Mahoney, G.; Fors, S. y Wood, S. (1990). Maternal directive behavior revisited. American Journal on Mental Retardation, 94, 4, 398-406.

Mares, A. y Hick, B. (1984). Asesoría conductual continua: Un programa de consulta externa. En: Hinojosa, R. y Galindo, C. La enseñanza de los niños impedidos. México. Trillas.

Mares, G. (1992). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: Desarrollo horizontal. En prensa.

Marfo, K. (1990). Maternal directiveness in interaction with mentally handicapped children: An analytical commentary. The Journal of Psychology and Psychiatry, 31, 531-547.

Maurer, H. y Sherrod, K. (1987). Context of directives given to young children with Down Syndrome and nonretarded children: Development over two years. American Journal of Mental Deficiency, 91, 6, 579-590.

McCollum, J.A. (1987) Looking patterns of mentally retarded and nonretarded infants in play and instructional interactions. American Journal of Mental Deficiency, 91, 5, 516-523.

Moerk, E. (1989). A research program in development psycholinguistics. California State University Fresno, pp. 1-66. En prensa.

Miller, S. y Sloane, H. (1976). The generalization effects of parent training across stimulus settings. Journal of Applied Behavior Analysis, 9, 355-370.

Mulr, K. y Milan, M. (1982). Parent reinforcement for child achievement the use of a lottery to maximize parent training effects. Journal of Applied Behavior Analysis, 15, 3, 455-560.

Parinello, R. y Ruff, H. (1988). The influence of adult intervention of infant's level of attention. Child Development, 59, 1125-1135.

Pineda, L. (1982). Análisis conductual y lenguaje: forma versus función. Conferencia. Chihuahua, México.

Pineda, L. (1987). Contexto situacional e interacción adulto-niño. Trabajo presentado en el simposio "la investigación del comportamiento". México, D.F..

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

Ribes, E. (1986). Lenguaje as behavior: Functional mediation versus morphological description. En Reese, H. y Parrott Behavior Science: Philosophical, methodological and empirical advances. L. Erlbaum, Hillsdale, U.S.A..

Robbins, F. y Dunlap, G. (1992). Effects of task difficulty on parent teaching skills and behavior problems of young children with autism, American Journal on Mental Retardation, 96, 6, 631-643.

Rondal, J. (1990). La interacción adulto-niño y la constitución del lenguaje. México. Trillas.

Sanders, M. y Glynn, T. (1981). Training parents in behavioral self-management: An analysis of generalization and maintenance. Journal of Applied Behavior Analysis, 14, 3, 223-237.

Seifer, R., Clark, G. y Sameroff (1991). Positive effects of interaction coaching on infants with developmental disabilities and their mothers. American Journal on Mental Retardation, 96, 1, 1-11.

Slater, M. (1986). Modification of mother-child interaction processes in families with children at-risk for mental retardation. American Journal of Mental Deficiency, 91, 3, 257-267.

Tomasello, M. y Farrar, M. (1986). Joint attention and early language. Child Development, 57, 1454-1463.

Tough, J. (1982). Language, Poverty and disadvantage in school. En Feagans, L. y Farrar, D. op. cit.

Valdez, M. y Whithurst, G. (1988) The effects of incidental teaching on vocabulary acquisition by young children. Child Development, 59; 450-466.

Wahler, R. (1980). The insular mother: Her problems in parent-child treatment. Journal of Applied Behavior Analysis, 13, 2, 207-219.

Wasserman, G.; Shilansky, M. y Hahn, H. (1986). A matter of degree: maternal interaction with infants of varying levels of retardation. Child Study Journal, 16, 4, 241-253.

Yoder, P. y Feagans, L. (1988). Mother's attributions of communication to prelinguistic behavior of developmentally delayed and mentally retarded infants. American Journal on Mental Retardation, 93, 1, 36-43.

A N E X O 1

NOMBRE	EDAD	DIAGNOSTICO
ALBERTO	5 AÑOS 6 MESES	PROBLEMAS DE LENGUAJE
JORGE A.	6 AÑOS	RETRASO EN EL DESARROLLO Y CONDUCTAS AUTISTAS.
LILIANA	7 AÑOS 8 MESES	DAÑO NEUROLOGICO Y — PROBLEMAS DE LENGUAJE
PAOLA	7 AÑOS 11 MESES	DAÑOS NEUROLOGICO Y — PROBLEMAS DE LENGUAJE
MANUEL	2 AÑOS 7 MESES	DAÑO NEUROLOGICO Y PUBERTAD PRECOZ
JOSE G.	3 AÑOS 10 MESES	PROBLEMAS DE ARTICULACION.
BEATRIZ	6 AÑOS 4 MESES	SINDROME DOWN
JUAN A.	7 AÑOS 10 MESES	DAÑO NEUROLOGICO Y — PROBLEMAS DE LENGUAJE
JENIFFER	5 AÑOS	SINDROME DOWN
LUIS MIGUEL	6 AÑOS 8 MESES	RETARDO GENERALIZADO Y DAÑO CEREBRAL.
MA. JOSE	7 AÑOS	DAÑO CEREBRAL E HIPOACUSIA.
JESUS F.	5 AÑOS	DISFUNCION CEREBRAL.

A N E X O 2

CONTEXTO

MATERIALES

ALIMENTACION	Leche, pan, gelatina, futa, vaso, cuchara, plato, servilleta, etc.
ASEO PERSONAL	Peine, cepillo de dientes, toalla, jabón, ropa, etc.
TRABAJO DE CASA	Escoba, plancha, trapo, trapeador, cubeta, etc.
JUEGO LIBRE	Juguetes diversos: coches, muñecas, cubos, etc.

A N E X O 3

INTERVALOS	10	20	30	40	50	60
NIÑO						
MADRE						
NIÑO						
MADRE						
NIÑO						
MADRE						
NIÑO						
MADRE						
NIÑO						
MADRE						

REGISTRO: _____

NOMBRE : _____

CONTEXTO: _____

FASE : _____

LUGAR: _____

A N E X O 4

M A D R E

O1

H I J O

O1

	NP	PC	CL	PMA	PG	PL	PSe	PLS	TOTAL
NP									
PC									
CL									
PMA									
PG									
PL									
PSe									
PLS									
TOTAL									

O2

	NP	PC	CL	PMA	PG	PL	PSe	PLS	TOTAL
NP									
PC									
CL									
PMA									
PG									
PL									
PSe									
PLS									
TOTAL									

O2

REGISTRO _____

NOMBRE _____

CONTEXTO _____

FASE: _____

LUGAR _____

Medias \bar{x} de las madres para cada una de las categorías en los diferentes contextos

P R E - E V A L U A C I O N

CONTEXTOS	NP	PC	CL	PMA	PG	PL	PSe	PLs
ALIMENTACION	28.8	3.9	0.56	28.8	15.6	20.6	0	1.2
ASEO PERSONAL	16.7	5.5	0.27	39.2	20.2	16.6	0.27	0.86
TRABAJO DE CASA	31.4	12.1	0.53	21.7	12.5	19.5	0	1.4
JUEGO LIBRE	10.5	7.6	0.85	42.8	14.5	22.4	0	1.12

P O S T - E V A L U A C I O N

CONTEXTOS	NP	PC	CL	PMA	PG	PL	PSe	PLs
ALIMENTACION	8.03	5	8.33	26.1	18.6	33	0.53	0.53
ASEG PERSONAL	5.1	3.61	2.2	45.1	22.2	20	0	1.67
TRABAJO DE CASA	4.72	4.19	3.88	45.8	13.1	27.7	0	0.53
JUEGO LIBRE	3.88	3.03	7.5	26.4	27.8	30	0.26	1.1

Medias \bar{x} de los niños para cada una de las categorías en los diferentes contextos

P R E - E V A L U A C I O N

CONTEXTOS	No	C	CR	MA	GSu	LSu	LSe	LS
ALIMENTACION	0	8.8	0.27	57.3	25.6	7.7	0	0.27
ASEO PERSONAL	0	14.8	0	40.5	33.2	9.6	0	0.87
TRABAJO DE CASA	0	32.1	0	34.3	18.6	13.5	0	0.84
JUEGO LIBRE	0	8.6	0.53	50.1	19.5	20.6	0	0.53

P O S T - E V A L U A C I O N

CONTEXTOS	No	C	CR	MA	GSu	LSu	LSe	LS
ALIMENTACION	0	6.93	2.2	48.3	30.5	11.7	0	0.26
ASEO PERSONAL	0	6.36	0.26	44.7	35	11.9	0	1.66
TRABAJO DE CASA	0	14.6	2.52	42.4	25.3	15.2	0	0
JUEGO LIBRE	0	6.9	5.83	32.2	36.9	18.3	0	0.53