



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**EL COMPORTAMIENTO AFECTIVO EN LAS
INTERACCIONES MADRE-HIJO: SU CONTRIBUCIÓN AL
DESARROLLO DEL LENGUAJE**

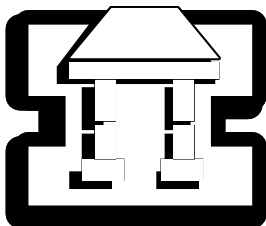
T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA
*OPCIÓN EN METODOLOGÍA DE LA TEORÍA E
INVESTIGACIÓN CONDUCTUAL*
P R E S E N T A :
ROSENDO HERNÁNDEZ CASTRO**

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. ASSOL CORTÉS MORENO**

COMITÉ DICTAMINADOR:

**DRA. ROSALVA
CABRERA CASTAÑÓN
DRA. MARIA DEL
ROCÍO HERNÁNDEZ POZO
DRA. MARIA GUADALUPE ORTEGA SOTO
MTRO. LUIS FERNANDO GONZÁLEZ BELTRÁN**



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

2008



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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

AGRADECIMIENTOS

Sirvan estas líneas para agradecer a todas las personas que estuvieron involucradas en el proceso de este trabajo, a ellas quiero hacerles explícito mi sincero afecto por su contribución académica.

Adicionalmente,
a la Mtra Assol Cortés por la invaluable asesoría y su inconmensurable paciencia a lo largo de este trabajo y, muy importante, por su amistad y confianza,

a la Dra. Rosalva Cabrera de quien he recibido apoyo, amistad y crítica constructiva para el trabajo académico,

a la Dra. Rocío Hernández, cuya orientación en este proceso han conducido a un mejor final,

a la Dra. Guadalupe Ortega, siempre dispuesta a apoyar e impulsar sus alumnos,

al Mtro. Luis Fernando González, que a pesar del contacto poco frecuente, los que han ocurrido han sido fructíferos.

Debo reconocer la gran deuda que guardo con Lorena, Raquel y Daniel. Lorena porque sin ningún beneficio para ella, sacrifico su tiempo para la obtención de las filmaciones. Raquel y Daniel tuvieron que enfrentar la ardua tarea de codificar diversa filmaciones, lo cual realizaron con la seriedad propia de quien estima su profesión.

Es innecesario decirlo, pero debo dejar constancia de ello. Este trabajo y muchas cosas más tienen de fondo a mis pequeños Valeria y Darío, quienes sin proponérselo han sido motivadores fundamentales.

Por último, porque lo bueno viene al último, a Paty, mi esposa, mujer imprescindible para sortear las vicisitudes cotidianas y con quien encuentro lo esencial para vivir feliz: su comprensión e inteligencia.

ÍNDICE

Introducción	1
El comportamiento afectivo y su relevancia como conducta psicológica	4
Definición y diferencias de las conductas afectiva y emocional	6
Estudios sobre el afecto y su relación con el lenguaje y otras conductas	13
Planteamiento del problema	22
Dirección y relevancia para el área y la disciplina	28
Objetivos	30
Estudio 1	31
<i>Estudio 2</i>	36
Método	37
<i>Participantes.</i>	
<i>Escenario y Materiales.</i>	
<i>Procedimiento.</i>	
<i>Medidas.</i>	
<i>Análisis de Resultados.</i>	
Resultados	42
Discusión	67
Referencias	80
Apéndice	86

RESUMEN

La presente investigación se realizó para evaluar la relación entre el comportamiento afectivo y la complejidad lingüística del infante en díadas madre-hijo. Para tal fin se construyó una taxonomía conductual de conductas afectivas del niño y de la madre; las categorías fueron agrupadas en lo que se denominó como conductas que facilitan y conductas que dificultan la interacción y un tercer grupo de categorías llamado 'conductas colaterales'. Las díadas fueron filmadas en su hogar durante una hora en dos situaciones de juego: libre y simulado, y cada uno de los juegos se filmó durante 30 minutos. Se integraron dos grupos de cuatro díadas cada uno: díadas con niños de 3 años y díadas con niños de 5 años, dos niños y dos niñas por grupo. De las filmaciones se codificó la frecuencia de conductas afectivas que ocurrían en cada una de las intervenciones de la madre y el hijo en la estructuración del juego, así como la complejidad conductual de cada uno de ellos

Los resultados muestran que la conducta afectiva que dificulta la interacción se presentó escasamente y sin ninguna relación estadísticamente significativa. No se encontraron diferencias estadísticas entre los grupos o entre los tipos de juego pero sí en términos del nivel de complejidad de la madre y el niño. Del total de conductas afectivas que facilitan la interacción, cuatro que corresponden al niño y cuatro a la madre se relacionaron significativamente con el tipo de comportamiento funcional de uno y de otro.

A pesar de que los datos no permiten concluir categóricamente acerca del papel del comportamiento afectivo como facilitador de comportamiento complejo, se destaca el hecho de que el mayor número de relaciones estadísticamente significativas de estas conductas ocurrió en el juego libre tanto para la mamá como para el niño y sólo para el niño en el caso de los niños de 5 años.

Esto puede ser interpretado en el sentido de que las demandas del juego simulado promueven comportamientos incompatibles con la conducta afectiva, sin que esto implique que la relación afectiva madre-hijo no haya sido relevante en la configuración del comportamiento actual.

Los resultados se discuten en términos de una mayor competencia en el juego y de la regulación de la conducta afectiva por parte del niño.

Palabras clave. Conducta afectiva, interacción madre-hijo, lenguaje.

INTRODUCCIÓN

Tal vez uno de los contextos en los cuales el desarrollo de los infantes se ve favorecido sea el que se ubica en la interacción con su cuidador principal, papel con el cual se identifica típicamente a la madre.

Diversos escritos teóricos han señalado la relevancia para el desarrollo del infante de las interacciones de éste con su madre (vgr. Bronfenbrenner, 1979). Empíricamente, se han documentado las consecuencias de tales interacciones sobre la evolución de diversos comportamientos, y particularmente, en el desarrollo del lenguaje (vgr. Barwick, Cohen, Horodezky & Lojkasek, 2004; Howell, 2001; Kelly, Morisset, Barnard, Hamond & Booth, 1996; Morisset, Barnard y Booth, 1995; Robinson & Acevedo, 2001; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004) .

Sin embargo, no es la interacción por sí misma la responsable de lo anterior. Por el contrario, existen ciertas características conductuales implicadas en las interacciones madre-hijo que favorecen el desarrollo. Entre ellas está el aspecto afectivo de la díada.

El presente trabajo está dirigido precisamente a la evaluación de las características afectivas de la díada madre-hijo y su relación con el grado de complejidad lingüística que desarrolla el niño.

La vasta literatura empírica sobre el tema ha arrojado innumerable cantidad de datos que permiten apreciar la influencia de la conducta emocional del adulto sobre el desarrollo de las capacidades del infante.

Por supuesto, los efectos no son en un sentido unidireccional (de la madre sobre el niño), sino también de modo inverso. La conducta del niño en cualquier interacción diádica toma una relevancia desde los primeros meses de nacido.

Aquellas conductas que podemos conceptualizar como afectivas (odio, amor, satisfacción, orgullo, benevolencia, etc.) actúan como uno de los factores relevantes en la interacción madre-hijo. Aun cuando estas no son causas, sí disponen condiciones para que la díada se involucre en tareas comunes.

Adicional a lo anterior, la razón para estudiar esta relación se finca en dos puntos fundamentales. Primero, el período más importante en el logro de la autonomía conductual del infante, ha sido identificado en el intervalo que comprende desde el nacimiento y hasta los tres años de edad; en este lapso el cuidador principal (la madre en la mayoría de los casos) es el proveedor de las condiciones que facilitarían o retardarían el desarrollo del niño.

Segundo, en esta interacción cotidiana entre la madre y el hijo se generan reciprocidades que están matizadas por las reacciones afectivas, reacciones que permitirán sostener, fortalecer y/o debilitar, las interacciones que se vinculan con el desarrollo social, cognitivo y lingüístico del niño.

Considerando estos elementos resulta evidente porqué es importante el estudio de las interacciones madre-hijo y la dimensión afectiva de éstas en el estudio de las condiciones que promuevan la disposición de ambos miembros de la díada en las tareas que realizan de manera conjunta.

Diversos estudios han permitido valorar como fundamental en el desarrollo infantil la conducta afectiva porque puede facilitar o demorar el desarrollo de otro tipo de comportamiento; así la dimensión afectiva ha sido evaluada en su relación con el desarrollo de diversas conductas o procesos como el altruismo (Moore, Underwood & Rosenhar, 1973), los procesos cognoscitivos (p. ej. Ontai & Ross, 2002; Robinson & Acevedo, 2001; Slomkowski, Nelson, Dunn & Plomin, 1992; Schneider-Rosen & Cicchetti, 1984), los procesos de atención en niños pequeños (Keenan, 2002) las competencias sociales (p. ej.; Carson & Parke, 1996; Cohn, 1990; Denham, Renwick & Holt, 1991), la regulación emocional a partir del tipo de apego (p.ej. Kochanska, 2001), la creatividad en la solución de problemas (Russ & Kaugars, 2000-2001) así como la generación de conductas problema (St. Jonn Seed & Weiss, 2002).

Asimismo, se ha considerado la importancia del papel del afecto en el desarrollo de relaciones interpersonales (v.gr. Reis, Collins & Berscheid, 2000) y en las interacciones diádicas con madres deprimidas (v.gr. Field, Healy, Goldstein & Guthertz, 1990; Peláez-Nogueras, Field, Hossain & Pickens, 1996;).

Con base en la diversidad de estudios se reconoce, de manera general, una relación importante entre las conductas afectivas que se desarrollan en interacciones tempranas y el desempeño posterior de los infantes cuando se enfrentan a otras situaciones.

El tratamiento empírico del afecto plantea dificultades múltiples, y tal vez la más complicada sea la delimitación del concepto de emociones. Ambos tipos de conceptos han sido empleados de manera intercambiable o diferencial, ya sea para referir un mismo tipo de conducta, o, conductas y estados distintos. De cualquier modo su análisis ha sido dirigido a establecer la contribución de cada uno a la evolución de la conducta o a la ocurrencia concreta de alguna conducta de los individuos.

El interés de hablar de **afecto**, en lugar de **emociones**, deriva de la distinción realizada por Kantor (1924, 1926) y Kantor & Smith (1975) desde el punto de vista de la Psicología Interconductual.

En la propuesta interconductual la conducta afectiva se define "... como la acción en la cual el resultado ocurre en el organismo que responde más que en el objeto de estímulo" (Kantor y Smith, 1975: 222-223) Lo que esto significa es que la acción de los objetos de estímulo (personas, animales, eventos u objetos) *afectan* de manera unidireccional al organismo. Esta afectación del individuo, también entendida como sentimientos, es caracterizada por una gran actividad visceral que se suscita por el contacto con el objeto de estímulo y que es preeminente respecto a otro tipo de subsistemas del organismo (v.gr. el esquelético) Esta afectación del organismo puede formar parte de un tipo de conducta más elaborada, sea como precurrente o como parte de la respuesta terminal.

A diferencia de la conducta afectiva, las reacciones emocionales, aun cuando también se identifican por abrumadora actividad visceral, se diferencian de las primeras por el grado de desorganización de los subsistemas del organismo condición que impide una respuesta adecuada.

En lo que sigue se ampliarán estas diferencias, mientras baste señalar estos elementos con el fin de contextualizar el porqué en este trabajo hablaremos

de conducta afectiva y no emocional, como se hace en la mayoría de la literatura especializada.

La diferenciación que aquí se presenta entre los conceptos de afecto y emociones, responde a la finalidad de ser congruentes con la psicología interconductual, y aunque en la gran mayoría de los escritos teóricos se plantean sus posibles diferencias o su simetría en el uso de los conceptos de una manera más profunda, la mayoría de la literatura empírica emplea el término de emoción para identificar lo que Kantor & Smith (1975) consideran conducta afectiva.

El estudio de las emociones se ha realizado desde ámbitos distintos como la filosofía, las ciencias biológicas y la psicología. Cada una de ellas se ha encargado de delimitar la naturaleza y funciones de las emociones.

A diferencia de posiciones que hacen –implícita o explícitamente- la distinción entre emociones y conducta, la concepción que se sigue en este trabajo es que las emociones y el afecto son conductas. El estudio de tal comportamiento se ha dirigido a diferentes unidades de análisis, algunos de manera primordial a los cambios en los subsistemas del organismo, otros más, al impacto en las redes sociales del individuo.

Resulta de primordial importancia, independientemente de los cambios biológicos característicos de las respuestas afectivas, identificar las condiciones y factores exógenos con la finalidad de identificar su desarrollo, mantenimiento o desaparición; así como el papel que juegan en la promoción de otras conductas.

El comportamiento afectivo y su relevancia como conducta psicológica.

La conducta afectiva es una reacción ocasionada por un objeto de estímulo que se caracteriza por cambios sobresalientes de los componentes biológicos del organismo. Estos cambios no son alteraciones desorganizadas, por el contrario, son cambios que participan en la forma en que se presenta otra conducta de tipo "instrumental", es decir, efectiva. Por ejemplo, la observación de una pintura artística puede provocar una variedad de reacciones sean estas intensas o sutiles, las cuales podemos referir como placer, admiración o desagrado por lo que se observa. Dichas reacciones formarán parte de un juicio acerca de la obra en cuestión.

A diferencia de dichas reacciones afectivas, la conducta emocional se caracteriza por la alteración biológica del organismo pero de una manera desorganizada, es decir, un momento en el cual el evento de estímulo relacionado acontece de manera repentina provocando reacciones que no están relacionadas con una conducta final. Por ejemplo, estando una persona leyendo un escrito de manera concentrada, es interrumpida de manera repentina por el saludo de un conocido. Esta verbalización provoca el sobresalto del lector sin que este hecho se constituya necesariamente en un elemento precurrente de contestar el saludo.

A diferencia de otras consideraciones teóricas en el presente trabajo se usa el término de conducta afectiva para referir las situaciones en las cuales la acción del organismo no afecta al objeto de estímulo, sino que es éste el que produce los cambios sobre él.

Esta definición de conducta afectiva abarca un considerable número de conductas a las cuales se les califica como odio, desprecio, timidez, vergüenza, pesimismo, inspiración, agrado, insatisfacción, arrepentimiento, temor, placer, simpatía, enojo y alegría; entre otras.

Considerando el carácter observacional y conductual del presente estudio, las alteraciones internas del organismo suscitadas por el contacto con objetos de estímulo no serán evaluadas aquí; lo que no significa ignorar su importancia y

contribución al estudio de la conducta afectiva tal como ya ha sido documentado por diversos investigadores (v.gr. Panksepp, 1998; Bell & Wolfe, 2004).

No obstante, considero que las categorías establecidas para evaluar la interacción madre-infante, pueden mostrar conductualmente la forma en que los miembros de la díada son afectados por las acciones de uno u otro en una tarea que debe realizarse de manera conjunta; tarea en la que las formas de involucrarse en ella pueden ser diferentes para la madre y el niño.

Con el propósito de contextualizar las diferentes investigaciones que se han realizado al respecto, enseguida señalaremos algunas de las posiciones teóricas de las emociones y su relación con el afecto.

Definición y diferencias de las conductas afectiva y emocional.

Se ha señalado que la diversidad de definiciones es el aspecto general del área. La falta de consensos es característica de las investigaciones, por lo que se impone la definición precisa de lo que asumimos como "emociones" (Cole, Martin & Dennis, 2004). Marcar diferencias entre la conducta de sentimiento o afecto y las emociones es ir más allá de un mero ejercicio de reflexión, está sustentado en la importancia que a cada concepto se le ha dado. Las emociones ocupan un lugar preponderante en todos los análisis teóricos y empíricos, supeditando a ellas el afecto. En algunos casos, como ya se ha señalado, las emociones definen el interés investigativo y en otros se intercambia con el concepto de *afecto*, es decir, los conceptos se emplean como sinónimos.

Sin embargo, aun cuando esto último parece práctica común, algunos hacen la diferenciación entre ambos términos (v. gr. Sroufe, 1997; Scherer, 2003; Kantor, 1924-26; Kantor y Smith, 1975; Carver, 2003).

Sroufe (1997) señala que los términos emoción y afecto a menudo son intercambiables. Algunas de las connotaciones que el autor menciona respecto de estos conceptos son, que la emoción es "una reacción subjetiva a un evento saliente, caracterizado por cambios fisiológicos, experienciales y conductuales abiertos". En el caso del afecto, éste es "a veces usado para denotar el componente expresivo o el componente de sentimiento subjetivo de la emoción".

Para Sroufe, las emociones tienen que ver con una reacción compleja, que incluye componentes cognitivos, afectivos, fisiológicos y conductuales; en tanto que el afecto es usado para referir el componente de sentimientos y el componente expresivo postural y facial de la emoción.

Señala que las funciones de las emociones en los humanos son las de comunicar estados internos a otros, promover competencias exploratorias en el ambiente y promover respuestas adecuadas a situaciones de emergencia. Como es notorio, para Sroufe el afecto es subsumido a la emoción.

Otros más sólo hacen referencia a las emociones conceptualizándolas como sistemas de monitoreo interno y guía, diseñados para estimar eventos y motivar la acción humana (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986)

Según Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith y Stenberg (1983) las emociones se consideran como organizadores y motivadoras de la conducta y como señales comunicativas, y, adicionalmente, como una tendencia de acción más que como mera experiencia subjetiva interna. Las emociones son “los procesos para cambiar –iniciar, mantener o interrumpir- la relación con el entorno, interno o externo, cuando esta relación es relevante”. Posteriormente, Campos, Frankel & Camras (2004) definen la emoción como “... el proceso de registrar la significación de un evento mental o físico, mientras que el individuo interpreta esa relevancia. La naturaleza de esa significación (insultos percibidos, amenazas a la vida, ser desaprobado por otros, abandono de un estado deseado, evitación o resolución de un problema, etc.) determina la cualidad de la emoción. El grado de significación percibida determina el grado de respuesta emocional así como su urgencia.” (p. 379)

A diferencia de los autores anteriores, Carver (2003) enfatiza el afecto como el factor principal en la regulación de la conducta; manteniendo una clara diferenciación entre ambos términos. Para él, el afecto es la experiencia de una valencia, un sentido subjetivo de lo positivo o negativo de una experiencia; en tanto el término emoción connota cambios de tipo fisiológico. Desde su punto de vista, el afecto positivo provee información a las personas que lo experimentan jugando así una función de regulación en el flujo de la conducta.

En un sentido semejante al de Carver (2003) respecto de las emociones, Kantor & Smith (1975) consideran que "... una respuesta emocional puede ser definida como un caso de no ajuste, en el sentido que el sistema apropiado de reacción final no ocurre. Momentáneamente no hay ninguna correlación definida de una función de estímulo y de respuesta" (p.240)

Por otro lado Scherer (2003) ofrece una clasificación en la cual las emociones son parte de una categoría más amplia.

Para Scherer (2003) las emociones son un tipo de estado afectivo, al igual que el humor o disposición, las posturas interpersonales, las actitudes y los rasgos de personalidad. Para distinguir e identificar los distintos estados afectivos propone los siguientes criterios: la intensidad y la duración relativa, el grado de sincronización de los subsistemas orgánicos, el grado en que la reacción es enfocada sobre un evento evocador, el grado que la evaluación (appraisal) juega en la evocación, la rapidez del cambio de estado y el grado en que se afecta la conducta abierta.

Siguiendo esta clasificación, las emociones son brevemente definidas como "episodios relativamente breves de respuestas sincronizadas de todos o varios subsistemas orgánicos en respuesta a la evaluación de un evento externo o interno de gran significancia" (p. 243).

Para Kantor y Smith (1975) las reacciones afectivas pueden ser diferenciadas con base en tres criterios: la clase de ajuste, la clase de objeto de estímulo y la intensidad de la respuesta. Con base en estos criterios es posible identificar y calificar distintos tipos de conducta afectiva, las cuales por supuesto pueden ser agrupadas a modo de ilustración bajo distintos encabezados, sin que esto suponga la necesidad de una taxonomía que de cuenta de toda la conducta afectiva.

La siguiente categorización es formulada por Kantor y Smith (1975), precisamente para ilustrar diversas conductas que cumplen con los requisitos definicionales de su propuesta y que se ciñen a los criterios ya mencionados para la identificación de la conducta afectiva.

El propósito de presentar un tipo de taxonomía es simplemente ilustrar que las conductas nombradas como *emoción* y *afecto* corresponden a distintas reacciones del individuo que son cualitativa y cuantitativamente distintas y que con base en esos criterios se pueden agrupar para su identificación. Por supuesto que cualquiera de estas reacciones puede contener diferencias que están enmarcadas en las distintas historias entre el evento de estímulo y el organismo. Estar enojado puede concebirse a partir de diversas morfologías: patear, gritar, engarrotarse, etc.; por lo que resulta sumamente difícil, e inútil, hacer una lista de morfologías de cada una de estas conductas pues siempre sería incompleta.

No obstante, con base en criterios como son el objeto de estímulo, la intensidad de la respuesta y la clase de ajuste (organización) Kantor (1924) y Kantor y Smith (1975) establecieron distintos tipos de conducta afectiva.

La tabla 1 presenta los tipos de conducta afectiva y los criterios que las identifican, así como ejemplos de ellas. En los casos de casillas vacías, se presentan así, por que los autores no hacen referencia a esa propiedad de la conducta.

Tabla 1. Clasificación de Conducta Afectiva (Kantor, 1924, Kantor y Smith, 1975).

	Objeto de estímulo	Intensidad	Organización	Ejemplos
Pasiones	Objetos y personas	Alta	Alta	Odio, amor, desprecio, celos, envidia, ira.
Sentimientos Organísmicos o interruptivos	Situaciones y objetos que inician y termina abruptamente	Alta	Baja	Los autores no dan ejemplos
Reacciones de sentimientos afectivos	Situaciones	No se identifica	Alta	Timidez, cautela, altruismo, patriotismo, modestia, decencia, vergüenza, indecencia, caridad.
Disposiciones afectivas	Objetos, situaciones y personas	No se identifica	No se identifica	Ternura, optimismo, pesimismo, esperanza.
Actitudes afectivas	Situaciones, objetos y personas presentes.	Alta	Alta	En situaciones estéticas, estar embelesado en un trabajo, inspirado o repelente. En situaciones éticas, desconcertarse o asombrarse de una acción propia.
Humores afectivos	Objetos difuso difícilmente identificado.	No se identifica	Baja	Los autores no dan ejemplos
Reacciones de sentimientos continuos	Otras acciones de la misma persona	No se identifica	No se identifica	Agrado, desagrado, satisfacción, insatisfacción, decepción
Sentimientos difusos	La referencia al estímulo no es marcada. Pueden ser situaciones pasadas o futuras, o presentes e inevitables.	Alta	Alta	Arrepentimiento, remordimiento, regocijos, temores de ansiedad, éxtasis y resignación
Sentimientos localizados	Estímulos presentes y en contacto con la persona.	No se identifica	No se identifica	Tocar, golpear o sentimientos que acompañan acciones como comer
Respuestas afectivas sensibles	Sufrimiento y alegría de las personas u otros seres vivos	No se identifica	Alta	Simpatía, piedad

Aun cuando investigadores de orientación conductual han abordado el estudio de las emociones, lo han hecho principalmente a un nivel conceptual. Diversas consideraciones y propuestas teóricas que abordan lo que se ha denominado emociones o afecto desde esta perspectiva son las de Barnes-Holmes, et al. (2001), Kantor (1924), Kantor y Smith (1975), Roth y Gewirtz (1998).

Para Roth y Gewirtz (1998) el estudio de las emociones desde la óptica del análisis funcional ha sido descuidado o poco evaluado en comparación a lo realizado por otras corrientes teóricas. Los autores señalan que las distintas aproximaciones no han considerado los elementos del ambiente que están

relacionados con la expresión de las emociones, aspecto sobre el cual el análisis funcional puede hacer contribuciones.

En la medida que se plantea que las emociones mantienen un código programado que da lugar a ciertas emociones básicas o que las emociones más complejas son resultado de la combinación de emociones básicas, Roth y Gewirtz (1998) enfatizan que se impide la comprensión del patrón idiosincrásico de la expresión de las emociones a nivel individual y que siguiendo tal estrategia se pasa por alto las relaciones ambiente-conducta que controlan lo emocional.

Así, los aspectos importantes desde esta posición funcional son la identificación de los eventos ambientales que permitan responder a las preguntas de cuándo, dónde y cómo ocurren las conductas que son referidas como emociones.

De este modo, el afecto puede ubicarse conceptualmente por lo menos en tres formas: como estado, como conducta y como componente de las emociones. Cada una de ellas tiene implicaciones metodológicas cuando nos involucramos en su análisis empírico.

La amplia gama de aproximaciones teóricas al estudio de las emociones y el afecto, se puede entender a partir de la identificación de los supuestos e influencias de las que parten los investigadores. Scherer (2000) propone una taxonomía de los modelos actuales siguiendo un criterio de diferenciación de las emociones, es decir, el número de emociones que se tratan de explicar y los principios para su diferenciación.

Los grandes modelos que presenta son cuatro: 1) dimensionales, 2) de las emociones discretas, 3) los orientados al significado y, 4) los modelos de componentes.

Cada uno de los modelos es subdividido en función de lo que se considera importante para la diferenciación analítica. Brevemente, los modelos dimensionales se subdividen en dos tipos, a saber, los uni- y multidimensionales; los primeros consideran que una sola dimensión es suficiente para la distinción entre emociones. Tal dimensión puede ser la activación/estimulación (arousal) o la

valencia. El arousal o activación supone que el grado de excitación, de muy poco a mucho, es la que define las distintas emociones.

Cuando la valencia es considerada como la definidora de los tipos de emociones, la dimensión agradable-desagradable es la que se considera la más importante ya que permite establecer emociones positivas y negativas.

Por otra parte, los modelos multidimensionales proponen que se requiere de más de una dimensión para la identificación de las emociones. Las propuestas se configuraron en torno a la activación y la valencia para los modelos de dos dimensiones, y las dimensiones de placer-desagrado, descanso-activación y relajación-atención para fundamentar los modelos de tres dimensiones.

En los modelos de las emociones discretas se identifican los llamados modelos de circuitos y los de emociones básicas. El primero propone que el número y diferenciación de las emociones fundamentales son determinados por circuitos neuronales desarrollados evolutivamente. Los segundos suponen un número determinado de emociones fundamentales (por ejemplo, enojo, miedo, alegría, tristeza y disgusto). Estas tienen su origen como estrategias emocionales de adaptación en el curso de la evolución de las especies y tiene sus propias condiciones elicitoras y sus patrones de reacción conductuales, expresivas y fisiológicas.

De los modelos orientados al significado, Scherer (2000) identifica los modelos léxicos y socio-constructivistas; conteniendo, el primero, la suposición básica de que la sabiduría del lenguaje permitirá el descubrimiento de la estructura subyacente del fenómeno psicológico. Los modelos socio-constructivistas parten de que el significado de la emoción generalmente es constituido o construido por valores y conducta determinada socio-culturalmente.

Por último, los modelos de componentes parten de una suposición de que las emociones son provocadas por una evaluación (appraisal) cognitiva de las situaciones y eventos antecedentes y que los patrones de las reacciones correspondientes a los diferentes dominios de respuesta (fisiología, expresión, tendencias de acción y sentimientos) son determinados por la consecuencia de este proceso de evaluación.

Tal como lo señala el autor, las distintas teorías enfatizan más un componente que otro de las emociones, aportando cada uno datos que permiten fortalecer sus modelos.

El presente trabajo parte conceptualmente de la perspectiva interconductual sobre la conducta psicológica. Este punto de vista supone una influencia recíproca entre los participantes de cualquier interacción, sea que ésta ocurra entre dos organismos humanos, o humanos con objetos, eventos u otros organismos vivos. La influencia recíproca modifica o altera en algún sentido el modo en que se participa en la interacción. Esta propuesta conceptual toma como punto de partida que el desarrollo de la conducta afectiva, como de cualquier otra, está sujeta a factores históricos y actuales que posibilitan la ocurrencia de afectación de modo variable.

Al igual que las diferentes posturas teóricas que se han señalado anteriormente, la psicología interconductual reconoce la característica eminentemente biológica de la conducta afectiva, pero a diferencia de la mayoría de las teorías que hemos señalado, no supone un conjunto de procesos mentales o finalidades de la conducta en cuestión, descartando así un papel causal en la organización de la conducta.

Es el ánimo de la presente investigación generar datos que indiquen la relevancia de la conducta afectiva desde un punto de vista conductual, perspectiva desde la que se ha prestado poca atención al estudio empírico de esta conducta (Roth & Gewirtz, 1998).

No obstante que grupos de investigadores, desde una perspectiva conductual experimental, han abordado el tema (vgr. Gewirtz & Peláez-Nogueras, 1987) pocos son los que en el área de las interacciones madre-hijo han evaluado la conducta afectiva y su relación con la complejidad lingüística de la díada.

En la siguiente sección se presentaran estudios que han establecido algún grado de relación entre la conducta afectiva y sus consecuencias sobre el desarrollo de otras conductas. Estas investigaciones se caracterizan por la variedad de instrumentos de medición de la conducta afectiva, de las situaciones de observación, del tipo de muestra, entre otros elementos.

Estudios sobre el afecto y su relación con el lenguaje y otras conductas.

El impacto de las interacciones afectivas positivas en las edades tempranas del infante, se ilustra en las siguientes consideraciones de Tronick (1989). Para Tronick, las interacciones armoniosas que establece el infante con su cuidador tienen como consecuencia que el infante pueda elaborar sus capacidades afectivas dirigidas a otros, así como regular las dirigidas a él mismo, de tal modo que las use de manera efectiva. Esto permite establecer un núcleo afectivo positivo con límites más claros entre el yo y el otro; al tiempo que le permite desarrollar una representación de sí mismo como un ser efectivo y de que su participación en la interacción será positiva y reparable. Según Tronick, lo anterior posibilita el desarrollo de una representación del cuidador como alguien de confianza.

En una línea de razonamiento similar, López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1999) consideran a los elementos afectivos como variables mediadoras que contribuyen a clarificar el cómo y porqué de una relación; de tal modo que los vínculos afectivos mediatizan todo el desarrollo social, lo que significa que la conformación social de la conducta se ve favorecida por estos vínculos.

El reconocimiento de que la dimensión afectiva del comportamiento en las interacciones tempranas madre-hijo tiene consecuencias importantes sobre el desarrollo de diversos aspectos de la evolución del niño, ha generado una profusa cauda de investigaciones (Bloom, 1998).

Teniendo en cuenta que las concepciones de lo qué es la conducta afectiva son varias, las investigaciones realizadas tendientes a evaluar la conducta afectiva como un factor relacionado con otras conductas del infante, han empleado una amplia gama de recursos que van desde los instrumentos de medición hasta el foco de la investigación, sea la interacción madre-niño, niño-niño, padre-niño o únicamente el niño; pasando por los contextos que se diseñan para los objetivos que se desean alcanzar.

A fin de ilustrar lo anterior, enseguida se describen algunos estudios que muestran las relaciones entre conducta afectiva y las consecuencias sobre el

desarrollo de niño. De tales estudios se enfatizará la forma en que se mide el aspecto afectivo y si las situaciones son de interacción o individuales.

Enfatizar estos aspectos de los estudios permitirá dar pie a la justificación y relevancia de la investigación que aquí se reporta.

a) Obtención de datos de manera individual.

Una forma de obtener datos que permitan establecer las relación entre la dimensión afectiva y su desempeño posterior ha sido evaluando de modo individual al infante con una serie instrumentos estandarizados (p. ej. Slomkowski, Nelson, Dunn y Plomin (1992) o inducir el estado emocional en el infante y posteriormente medir su ejecución (p. ej. Russ & Kaugars, 2000-2001).

En el caso del estudio de Slomkowski et al. (1992) los autores tuvieron como interés evaluar la relación entre el temperamento y el desarrollo del lenguaje en la infancia media y temprana. Para ello aplicaron diversos instrumentos en distintas edades de los niños. El temperamento de los niños se midió cuando tenían dos años de edad y se utilizó el Infant Behavior Record (IBR; Bayley, 1969). Las mediciones de la producción y comprensión del lenguaje se realizaron con el Sequenced Inventory of Communicative Development (SICD; Hendrick, Prather & Tobin, 1975) a la edad de 2 y 3 años; y por último, a la edad de 7 años se aplicó una batería de medición del lenguaje para medir procesamiento de palabras y estructura de oraciones; habilidades de lenguaje receptivo (es decir el las palabras que el niño reconoce aun cuando no las produzca); y comprensión y vocabulario.

Los resultados encontrados mostraron correlaciones positivas entre el temperamento y el desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo a la edad de 3 años, y una correlación positiva significativa a la edad de 7 años con cinco de las ocho medidas del lenguaje (producción y procesamiento de oraciones modelo, dos medidas relativas al lenguaje receptivo que consistían en la igualación de características físicas de fichas y vocabulario)

b) Obtención de datos en situaciones de interacción.

Por otro lado, se ha empleado el uso combinado de estrategias de medición como lo son inventarios y/o sistemas observacionales para evaluar las relaciones.

Uno de los estudios que combina mediciones con instrumentos estandarizados y observacionales es el de Robinson & Acevedo (2001), quienes realizaron un estudio longitudinal cuyo objetivo era evaluar las diferencias individuales en los patrones de expresión y de compartir las emociones (vitalidad emocional) en relación con el desarrollo del lenguaje y cognitivo hacia el fin del segundo año del infante.

El instrumento que se utilizó para provocar la reacción emocional del niño fue el Laboratory Temperament Assessment Battery (LabTab; Buss & Goldsmith, 1998; Goldsmith & Rothbart, 1994) aplicado a los 6 meses de edad en una primera visita (laboratorio). Las reacciones emocionales que se intentan provocar con los estímulos que contiene este inventario son las de alegría, miedo y enojo. De estas reacciones se midió la latencia e intensidad facial, corporal y señales vocales.

Posterior a la aplicación del LabTab, en la misma sesión, se les aplicó a los infantes el Denver II Developmental Screening Test (Frankenburg & Dodds, 1992).

Una segunda visita (en el hogar) se llevó a cabo hacia el final del segundo año de edad de los niños. En esta, las díadas fueron filmadas durante 10 minutos en una situación de juego libre con juguetes estándar. Posterior al juego, a los niños se les aplicó la Preschool Language Scales-3 (PLS-3; Zimmerman, Steiner & Pond, 1992). En un tercer encuentro (laboratorio) se administró el Mental Development Index (MDI) de la Bayley Scales of Infant Development-II (Bayley, 1993).

Los resultados obtenidos indicaron que los niños quienes muestran una alta vitalidad a la edad de 6 meses, tienen mayores habilidades cognitivas y del lenguaje receptivo que se evidencia por los altos puntajes obtenidos con el Índice de Desarrollo Mental de Bayley.

A diferencia de este tipo de estudios, otros han medido el afecto de manera directa, es decir, empleando inventarios o categorías ad hoc para el registro de tal conducta en situaciones particulares, y, de manera simultánea obteniendo medidas relativas a otro tipo de conducta con la cual se desea establecer la

relación con el afecto. La mayoría de estos estudios han enfatizado el análisis de la conducta de madres e hijos en actividades conjuntas (v. gr. Denham, Renwick & Holt, 1991),

El estudio de Denham, Renwick & Holt (1991) es ilustrativo de aquellos estudios cuyo interés es evaluar el impacto del tipo de interacción madre-hijo sobre el desarrollo de competencias necesarias en otros ámbitos de la vida del niño. Los autores tuvieron como objetivo medir aspectos amplios de la relación diádica y con base en ellos predecir las competencias socio-emocionales de sus hijos preescolares.

De entre los diversos aspectos medidos, se consideró el comportamiento afectivo que ocurría en cuatro situaciones de juego/enseñanza planeadas para tal estudio y que fueron video-filmadas. A las mamás se les indicó que ayudaran a su hijo de la manera que fuera conveniente pero sin realizar la tarea por él. Con base en una escala de siete puntos se codificaron todas las variables. Adicionalmente, se emplearon instrumentos de papel y lápiz que fueron proporcionados a los profesores de los niños para obtener datos relativos a la frecuencia de conductas problemáticas.

Los resultados obtenidos en este estudio indicaron que la interacción materna era predictora de conductas sociales positivas, asertividad y tristeza en escenarios escolares. Particularmente, las emociones positivas maternas estuvieron significativamente correlacionadas con la asertividad.

Howell (2001) reportó un estudio en el que la dimensión afectiva de la madre se relaciona con una consecuencia positiva. La autora analizó la relación entre cinco características del habla materna y la cantidad y complejidad de las vocalizaciones del infante de 12 meses en una situación de juego libre. Las características del habla materna fueron: 1) la cantidad de las expresiones, 2) el número de palabras diferentes, 3) el uso de respuestas contingentes a la comunicación del infante, 4) el tiempo transcurrido en atención conjunta con su hijo, y 5) el uso de habla afectiva.

La autora reporta que el número total de palabras diferentes combinadas con el porcentaje de habla afectiva positiva de la madre predice 32% del número

total de vocalizaciones del infante; mientras que el número total de expresiones y el porcentaje de expresiones en atención conjunta combinadas predicen el 22% de complejidad fonética.

Por supuesto, la cualidad afectiva de la conducta no comprende únicamente vocalizaciones sino también aspectos gestuales y motores. El análisis de las interacciones madre-hijo ha permitido obtener datos importantes que contribuyen a la identificación de cómo la conducta afectiva de los miembros de la díada, y no solo de uno de ellos, contribuyen al desarrollo de distintas habilidades del niño (Adamson y Bakeman, 1985; Carson & Parke, 1996).

Adamson y Bakeman (1985) tuvieron como objetivo principal el análisis del desarrollo de la comunicación. Para esto, estudiaron la coordinación del infante para atender a los objetos y a las personas, y comprender más ampliamente cómo se usa el afecto por parte de los infantes cuando la atención es coordinada versus independiente respecto del compañero de interacción. Estos elementos están circunscritos al tema general del desarrollo de la comunicación temprana (pre-verbal). A fin de evaluar el afecto se procedió a identificar los episodios en los que se consideró había muestras de afectividad y posteriormente se caracterizó el tono hedónico (positivo o negativo) y la modalidad (facial, motora y/o vocal). Estos eventos incluyeron chillidos de regocijo (no cualquier vocalización), sonrisas amplias (no modulaciones sutiles de la expresión facial) y movimientos excitados de los brazos.

Los resultados muestran que la conducta afectiva incrementa su tasa de ocurrencia conforme incrementa la edad y la duración promedio de las expresiones afectivas se reduce en función de una edad mayor. De manera global, el afecto en su modalidad motora es la que ocurre en menor medida en todas las edades y decrece su ocurrencia en función de una edad mayor de los infantes. Lo contrario se observa con la modalidad vocal. Las tasas de afecto fueron mayores con las madres que con los compañeros, siendo aquí la modalidad facial la de mayor ocurrencia.

Bajo la misma lógica de identificar las conductas de afecto en una situación de interacción, Carson & Parke (1996) examinaron la relación entre el afecto

negativo recíproco en díadas padre-hijo y madre-hijo en una situación de juego y la competencia social del niño con sus iguales. Para esto se codificaron expresiones faciales, vocales, lenguaje del cuerpo e información contextual para ambos miembros de la díada empleando doce códigos de afecto: felicidad, risa, sorpresa, estar de humor/hacer chistes, apologético (entendido como hacer alabanzas al compañero), alabanza (praise), hacer puchero/gimotear, enojo, broma, aburrido y neutral.

Feliz y risa fueron usados para diferenciar entre dos niveles de intensidad para el afecto positivo, La risa se identificó con muestras más intensas de afecto positivo típicamente acompañadas de algún componente vocal (e.g. reír con chillidos o reír por nada). Humor/chiste incluyó hacer sonidos o caras tontas además de más formas verbales de humor. La categoría de Burla describía cuando un miembro de la díada intentaba “duplicar la acción o afecto del otro a fin de bromear”.

Los resultados indicaron que los niños a los cuales se les respondía a su afecto negativo con conductas del mismo tipo eran verbalmente más agresivos, convivían menos con otros y evitaban a los demás, según el reporte de los profesores de los niños.

Otro de los aspectos que se han estudiado es el tipo de consecuencia que tiene la forma en que la mamá reacciona a las muestras afectivas del infante sobre la autorregulación emocional del mismo.

Este punto fue estudiado por Spinrad, Stifter, Donelan-McCall & Turner (2004), las cuales tenían como objetivo identificar las estrategias que emplean las madres en respuesta a las emociones de los niños de 18 y 30 meses y determinar si esas estrategias se asociaban con la expresión emocional del niño en una tarea de “desilusión” a la edad de 5 años.

Para este fin, las díadas madre-hijo fueron filmadas en tres situaciones. Cuando los niños tenían 18 meses las situaciones fueron una de “limpieza general” y la otra de “frustración”. Cuando los niños tenían 30 meses de edad, las situaciones en las que participaron con sus madres fueron nuevamente la de “limpieza general” y otra en la cual se le colocaban al niño electrodos de

electrocardiograma en el pecho. La medida fundamental del afecto del niño fueron los turnos conversacionales, en los cuales se consideraban las expresiones y vocalizaciones.

Estas conductas fueron calificadas con base en una escala de 5 puntos donde los extremos eran el afecto positivo alto y el afecto negativo alto. De la madre se codificaron dos aspectos de sus turnos de conversación: una en la cual se identificaba si se empleaba o no una estrategia de regulación y otra que calificaba el tipo de estrategia.

A fin de evaluar la autorregulación emocional del niño, se expuso a los infantes a una situación de “desilusión” cuando habían cumplido 5 años, situación en la cual únicamente se considero la conducta del niño. En este caso las medidas de afecto fueron realizadas con base en el Facial Action Coding System (Ekman & Friesen, 1978).

De los resultados se destaca el hecho de un afecto positivo significativamente más alto en la tarea de “desilusión” cuando los niños tenían 30 meses de edad y sus madres emplearon estrategias de regulación, aspecto que no se observó con los niños de madres que no emplearon el mismo tipo de estrategias.

Atendiendo de manera particular a las estrategias, se obtuvo una correlación positiva entre la estrategia materna de ceder a los deseos del niño cuando éste muestra afecto negativo a los 18 meses, y mayor muestra de afecto negativo en la tarea de “desilusión”.

Por otro lado, la investigación no se ha limitado a evaluar la conducta afectiva y su importancia en el desarrollo de diversas conductas con poblaciones normales, también se han realizado estudios con poblaciones en riesgo (v. g. Kelly, Morisset, Barnard, Hammond & Booth, 1996).

Kelly et al. (1996) estuvieron interesados en examinar la calidad de interacción en díadas de alto riesgo social e identificar los aspectos de la

interacción que predicen consecuencias cognitivas y lingüísticas en niños de edad pre-escolar. Se exploró si las consecuencias eran únicamente función de las diferencias en el funcionamiento intelectual materno, o debidas a la inteligencia materna y a la calidad de la interacción.

Para tal estudio, los infantes fueron evaluados cuando tenían 13, 20 y 36 meses; veintinueve de los cincuenta y tres niños que iniciaron el estudio, fueron evaluados cuando tuvieron 5 años. A los 13 y 20 meses las díadas fueron filmadas en el contexto de la Situación Extraña.

Esta situación consistió de una serie de episodios en los cuales la madre interactuaba en una situación de juego con su hijo en una habitación de laboratorio. Pasado un tiempo, la madre salía de la habitación y entraba un adulto extraño al niño. Posteriormente, la mamá regresaba y podía o hacer caso omiso del niño o reiniciar el tipo de interacción previa. Una segunda salida de la madre e ingreso del extraño se programó y en la segunda reunión de la madre con el hijo se le instruyó a la madre a confortar a su hijo si era necesario y a seguir jugando con él.

Los segmentos de la primera reunión se usaron para codificar el afecto y disponibilidad emocional. Para la codificación se empleó el Infant Hedonic Tone Scale (Emde & Easterbrooks, 1985) y el Emotional Availability Observation Scales (Osofsky, Culp, Eberhart-Wright & Hann, 1990). Para el análisis se emplearon las siguientes variables de ambas escalas: tono hedónico positivo del infante (la cantidad de risas, sonrisas e interés); el tono hedónico negativo del infante (la cantidad de llanto, quejas y fruncir el entrecejo); afecto positivo de la madre (muestras vocales o faciales positivas) y la reciprocidad verbal diádica (que el infante vocaliza y la madre responda de una manera sensible y apropiada).

Adicionalmente, a los 20 meses se realizó una sesión de juego libre para codificar la calidad de la interacción.

Para evaluar las consecuencias se empleó el Preschool Language Scale (PLS) (Zimmerman, Steiner & Pond, 1979) a la edad de 36 meses y el Wechsler Preschool and Primary Scale of inteligente (WPPSI) (Wechsler, 1967) a los 5 años de edad. El PLS es una prueba que evalúa articulación, comprensión auditiva

(tareas que son apoyadas por señales contextuales y solo requiere respuestas no verbales como señalar o manipular materiales de prueba) y habilidad verbal (ítems de imitación verbal, respuestas a preguntas abiertas-cerradas y habilidades de conversación simple). Para evaluar la inteligencia general de la madre se empleó el The Quick Test (Ammons & Ammons, 1962).

Los resultados mostraron una correlación significativa del IQ materno con tres variables de interacción: a los 13 meses el afecto positivo de la madre, a los 20 meses la sensibilidad materna y el ajuste diádico. Del análisis de correlación entre variables predictoras e IQ materno con las consecuencias se obtuvo que 5 variables de interacción se correlacionaron significativamente; el PLS auditivo con el tono hedónico positivo del infante, el afecto positivo de la madre y la reciprocidad verbal diádica, a los 13 meses; a los 20 meses también la reciprocidad verbal diádica y la sensibilidad materna. A los 20 meses se correlaciono significativamente la sensibilidad materna con el WPPSI. El IQ materno se correlaciono con ambas medidas de consecuencia.

Otros dato importante se obtuvo mediante un análisis de regresión múltiple, el cual mostró que el afecto positivo materno y la reciprocidad verbal diádica a los 13 meses, así como la reciprocidad verbal diádica y la sensibilidad materna a los 20 meses fueron predictores significativos del PLS auditivo.

El conjunto de estudios que hemos señalado intentan simplemente ilustrar la gran diversidad de estrategias de investigación, así como la diversificación de intereses respecto al tema. Con base en este contexto general puntualizamos los intereses del estudio que aquí se presenta.

Planteamiento del problema.

Bajo esta lógica, el estudio del comportamiento afectivo y su relación con otros comportamientos, ha sido conducido en contextos diversos como el juego y la solución de problemas; entre otros. Los resultados, de manera general, muestran que las interacciones caracterizadas por lo que se ha denominado afecto positivo favorecen un mejor desempeño en las tareas. Al mismo tiempo que es facilitador de algunas actividades, las interacciones afectivas tempranas se han considerado un factor crítico para un desarrollo emocional y social estable, así como para un desarrollo cognitivo óptimo.

Los estudios se han caracterizado por haber sido llevados a cabo con díadas infante-adulto (generalmente la madre) interactuando en un laboratorio o el hogar; en otros casos, se aplica a la madre y al niño entrevistas o cuestionarios. La importancia de este tipo de díadas es obvia: la madre es, típicamente, la encargada de cubrir las necesidades primarias del infante y en el curso de éste contacto, el desarrollo afectivo ocupa un papel muy importante para interacciones subsecuentes. Así, una de las características de las interacciones diádicas es precisamente el vínculo afectivo. Si este es positivo, se facilita el desarrollo y el aprendizaje (Bronfenbrenner, 1979).

De la diversidad de estudios que se han realizado, pocos son los que han evaluado expresamente la relación entre la conducta afectiva y el desarrollo y la complejidad del lenguaje. Algunos de ellos han empleado para esta evaluación diferentes instrumentos y procedimientos (p. ej. Robinson & Acevedo, 2001; Morissete, Barnard & Booth, 1995; Howell, 2001; Slomkowski, Nelson, Dunn & Plomin, 1992); algunos otros han contribuido a establecer la relación entre el comportamiento afectivo y el desarrollo lingüístico analizando díadas madre-hijo (v. gr. Pipp, Easterbrooks & Horman, 1992; Youngblade & Dunn, 1995; Hann, Osofsky & Culp, 1996) y en situaciones de inducción de emociones (Russ & Kaugars, 2000-2001)

Así, la importancia de la interacción temprana madre-hijo en la cual se establece un intercambio afectivo positivo, favorece el desarrollo de

comportamientos futuros fundamentales; “No es aventurado afirmar que el desarrollo de un sistema efectivo y afectivo es fundamental para la adaptación social y emocional y para el desarrollo cognoscitivo del niño, puesto que todos estos dependen en gran medida de ese sistema” (López, Gutiérrez & Lartigue, 2001:198). El escaso comportamiento afectivo en las interacciones madre-hijo (como sonrisas, contacto ocular, caricias, vocalizaciones), mayor cantidad de órdenes, autoritarismo y respuestas menos elaboradas, descriptivas y poco articuladas, como se reporta en estudios realizados con madres adolescentes, está en estrecha relación con menos habla y propensión a un desarrollo cognoscitivo y lingüístico más pobre de los hijos (Levine & García Coll, 1985; Zeanah, Boris & Larrieu, 1997; citados en López, Mendieta, Gutiérrez & Lartigue, 2001).

Así, los estudios citados muestran la vinculación entre el desarrollo del comportamiento afectivo y el desempeño en otros tipos de comportamientos. Un aspecto implícito en el desarrollo de las interacciones adulto-infante es el proceso de socialización que se lleva a cabo y que tiene uno de sus momentos más importantes cuando el niño es más apto lingüísticamente.

El comportamiento afectivo se caracteriza porque en él, la actividad intra-orgánica es prominente y para su identificación se requiere de cierto nivel de diferenciación reactiva; una historia conductual definida por un proceso de culturización (y socialización) que permitan al individuo identificar eventos y situaciones relacionadas con aquello que denominamos afecto, emociones o sentimientos (Kantor & Smith, 1975; Malatesta & Haviland, 1985).

La interacción adulto-niño es precisamente el contexto en el cual el niño aprende a comportarse afectivamente y es posible entonces identificar su evolución en cuanto al manejo del lenguaje con fines comunicativos.

Así, poder referir estados emotivos o afectivos implica un proceso de culturización en el cual se van enseñando los criterios para calificar un evento como “agradable”, “triste”, o “angustioso”. De manera inicial es la interacción que mantiene el niño con su cuidador (madre, hermano mayor, padre) como se van diferenciando las distintas respuestas del niño a acciones del otro (gestos

principalmente) y que se califican como distintos estados emotivos. El hecho de poder establecer interacciones de tipo lingüístico posibilita que el comportamiento del infante no se limite solamente al comportamiento del otro, es decir, que responda diferencialmente a las acciones del otro en su presencia, sino que pueda hacer referencia a estados o alteraciones fisiológicas que padezca como determinado evento afectivo. A decir de Forsyth y Eifert (1996) "... aprendemos lo que son nuestros sentimientos y este aprendizaje tiene una base de experiencias socio-verbales" (p. 608).

Dentro de los diversos estudios que muestran la estrecha relación entre el desarrollo afectivo positivo y la competencia social, el desarrollo emocional estable, la creatividad en la solución de problemas, así como en las relaciones interpersonales y el desarrollo del lenguaje; el juego simulado ha sido considerado como un contexto en el cual el grado de desarrollo lingüístico y el afecto se hace más patente (Harris, 1989; Campos, et al., 1983).

En la literatura del comportamiento afectivo podemos observar que la importancia atribuida al lenguaje se circunscribe a considerarlo como un factor que expande las posibilidades de comunicación de los comportamientos afectivos, es decir, la aparición del lenguaje vocal permite la regulación de las emociones, la descripción de éstas, discutir acerca de ellas, referir las emociones propias y de otros, etc. Desde esta óptica, el lenguaje contribuye al desarrollo y expresión de la conducta afectiva, sin embargo, es posible también plantearse en qué medida la conducta afectiva posibilita al infante comportarse en distintos niveles de complejidad lingüística, es decir, si el infante se puede comportar de manera más elaborada cuando su interacción diádica se desarrolla en un intercambio afectivo favorable.

La pregunta que guía gran parte de esta propuesta es si el tipo de interacción afectiva que se desarrolla en la interacción madre-hijo favorece la complejidad del lenguaje cuando el infante enfrenta situaciones que demandan mayor complejidad lingüística.

Considerando que casi todos los estudios realizados para evaluar la relación afecto-lenguaje han medido este último con baterías o inventarios

estandarizados, parece conveniente que la medición de la creciente complejidad del lenguaje del niño se realice a partir de situaciones concretas que demanden una mayor o menor elaboración lingüística. Sin lugar a dudas la medición del lenguaje formal aporta datos de gran valía, sin embargo, consideramos que el desarrollo del comportamiento lingüístico va más allá de estos criterios. Por esta razón, resulta importante ampliar el estudio del desarrollo lingüístico aplicando criterios definidos desde un nivel funcional.

Desde este punto de vista, Ribes (1990) plantea una re-conceptualización del comportamiento lingüístico con base en una taxonomía funcional de la conducta (Ribes y López, 1985).

Los distintos niveles de complejidad y los criterios de identificación propuestos son los siguientes:

Contextual. Se identifica porque el responder diferencial es dependiente de las contingencias entre los eventos y no es funcional para cambiar o producir nuevas interacciones. Ejemplos de este nivel pueden ser cuando el individuo, obedece alguna orden, observa la actividad del compañero, se orienta diferencialmente a los estímulos hablados del compañero, o, reproduce de un modo imitativo lo que el compañero hace o dice.

Suplementario. Aquí, las respuestas del organismo son necesarias para la ocurrencia de las relaciones entre los eventos y son instrumentales en la mediación de las relaciones de contingencias. Este tipo de comportamiento ocurre cuando el individuo cambia las relaciones situacionales de la actividad de manera explícita con alguna propuesta verbal que lleven al cambio de actividad (en una situación de juego, de la construcción de un castillo a una carrera de coches) o de estructura dentro del mismo juego (pasar de jugar a la maestra que enseña canciones a la maestra que enseña a dibujar).

Selector. En este nivel la mediación de las contingencias es condicional a las relaciones entre los eventos, diferenciando en tiempo y espacio las dimensiones físicas relevantes. De este modo, el individuo regula las interacciones con su medio respondiendo en forma relacional a las propiedades variantes de la situación. Ejemplos de este nivel funcional pueden ser cuando el individuo

establece o responde a criterios que norman el desarrollo de una actividad asignando características y/o funciones a objetos y/o personas en la recreación de un juego de ladrones y policías o la construcción de un escenario, tal como sucede en los juegos de simulación.

Sustitutiva Referencial. Este nivel la mediación de contingencias se estructura mediante conducta convencional a objetos o eventos no presentes en tiempo o espacio, y a propiedades no aparentes. Por ejemplo, cuando el niño se involucra en diálogos y/o representaciones como jugar a las vecinas y platicar de las distintas actividades que han realizado o que realizarán. Tales papeles los puede asignar a objetos o muñecos estableciendo comunicación entre ellos.

Sustitutiva no Referencial. En este nivel las interacciones se establecen entre acciones lingüísticas o convencionales. Las dimensiones fisicoquímicas de los eventos se tornan irrelevantes y el individuo interactúa con su propio lenguaje. Por tal razón, las restricciones de espacio y tiempo se eliminan en la definición de la interacción y es posible crear circunstancias en que las relaciones se establecen entre acciones lingüísticas. Ejemplos de este nivel pueden ser los diálogos con otro o consigo mismo de aspectos abstractos acerca de la pintura como expresión artística.

Desde esta perspectiva el lenguaje implica que el individuo trascienda las restricciones espacio-temporales de la situación y sea capaz de mediar convencionalmente su conducta y la de los demás. Dicha forma puede analizarse con base en aspectos verbales y no verbales y se caracteriza por comportarse de manera independiente de las circunstancias físicas actuales en las que interactúa el individuo.

A partir de un punto de vista de campo el análisis del desarrollo lingüístico ha sido evaluado por Pineda y Cortés (1989). En este estudio los autores analizaron las interacciones madre-hijo en diferentes contextos con el fin de identificar estrategias de la madre que promovieran el desarrollo del lenguaje del niño. El estudio comprendió diadas de clase baja y media, observándose que las madres de clase media se comportaban de manera más eficiente en la promoción del desarrollo lingüístico de sus hijos.

La extensión de este tipo de estudios ha mostrado la importancia de complementar los estudios en los cuales se emplean índices formales del lenguaje con estudios en los cuales se pueda identificar diferentes competencias lingüísticas (v. gr. Cortés & Delgado, 2001).

Si estudios anteriores han reportado un mayor grado de elaboración del lenguaje, es pertinente evaluar si esta complejidad se reproduce en situaciones que demandan mayores competencias conductuales como es el juego simulado, la construcción de historias y la solución de problemas, entre otras. Si la interacción madre-hijo que se organiza bajo un ambiente afectivo propicio (lo que se ha llamado afecto positivo) favorece mayor complejidad lingüística, podemos suponer que si se comportan con estas características afectivas probablemente se desempeñen de manera más efectiva y compleja en situaciones variadas como las que se han señalado, respecto de aquellos infantes cuyas interacciones son valoradas como negativas o poco propicias para establecer un trabajo conjunto con la madre.

A juicio de Campos et al. (1983) la función de las emociones no se limita a la relación con el suceso concreto actual, pues tiene una naturaleza preventiva y anticipatoria. La alegría, el enojo, la tristeza, el miedo y el interés, son emociones que se distinguen por ser “evidentes”; en tanto que la culpa, el orgullo y la vergüenza por ser “relacionales” (socio-morales), las cuales solo son posibles cuando el infante es lingüísticamente competente.

Sin compartir la suposición de Campos de que el lenguaje es una herramienta de expresión de las emociones, su clasificación de “evidentes” y “relacionales” reconoce distintos niveles de complejidad que son susceptibles de analizar.

A diferencia de aquellos investigadores que mantiene una línea de trabajo con base en los modelos dimensionales que señala Scherer (2001), en los cuales se establecen emociones positivas y negativas; la aplicación de criterios distintos rompe con esta clasificación enfatizando en su lugar la posibilidad variada y amplia de emociones (Campos et al. 2004; Scherer, 2001) o conductas afectivas (Kantor y Smith, 1975) que pueden ser valoradas como facilitadoras u

obstaculizadoras para el cumplimiento de los criterios que se establezcan para la realización de alguna actividad.

Así, aun cuando el comportamiento afectivo es susceptible de analizarse por sí mismo, sin duda, están presentes elementos de este tipo en interacciones no necesariamente afectivas, que se constituyen en conductas precurrentes o disposicionales para la realización efectiva de diversas actividades.

Dirección y relevancia para el área y la disciplina.

A lo largo de las líneas anteriores se ha manifestado el interés de evaluar la relación entre la conducta de afecto que ocurre en las interacciones adulto-infante en situaciones de juego y el desempeño lingüístico del infante.

Como parte de una línea de investigación más amplia denominada Análisis Funcional del Desarrollo Lingüístico (AFDL) perteneciente al Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano, el estudio que se presenta tiene la pretensión de evaluar la contribución de la conducta afectiva de los miembros de la díada a la complejidad de competencias lingüísticas de los infantes.

Tendiendo esto presente, el estudio actual se concibe como un primer momento en el curso de una serie de investigaciones cuyo interés está dirigido a evaluar de manera más amplia el papel que juega esta reciprocidad afectiva en las interacciones. Un primer paso en la consecución de esta tarea, fue construir las categorías de conducta afectiva y aplicarlas en el análisis de interacciones madre-hijo bajo un diseño transversal.

Aun cuando este estudio en concreto parte de la suposición de que las formas de interacción están construidas históricamente, y que el momento actual que es registrado actualiza precisamente esta historia, no cubre totalmente los requerimientos para analizar el proceso de desarrollo de dicha interacción.

No obstante esta limitación, los datos obtenidos permitirán tener una visión más precisa de la forma en que se relacionan las conductas de interés y así proceder a realizar los ajustes pertinentes. De tal modo que una finalidad más amplia es diseñar una serie de investigaciones que contemple diseños

longitudinales con infantes en edades más tempranas a fin de obtener datos más ajustados al proceso de desarrollo del lenguaje del niño y el posible papel de la dimensión afectiva de la interacción.

La relevancia de tal tipo de estudios estriba en el reconocimiento general que diversos investigadores han precisado de la importancia que tienen las relaciones afectivas para el desempeño social, del lenguaje y de diversos procesos cognitivos de los niños. En particular, las relaciones que se establecen entre el infante y su cuidador principal resultan de una importancia crítica en el proceso de desarrollo de esos aspectos.

Partiendo de que el inicio de la construcción del repertorio conductual del infante tiene en su cuidador principal a uno de sus más importantes auspiciadores, consideramos indispensable caracterizar las diferencias del comportamiento afectivo de los miembros de la díada en función de las distintas competencias conductuales que ocurren en las situaciones de interacción.

El estudio del comportamiento afectivo en conexión con el desempeño efectivo del infante y su madre, tienen una relevancia por sí misma evidente: la posibilidad de un mejor desarrollo en los ámbitos social, del lenguaje y cognitivo del niño (Carson & Parke, 1996; Russ & Kaugars, 2000-2001). Es claro que esto no es posible sin una comprensión de las formas en que la madre se comporta para lograr que su hijo alcance un criterio de manera satisfactoria, sea haciendo o dejando de hacer. Igualmente importante es documentar la forma en que los niños responden a las estrategias o modos de la madre en una actividad determinada a fin de poder establecer la relación con la creciente complejidad conductual del niño.

Otro aspecto relevante que implica este tipo de estudios, es la posibilidad de analizar en escenarios naturales la interacción de la díada y las características afectivas que pueden estar asociadas a las distintas formas de complejidad de los participantes.

Objetivos

En consideración a lo anterior los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

- 1) El diseño de un sistema de categorías para la identificación de interacciones afectivas definidas funcionalmente en relaciones diádicas madre-hijo, que permita establecer correspondencias entre la complejidad lingüística y comportamiento afectivo en la díada, y,
- 2) Evaluar el desarrollo lingüístico y su relación con el comportamiento afectivo en dos distintas situaciones de juego (libre y simulado), que permitan identificar el desarrollo o características del desligamiento funcional en infantes.

Un primer paso para la consecución de los objetivos es la identificación de episodios afectivos en situaciones de juego simulado y comparar los niveles de mediación funcional con el desempeño global de la situación original. Por ejemplo, en una situación de juego simulado existen grupos con porcentajes de conducta referencial más altos que otro grupo. Esta superioridad puede tener relación con un porcentaje alto de interacciones matizadas por lo afectivo (dimensiones lingüísticas y motoras) que no se presenta en grupos de baja proporción referencial.

De las sesiones se codificará el tipo de episodio (nivel funcional), el comportamiento de tipo afectivo en sus modalidades verbales, motoras y gestuales. Los episodios pueden ser identificados en algún nivel funcional particular conteniendo características de comportamiento afectivo. Así, un episodio puede estar constituido por un nivel de tipo contextual identificado por actividades propias de la tarea (jugar, construir, armar, relatar, dialogar, etc.) y presentar concurrentemente conducta afectiva (dar instrucciones o indicaciones con cierta entonación, impedir la intervención del compañero con palabras que indiquen prohibición, etc.). De esta manera es posible identificar el grado de relación entre el desempeño lingüístico y el tipo de conducta afectiva con los criterios de logro de la tarea.

En consonancia con esto se propone identificar: a) la forma en que se establece el criterio a cubrir en una actividad (p. ej. ordenando), b) el hacer de la persona durante la actividad (p. ej. si se involucra o no y en qué modalidad,

sea verbal o no verbal), y c) las verbalizaciones respecto de la tarea (p. ej. calificar positiva o negativamente).

Estos elementos nos permitirán evaluar las cualidades afectivas de los distintos niveles funcionales.

Estudio 1

El interés de construir un sistema alternativo para la identificación del comportamiento afectivo fue, principalmente, el de contar con un conjunto de categorías que se derivaran directamente de las consideraciones conceptuales de la propuesta de Kantor y Smith (1975) y que fuera desarrollada a partir de la observación directa de las interacciones madre-hijo.

La revisión que se llevó a cabo de la literatura especializada muestra que en la mayoría de las veces los investigadores que tienen como interés evaluar la conducta afectiva de la díada han empleado inventarios ya construidos, cuya característica principal es que la conducta se especifica a partir de su valencia positiva o negativa.

Para poder evaluar la conducta de afecto como paralela o sincrónica a conductas terminales (cumplir los criterios del juego) era indispensable la construcción de un sistema diferente a los ya construidos, que pudiera identificar la dimensión afectiva y conductas que no siendo estrictamente de esta naturaleza pueden ser contempladas como formas de comportamiento que dan lugar a la conducta afectiva.

En la construcción del sistema se intentó que comprendiera no solo categorías de naturaleza afectiva sino también de conductas relacionadas a la actividad de juego, denominadas conductas colaterales, y que dieran lugar a reacciones afectivas. Por ejemplo, para el caso del adulto se definieron conductas como la de "Juicios de la actividad", la cual puede promover cierta disposición afectiva del niño hacia el adulto y la actividad.

Con ese interés, el objetivo inicial del estudio 1 fue diseñar un sistema de categorías que permitiera identificar la dimensión afectiva en relaciones diádicas madre-hijo para establecer correspondencias entre la complejidad lingüística y el comportamiento afectivo en la díada.

Método

Para la construcción del sistema de categorías se emplearon distintas filmaciones correspondientes a díadas madre-hijo en situaciones de juego libre. Se eligieron al azar 6 videos de 30 minutos de los cuales se codificaron los 20 minutos intermedios. Los 6 videos seleccionados corresponden a distintas díadas madre-infante que fueron empleados para investigaciones longitudinales y transversales anteriores (Cortés & Delgado, 2001). Las características de las díadas seleccionadas fueron las siguientes: nivel socioeconómico medio y bajo (NSM y NSB), niños de género masculino y femenino de edades de entre 3 y 6 años.

La codificación se hizo registrando por intervalos de 10 segundos la ocurrencia de cualquiera de las conductas del sistema para ambos miembros de la díada. Este registro de frecuencias se realizó, primero, identificando la conducta de la madre, y en una segunda vuelta la del niño.

El proceso de construcción de la taxonomía de conductas afectivas de la madre y el niño fue de la manera siguiente: A) se realizó un listado de categorías las cuales consideraban conductas de tipo verbal y no verbal para la madre y el hijo, B) entrenamiento de codificadores y codificación de videos con la primera versión del sistema, C) depuración del sistema de categorías y nuevas codificaciones.

A) Inicialmente se definieron categorías con base en la literatura existente y se realizó un listado de ellas. Aun cuando no todas las categorías se han denominado afecto, consideramos pertinente registrarlas con la finalidad de observar si ellas daban lugar a algún cambio (disposición en la tarea) en la participación de alguno de los integrantes de la díada. Por ejemplo, inicialmente consideramos categorías como "Peticiones" e "Incitaciones" considerando que el hecho de que la madre (o el niño) presentara esa conducta contribuiría a la participación más activa del niño.

B) Cada una de las filmaciones fue analizada por tres codificadores: el autor y dos estudiantes de 6to semestre de la carrera de Psicología entrenados por el autor. El entrenamiento consistió de manera inicial en presentar a los

codificadores la lista de categorías y explicar las definiciones para enseguida codificar entre los tres un video que no se empleó para la obtención de la confiabilidad. En esta actividad se discutía entre los tres si lo observado cumplía con lo establecido en cada definición de las categorías. Si existía un consenso se calificaba y si no se señalaba para un ajuste posterior en la definición de la categoría en cuestión. Esto se repitió hasta que cada uno de los codificadores coincidimos en calificar cada conducta con la misma categoría.

Una vez realizada la actividad anterior se procedió a codificaron de manera independiente los seis videos seleccionados para fines de confiabilidad.

Con base en las codificaciones de cada observador se calculó un índice Kappa empleando el software SPSS v. 10., Para esto cada uno de los registros realizados por los codificadores se cruzaron a fin de obtener una confiabilidad entre pares.

C) Después de la primera codificación se realizó una depuración del sistema decidiendo eliminar aquellas conductas cuya frecuencia fuera nula o muy baja. Adicionalmente, se redefinieron algunas cuya identificación hubiera resultado problemática. Habiendo depurado el sistema de categorías se procedió nuevamente a la exposición y explicación del sistema a los estudiantes así como una nueva codificación en conjunto.

En esta segunda ocasión, los resultados de la confiabilidad mejoraron pero no fueron aceptables por lo que el proceso descrito se repitió en dos ocasiones más.

Los valores del coeficiente Kappa de Cohen para la confiabilidad final fueron, para las conductas de la madre de .71 y para las conductas del niño de .74. Estos valores fueron considerados aceptables pues ya han sido reportados valores semejantes en otros estudios de corte observacional (vgr. Carson & Parke, 1996; Adamson & Bakeman; 1985).

El proceso de construcción del sistema de categorías dio como resultado final 17 categorías para la mamá y 14 para el niño, agrupadas bajo tres rubros: conductas que facilitan, conductas que dificultan y conductas colaterales. En el

Apéndice 1 se presentan las tablas 2 y 3 que contienen las categorías, código y definición para el adulto y el niño, respectivamente.

Las categorías fueron clasificadas dentro de tres amplios grupos de conducta: las que facilitan, las que dificultan y las colaterales. De estos tres grupos, los dos primeros pretenden destacar el aspecto conductual de la conducta afectiva. El último grupo se consideró importante tomando en cuenta que el carácter social de la conducta afectiva implica que ésta no ocurre de manera aislada cuando se trata de una relación de interacción social; por el contrario, acontece en el contexto de otros tipos de conducta en las cuales están inmersas las de tipo afectivo.

Cada una de las categorías intenta dar cuenta de los aspectos que posibilitan la continuidad de la interacción. Por ejemplo, las conductas referidas a la madre, son algunas que la literatura ha documentado como importantes en la interacción: Mirar la actividad del niño, mirarlo a los ojos, atender a sus solicitudes, etc. En el caso del niño, las conductas enfatizan las formas en que el individuo establece contacto con el cuidador vía sus características conductuales afectivas. Todo tipo de reacción considerada en esta taxonomía, constituyen “rasgos” que probabilizan o indican que la relación en la actividad podrá ser más efectiva.

A partir de la conceptualización de la conducta de afecto, la taxonomía se construyó con la finalidad de recuperar las conductas de ambos participantes que suponemos pueden dar lugar a reacciones afectivas de diversa índole. Reacciones a prohibiciones, correcciones, omisiones, rechazos, etc., pueden variar en función de la historia de interacción de la díada. Aun cuando no todas las conductas contempladas pueden ser, o no se documentan como afectivas, son conductas que indudablemente (por su frecuencia o intensidad) dan lugar a reacciones que pueden deteriorar la interacción, y en esa medida impedir el cumplimiento de la actividad.

Las categorías resultantes son de carácter estrictamente conductual y funcionales destacándose que cada una de ellas no se restringen a una característica morfológica única (como es el caso cuando se miden aspectos faciales en la lógica conceptual del afecto positivo y negativo).

La agrupación de las diferentes categorías intenta enfatizar que ciertos comportamientos promueven que la interacción transcurra de manera fluida sin que se vea alterada y pueda obstaculizar los criterios de la actividad en curso. Por ejemplo, las conductas denominadas Observación, Contacto cara a cara, Contacto físico positivo, Expresiones cariñosas; se constituyen en precurrentes para las respuestas efectivas, es decir aquellas que cumplen con los criterios establecidos por los participantes para el desarrollo de una actividad.

Puesto que la dimensión biológica de la conducta afectiva no es el punto de interés en esta taxonomía, se resaltan diversos componentes verbales y motrices que están relacionados con la definición de conducta afectiva. Los cambios de actitud son los índices que permiten decidir que la afectación del organismo participa en la configuración de la respuesta frente a la situación en la que interactúa. Así, los cambios suscitados por el tipo de respuesta del compañero de juego, inducen a un “clima” de estabilidad en el cual la persistencia y atención en la tarea promoverían el despliegue de las competencias pertinentes para elaborar la actividad definida. Los distintos cambios de comportamiento que se suceden en el curso de la interacción permiten observar si los tipos de complejidad funcional se relacionan con las que he denominado conductas que facilitan el comportamiento.

Estudio 2

Este estudio tuvo como objetivo evaluar las diferencias de complejidad lingüística del niño en tareas de juego que exigen competencias diferenciales para ambos miembros de la díada y analizar si las diferencias en ambos tipos de juego se relacionan con características afectivas de la díada

En este estudio se realizaron dos sesiones que se caracterizan por el tipo de actividad que realiza la díada. La primera sesión fue de juego libre. En este tipo de juego la actividad de los participantes no está restringida por ningún criterio impuesto por el experimentador que indique una forma particular de llevar a cabo el juego; por el contrario, la participación de cada miembro es estructurada por

ellos mismos. Así, la actividad se lleva a cabo haciendo uso de los juguetes de la manera en que lo hacen de manera ordinaria.

La segunda sesión fue de juego simulado. Este tipo de juego se caracteriza por la forma en que se usan los juguetes y/u objetos, en donde sus propiedades se “transforman” o “alteran” y se usan como si fueran otra cosa o tuvieran vida. Así, los participantes recrean situaciones en donde a los juguetes y objetos se le dota de propiedades que no poseen (hablar, sentir, volar); los usan para fines distintos a los que le son propios (emplear un cubo como carro, mueble o algún aparato). Adicionalmente, en estas situaciones los individuos pueden representar distintos roles (un animal, un héroe, una máquina).

La finalidad de la primera sesión es que refleje la manera o estrategias que emplea la madre para que el juego de su hijo se realice. Suponemos que en función de cómo la madre se involucre y estructure la actividad, el niño se involucrará de forma diferencial en términos de aptitud funcional y de conducta afectiva. Asimismo, partimos de la idea de que los estilos de la madre (constituidos por afectos y competencias*) generarán desempeños diferenciales del niño y que en situaciones en las cuales la madre es la encargada de dirigir la actividad permitirá establecer la relación entre el comportamiento de ella y el grado de desarrollo lingüístico del infante.

La segunda sesión fue ideada para comparar, en una situación semi-estructurada, la aptitud funcional del niño como mediador de contingencias, respecto a la primera sesión. En esta sesión donde se instruye a realizar juego simulado la responsabilidad de estructurar la actividad es asignada al niño, pretendiendo con esto que se muestre el nivel de competencia del infante en tareas que se consideran más demandantes de las habilidades lingüísticas de los niños. Se espera que la manera en que la madre “incita” al niño a establecer el juego demandará de ésta estrategias o formas vinculadas a su estilo conductual y que tendrá como consecuencia formas diferenciales de desempeño del niño.

Puesto que los patrones de interacción de la madre y el niño se van ajustando en función de mayores competencias de los infantes, se establece que

las edades de 3 y 5 años permitan identificar si los modos y/o estrategias de la madre cambien en función de la mayor independencia del infante, al tiempo que se observa si los estilos afectivos varían en la misma medida.

Método

Participantes. Se reclutaron 8 díadas, 4 conformadas por madre-hija y 4 madre-hijo. Los infantes fueron: dos niñas y dos niños de 3 años y dos niños y dos niñas de 5 años de edad. Las características demográficas de las madres en función de la edad de sus hijos fueron las siguientes: para las mamás con hijos de 3 años el rango de edad fue de 21-31 años ($x = 25.5$ años); tres de ellas con escolaridad (nivel técnico, primaria y secundaria) y una sin ningún tipo de estudio formal; todas ellas eran casadas y vivían con su pareja y se dedicaban al hogar; el ingreso promedio para su hogar era de 61.8 salarios mínimos mensuales.

Para el caso de las mamás con hijos de 5 años el rango de edad era de 25-27 años ($X = 26$); dos con estudios de secundaria, una con nivel técnico y una con estudios de licenciatura; todas vivían con su pareja siendo tres de ellas casadas y una en unión libre. Las cuatro mamás se dedicaban al hogar y el ingreso promedio era de 78.4 salarios mínimos mensuales.

Las mamás fueron contactadas en una población perteneciente al Municipio de San Antonio La Isla del Estado de México y que es considerado como zona urbana (INEGI, 2004). A las mamás se les informó de las intenciones y duración del estudio para que tuvieran la oportunidad de decidir su participación.

Las edades de 3 y 5 años de los niños han sido elegidas con base en la literatura especializada ya que se ha documentado que en estas edades los niños ya han desarrollado competencias sociales suficientes (vgr. Haight, Wang, Fung, Williams y Mintz, 1999).

* Las competencias se consideran como un conjunto de respuestas y/o habilidades que son variables respecto de la morfología de objetos y eventos, y que pueden cambiar dependiendo de las circunstancias en que se prescribe el criterio de efectividad funcional (Ribes, 1990)

Para los fines que se plantean en el estudio 2 resultan convenientes estas edades porque permitirán establecer relaciones más precisas acerca de la influencia de las formas afectivas del individuo en la realización de actividades cuyo criterio de logro no está definido por la afectividad en la interacción.

Escenario y Materiales. Las sesiones se realizaron en la casa de las díadas en días distintos. Los juguetes empleados para la primera sesión (Juego Libre) fueron elegidos por los participantes. Los juguetes elegidos variaron en función del género del infante. En el caso de las niñas fueron principalmente muñecas, juegos de té, cuadernos para dibujar o escribir y diversos muñecos de peluche. En el caso de los niños los juguetes fueron autopistas, carros, muñecos relativos a caricaturas, trompos, soldados, camiones y juegos de mesa (p. ej. Memoria) *.

Para la segunda sesión (juego simulado) los juguetes fueron proporcionados por el observador siendo diversos muñecos de peluche (topo-Gigio, abeja, jirafa, vaca, mapache, Winnie Phoo), un juego de bebés de plástico y enseres como: cuna, lavabo, bacín, etc.; carros miniatura de metal (Hot Wheels), una canasta de alimentos de plástico (frutas, verduras, latas y cajas de cereal) y bloques de plástico para construir.

Las filmaciones transcurrieron durante media hora, en horarios definidos por las mamás, horarios que normalmente fueron entre las 16:00 y 18:00 horas

Procedimiento. Las ocho díadas fueron filmadas en una situación de juego libre por 30 minutos en una sola ocasión. La primera sesión fue de Juego Libre y antes de iniciar la filmación a las mamás se le dio la siguiente instrucción:

“Se trata de que Ud. juegue con su hijo (a) de la manera en que normalmente lo hacen y con lo juguetes que elijan. Por favor sea usted quien proponga y dirija el juego, pero no impida que el niño(a) también pueda hacerlo. Recuerde que nos interesa analizar la manera en que el niño juega normalmente, por lo que le pedimos que jueguen de manera natural”.

* Los juegos de mesa no corresponden a las situaciones de juego libre que normalmente se reportan en la literatura, pero como la intención para la primera sesión es que los niños y las mamás eligieran los juguetes, uno de los niños de 5 años solo contaba con juegos de esta naturaleza por lo que se procedió a filmarlos en esta actividad.

La segunda sesión fue de juego simulado y se realizó un día después, excepto para una díada la cual fue filmada el mismo día en las dos situaciones de juego. En esta sesión se emplearon juguetes provistos por los experimentadores. Antes de la sesión a las mamás se les indicó lo siguiente:

“Igual que en la ocasión anterior van a jugar pero con los juguetes que yo les proporcionaré. Con éstos pueden inventar historias o situaciones donde los juguetes tengan movimiento y voz, procurando que el niño proponga y dirija el desarrollo del juego ayudándolo si es necesario o él lo solicita. Ud. promueva que el niño proponga y dirija”.

La primera condición (juego libre) permitirá evaluar la sensibilidad de las categorías diseñadas para identificar el comportamiento afectivo. La segunda condición en la cual las demandas competenciales son mayores (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler y Ridgeway, 1986; Harris, 1989; Lilard, 1993; López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1999) provee información sobre la posible relación entre el tipo de afecto identificado en la sesión anterior y la competencia lingüística de esta situación.

Medidas.

La codificación de los videos incluyó la identificación de la complejidad conductual, el tipo de episodio de juego (simulado y no simulado) y el tipo de conducta afectiva. La identificación de las dos primeras fue realizada por el autor y la de la conducta afectiva por uno de los estudiantes que participaron la obtención de la confiabilidad de la taxonomía en el primer estudio, y el autor.

Para la obtención de la confiabilidad de la complejidad conductual y el tipo de juego se eligieron al azar 25% de las 16 video-filmaciones y fueron codificadas en dos momentos distintos (confiabilidad intra-observador) con una separación de 3 meses entre cada momento de análisis.

En lo que corresponde a la complejidad conductual, el valor kappa que se obtuvo para la conducta de la madre fue de 0.73 y de 0.71 para las conductas del niño. En el caso de los episodios de simulación y no simulación los valores kappa para la madre fue de 0.78 y de 0.79 para el niño.

Para la identificación del nivel de complejidad de los participantes se consideraron los cuatro primeros niveles funcionales de la propuesta de Ribes y López (1985) que ya se han descrito previamente, es decir, los niveles contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial. El nivel sustitutivo no referencial no se contempló para el análisis de los videos ya que normalmente en las interacciones con este tipo de díadas no se presenta este comportamiento.

Criterios para la identificación del tipo de episodio.

Un episodio es clasificado como de **simulación** cuando cualquiera de los participantes atribuye a los objetos u eventos presentes, a la otra persona o a sí mismo, alguna característica que no posee. Ej. Representar una fiesta de cumpleaños con los muñecos, diálogos entre los muñecos, que el niño, o la madre, finjan que son algún personaje, etc.

Se considera que un episodio es de **no simulación** cuando los participantes responden a objetos, eventos o personas de acuerdo a las características o atribuciones que les son propias. Ej. Construcción con los juguetes de ensamble, que los avienten, que los clasifiquen, que los participantes platiquen entre ellos de objetos personas o eventos presentes o ausentes, etc.

Un episodio comenzó cuando alguno de los participantes se involucraba en alguna situación que cumplía con los criterios señalados y finalizaba cuando alguno de los participantes salía de cuadro, se involucraba en actividades no relacionadas con la que estaba en curso o pasaba a otro juego.

En una primera revisión de los videos se registró el tipo de episodio (simulado o no simulado) y el nivel funcional de los participantes (cómo inicia el episodio una persona y cómo continúa la otra).

Una vez identificado esto, en una segunda revisión de los videos, se procedió a identificar el tipo de comportamiento afectivo de cada uno de los segmentos funcionales. La codificación de la conducta afectiva fue realizada por uno de los estudiantes de la carrera de Psicología que participaron en la construcción y la obtención de la confiabilidad de esta taxonomía, y por el autor.

Así, de cada uno de los videos se obtuvieron los siguientes datos conductuales: 1) el tipo de comportamiento afectivo, 2) el nivel funcional, 3) el tipo de episodio (simulado o no simulado) y, 4) quién estructuraba el episodio.

Con base en esto se identificó quién media y quién es mediado en la interacción, en qué nivel funcional lo hace y qué características afectivas guarda.

Análisis de Resultados.

De los videos codificados se obtuvo, para cada uno de los participantes, la duración de los episodios de los niveles funcionales, la frecuencia de episodios de simulación y no simulación, la duración y frecuencia de cada nivel estructurado, la frecuencia y tipo de nivel funcional en que respondía cada uno.

Los datos fueron transformados en porcentajes para identificar la proporción de tiempo en cada uno de los niveles funcionales.

De las categorías de la conducta de afecto para la madre y el niño se registró la frecuencia de cada una de las categorías que ocurrían en los distintos niveles funcionales. Es decir, una vez que se identificaba la duración de un nivel funcional particular, se medía la ocurrencia de las conductas de afecto de ese nivel para cada participante.

Las categorías de afecto fueron agrupadas en tres bloques: conductas que facilitan la interacción, conductas que dificultan la interacción y conductas colaterales y se presentaron gráficamente las frecuencias de cada una.

RESULTADOS

A fin de valorar la relación entre la conducta afectiva y la complejidad conductual en cada grupo de edad y en las dos situaciones de juego, los resultados se presentan en términos de: 1) proporción de tiempo de los niveles funcionales de conducta, 2) frecuencia del nivel de mediación, 3) frecuencia de las conductas afectivas de la madre y el hijo, y 4) las categorías de conducta afectiva que resultaron estadísticamente significativas asociadas al grupo, situación de juego y los niveles funcionales del niño y la mamá.

1. Proporción de tiempo de la complejidad conductual y tipo de mediación.

Grupo de díadas con niños de 3 años (G3A).

A fin de presentar una visión global de la complejidad funcional en la que se comportan los miembros de este grupo, en las figuras 1, 2 y 3 se presentan la proporción de tiempo en cada nivel funcional, el tipo de episodio que estructura el niño y el tipo de episodio que estructura la madre, respectivamente. Es conveniente leerlas en conjunto a fin de poder establecer con mayor precisión el papel que desempeñan como mediadores o mediados cada miembro de la díada y qué caracteriza la interacción de los participantes.

La figura 1 muestra el porcentaje de tiempo en los diferentes niveles de complejidad conductual de los miembros de la díada en los juegos libre (gráfica superior) y simulado (gráfica inferior). En dicha figura se observa que en ambas situaciones los valores obtenidos para cada miembro de la díada en los distintos niveles funcionales son muy semejantes entre sí, guardando mínimas diferencias cuantitativas entre cada una de las situaciones.

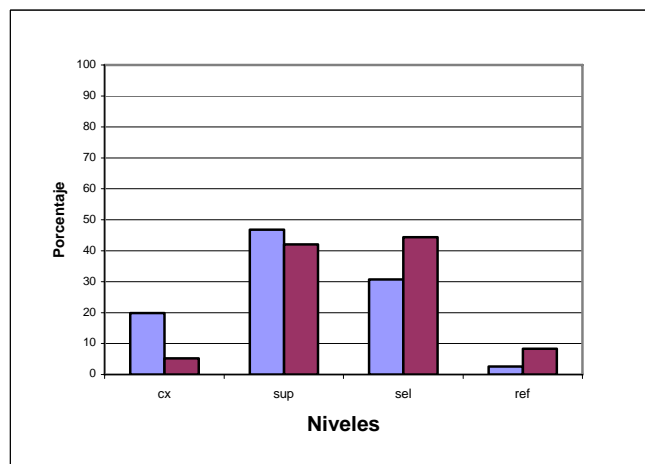
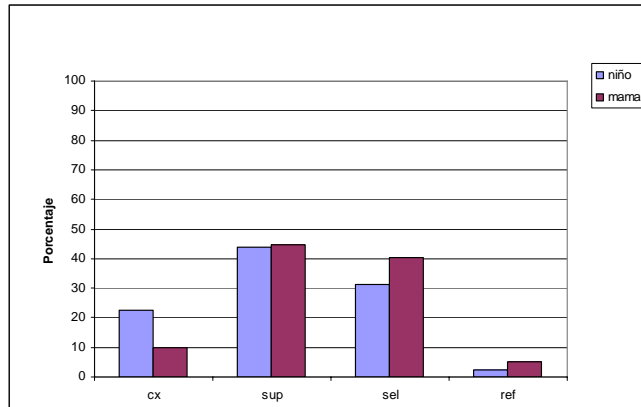


Fig. 1. Muestra el porcentaje promedio de tiempo de las mamás y los hijos del grupo de 3 años en las situaciones de juego libre (arriba) y simulado (abajo), en cada uno de los niveles de complejidad conductual.

La semejanza principal estriba en que el patrón observado en las duraciones se comparte en los miembros de la díada en ambos juegos. Esto sucede en los distintos niveles funcionales, con la excepción del nivel Suplementario. En este nivel la proporción de tiempo en el juego simulado es mayor en el caso del niño mientras que en el juego libre la diferencia entre la madre y el niño es mínima.

De manera general, el comportamiento de ambos se distribuye principalmente entre los niveles suplementario y selector.

Las diferencias que se observan entre los sujetos en cada uno de los niveles sugieren que la participación de los niños de 3 años es mediada en sus niveles más complejos (selectora y sustitutiva referencial) por el adulto. La participación de los niños en ambos tipos de juego es mayoritariamente suplementario (45 % en

juego libre y 48 % en juego simulado) mientras que la madre distribuye su participación de manera muy equitativa en los niveles suplementario y selector.

La mediación del adulto que se entrevé en la figura anterior es más obvia en los datos que se presentan en las figuras 2 y 3. En ellas se presenta la frecuencia en que los participantes inician y continúan un tipo de episodio. La figura 2 muestra los datos pertenecientes a los niños en los juegos libre (arriba) y simulado (abajo), mientras que el mismo dato y orden para la madre se presentan en la figura 3.

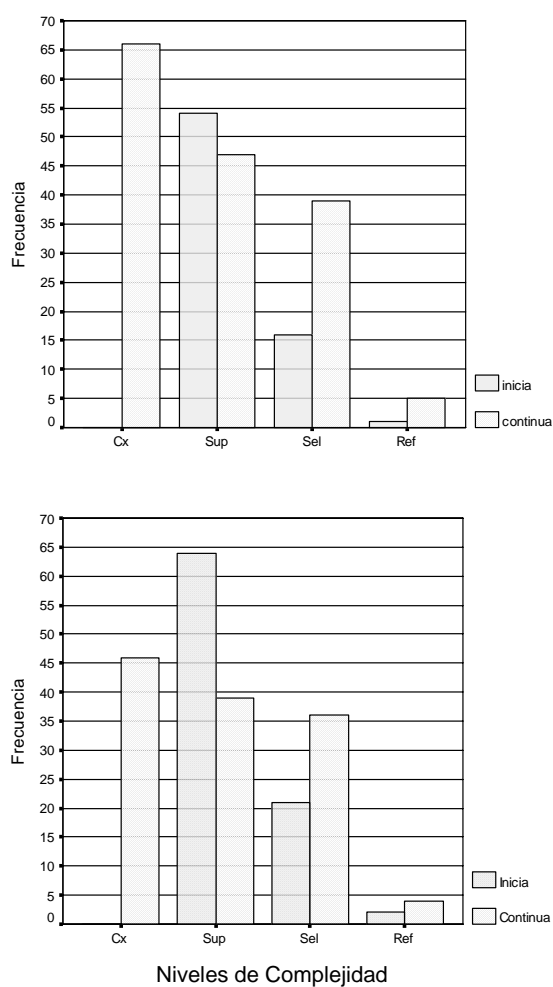


Fig. 2. Representa la frecuencia de episodios que estructuran y continúan los niños de 3 años en las situaciones de juego Libre (Gráfica superior) y Simulado (gráfica inferior) en relación al nivel de complejidad.

De manera global, la frecuencia con que la madre inicia o estructura un episodio es mayor respecto de los que inicia el niño en ambos tipos de juego. En el caso del juego libre, la madre inicia 157 (68.9% del total) y en el juego simulado 125 (59.2% del total).

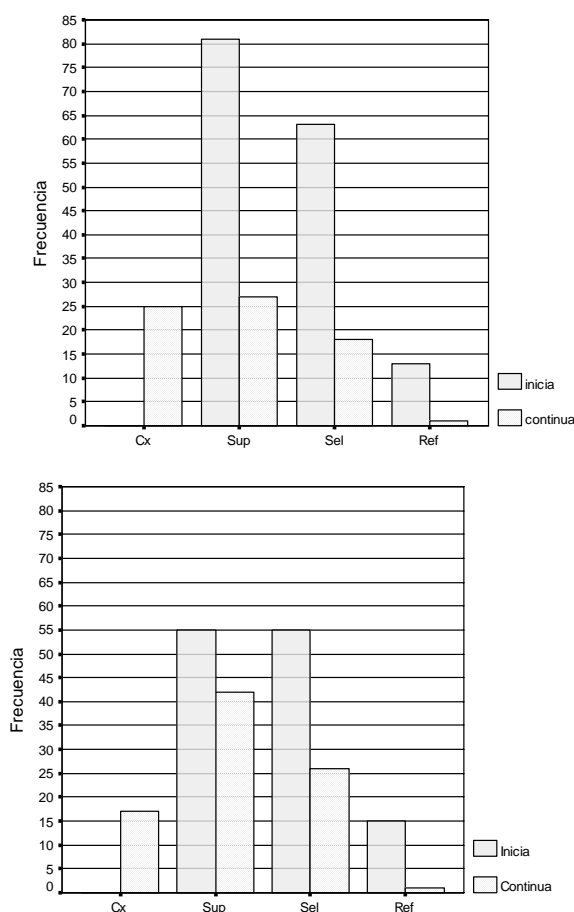


Fig. 3. representa la frecuencia de episodios que estructuran y continúan las mamás del G3A en las situaciones de juego **Libre** (gráfica superior) y **Simulado** (gráfica inferior) en relación al nivel de complejidad.

En términos del inicio de episodios por nivel funcional, el adulto presenta la frecuencia más alta en todos con excepción hecha del nivel suplementario en el juego libre. En este nivel, como ya se había notado en la figura 1 con las proporciones de tiempo, el niño presenta una frecuencia más alta que el adulto. De hecho, es en este nivel en el que se concentra la actividad a lo largo de las sesiones de juego.

Pasar de un juego a otro presentó diferencias concretas en ambos participantes. Para el niño, en la situación de simulación se incrementa la frecuencia de estructuración en todos los niveles funcionales, lo que implica una participación más activa del niño. Como consecuencia, la frecuencia de episodios que continúa tiende a decrecer en todos los niveles de complejidad. No obstante estos incrementos, la frecuencia de episodios que continúa en los niveles de mayor complejidad (selector y sustitutivo referencial) se mantiene más alta.

En el caso de los adultos (fig. 3) se observa que el número de episodios que *inician* es de manera consistente más alto que los episodios que *continúa*. En el juego libre (gráfica superior) la frecuencia con que inicia un episodio es más alta en los niveles suplementario y selector que en el juego simulado (gráfica inferior), excepto en el caso del nivel sustitutivo referencial. En éste nivel la frecuencia en el juego libre es de 13 episodios y de 15 en el juego simulado.

En conjunto con las proporciones de tiempo en que se distribuye la conducta, los contrastes entre la frecuencia de los episodios que *inician* y *continúan* cada uno de los participantes, sugieren que la madre en este grupo media los episodios de interacción más complejos.

Grupo de dadas con niños de 5 años (G5A).

Para este grupo, las proporciones de tiempo en la madre y el niño están más diferenciadas en función del tipo de juego. La figura 4 muestra que en el juego libre la participación del infante y de la madre se distribuye de un modo ascendente-descendente comenzando con el nivel funcional más simple (contextual).

La participación de tipo contextual y suplementaria de la madre es mayor que la del hijo mientras que en los niveles de mayor complejidad la proporción está por debajo de la que se observa en el infante. Los tiempos del niño son los inversos de los descritos para el adulto. La diferencia más grande entre la madre y el hijo respecto de cada nivel funcional se encuentra en el de tipo selector, una diferencia de aproximadamente 20% a favor del niño. La diferencia en este nivel se acorta pero sigue siendo la más amplia en la sesión de juego simulado.

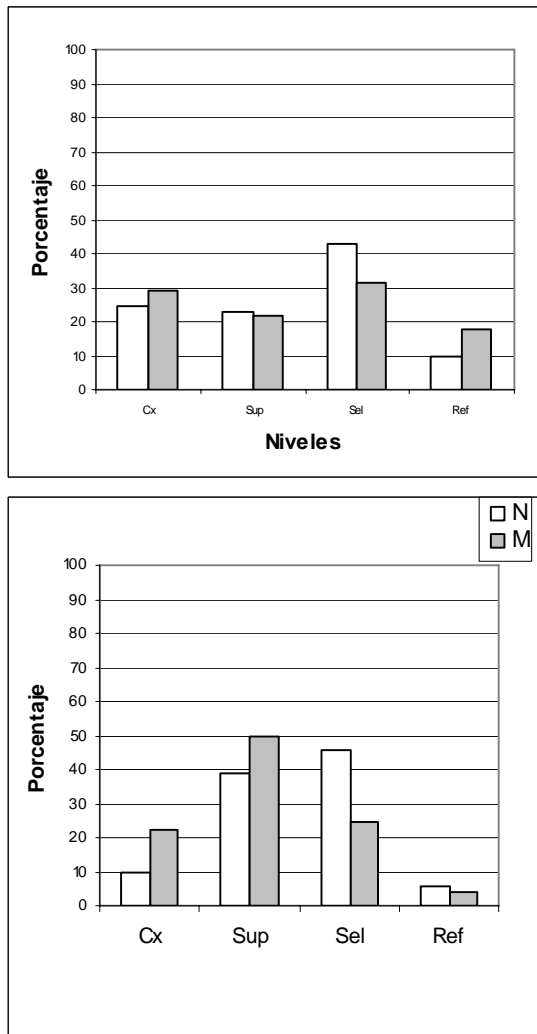


Fig. 4. Muestra el porcentaje promedio de tiempo de las díadas del grupo G5A en la situación de juego Libre (arriba) y Simulado (abajo) en cada nivel de complejidad conductual.

En cuanto al juego simulado (gráfica inferior de la figura 4) el comportamiento de ambos se distribuye de manera tal que el patrón ascendente-descendente observado en la sesión anterior se pierde por virtud de cambios importantes.

Primero, hay un decremento importante en el desempeño a nivel suplementario para los dos participantes: una reducción de 28% para la madre y de 16% para el hijo. Segundo, para ambos miembros de la díada se observa una mayor proporción de tiempo en los niveles contextual y sustitutivo referencial. En este

último nivel se destaca que el adulto es ahora quien presenta una mayor proporción respecto a lo ocurrido en la sesión previa.

No obstante las instrucciones dadas a las mamás, en el sentido de que ellas propusieran la forma de jugar, parece claro que en la situación de juego libre el infante fue quien medió los niveles funcionales más complejos (selector y sustitutivo referencial). La segunda situación de juego generó cambios en las proporciones de tiempo, tales cambios dan la impresión de que ambos participantes contribuyen de una manera más balanceada en la estructuración de los distintos episodios.

Precisamente, las figuras 5 y 6 muestran la frecuencia con que cada participante inicia o estructura un episodio de un nivel determinado, y cuáles continúa y en qué nivel funcional.

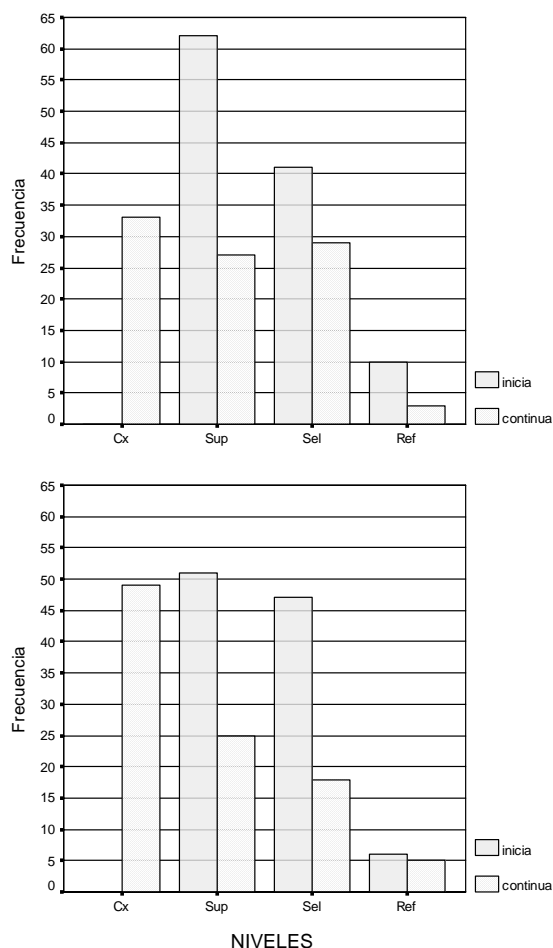


Fig. 5. Representa la frecuencia de episodios que estructuran y continúan los niños de **5 años** en las situaciones de juego **Libre** (gráfica superior) y **Simulado** (gráfica inferior) en relación al nivel de complejidad.

La figura 5 muestra de manera general que en ambos tipos de juego el número de episodios que estructuran los niños es superior a los que continúan, independientemente del tipo de juego. En el juego libre (gráfica superior) inician 113 episodios y continúan 92, y en el juego simulado (gráfica inferior) inician 104 y continúan 97.

En el juego libre prevalece el número de episodios suplementarios respecto de los otros niveles, cuya menor frecuencia corresponde a los episodios sustitutivo referencial.

En contraste, en el juego simulado la diferencia en frecuencia entre los niveles suplementario y selector se torna mínima, esto como efecto de un mayor número de episodios selectores y la disminución de los suplementarios. Al igual que en el primer juego, aquí el número de episodios de conducta sustitutiva referencial son los que ocurren con menor frecuencia. Adicionalmente, se observa que la frecuencia con que los infantes estructuran este tipo de episodios se reduce respecto a lo ocurrido en el primer juego.

En lo que se refiere a los episodios que los niños continúan, podemos observar que en el juego libre las frecuencias son muy semejantes en los primeros tres niveles de complejidad (contextual, suplementario y selector) mientras que en el nivel referencial la frecuencia es la menor. Esta configuración se pierde cuando observamos los datos en el juego de simulación, en la cual es patente una disminución en la frecuencia conforme incrementa el nivel de complejidad, es decir, el valor más alto corresponde al nivel contextual en tanto que el nivel sustitutivo referencial es el que presenta el valor más pequeño.

En relación al comportamiento de las mamás en las situaciones de juego, se puede observar (figura 6) que el número total de episodios que inician es ligeramente mayor en el juego simulado (96) que en el juego libre (92), mientras que los que continúa son mayores en el primer juego (libre, 113) que en el segundo (simulado, 105).

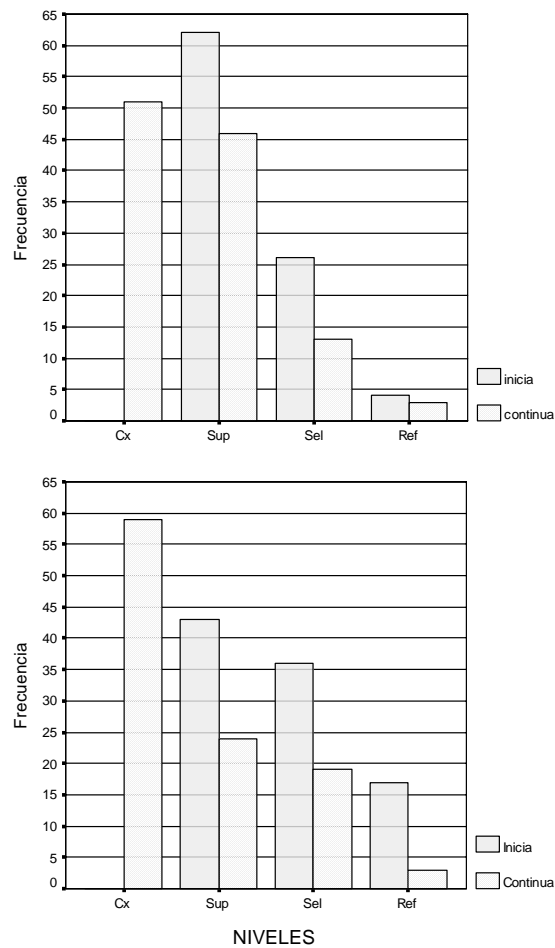


Fig. 6. Muestra la frecuencia de episodios que estructuran y continúan las mamás del grupo de **5 años** en las situaciones de juego **Libre** (Arriba) y **Simulado** (Abajo) en relación al nivel de complejidad.

En ambos casos e independientemente de si inicia o continúa, la frecuencia es mayor en los niveles contextual y suplementario. Sin embargo, se observan diferencias importantes entre las situaciones. Cuando la madre estructura los episodios se observa lo siguiente: primero, en el juego libre cuando la madre inicia, lo hace preponderantemente en un nivel suplementario (de 92 episodios totales, 62 corresponden al nivel señalado); en tanto que en el juego simulado, aunque este nivel sigue siendo el de mayor frecuencia, la diferencia con los otros niveles se reduce (sup.=43, sel.=36 y ref.=17). Segundo, los episodios que se

estructuran en un nivel referencial incrementan sustancialmente de un juego a otro.

En lo que se refiere a los episodios que la madre continúa, se observa un incremento en los episodios más simples (contextual) cuando se cambia de tipo de juego, acentuándose la diferencia cuantitativa respecto a los niveles restantes lo que impacta principalmente a la ocurrencia de episodios suplementarios que pasan de 46 en juego libre a 24 en juego simulado.

En resumen, los datos presentados en términos de proporciones de tiempo y, estructuración y continuación de episodios funcionales de los miembros de la díada de ambos grupos, indican: a) que los niños de 3 años median menos interacciones en el juego libre que en el simulado, a diferencia de los de mayor edad en quienes se observan datos opuestos, es decir, fungen como mediadores de las interacciones en mayor número en el juego libre que en el simulado; b) el número de participaciones como mediadores se incrementa de un juego a otro respecto a los niños de 3 años, mientras que en los 5 años se observa lo contrario, y, c) los episodios de tipo Sustitutivo Referencial ocurre con mayor frecuencia con los niños de 5 años en la situación de juego libre.

Respecto al comportamiento de las mamás de ambos grupos en la situación de juego libre, el de tipo suplementario es el que predomina cuando las mamás median la conducta de sus hijos y menor el de tipo sustitutivo referencial. El grado en que median a un nivel funcional de mayor complejidad (sustitutivo referencial) ocurre con mayor frecuencia en juego simulado, en ambos grupos, con un incremento mayor cuando se pasa de un juego a otro en el grupo G5A. Considerando los tipos de episodios en los que la mamá es mediada por el hijo (episodios de continuación), se observa que las mamás de los niños mayores son mediadas de manera más frecuente en un nivel contextual que las mamás del otro grupo, lo que indica una participación más activa por parte de los niños de 5 años.

Por último, se observa un cambio importante en la transición de un juego a otro, en las mamás del G3A se observa un decremento en el número de episodios que ellas estructuran cuando pasan de juego libre a simulado (de 157 a 125, respectivamente).

3. Conductas de afecto en los tipos de juego.

Los datos obtenidos respecto a la conducta afectiva se presentan en términos de su frecuencia en cada tipo de juego en las figuras 7 a la 12.

En cada una de las figuras siguientes se presentan las frecuencias obtenidas para los grupos G3A y G5A, comparando por separado a los niños y a las mamás. Inicialmente se presentan las conductas afectivas que facilitan la interacción, después las conductas que dificultan la interacción, y por último las conductas colaterales.

Adicionalmente, se presentan las relaciones que resultaron estadísticamente significativas obtenidas con la aplicación del análisis log lineal con distribución de Poisson. Con este análisis se estableció la relación entre las categorías de conductas afectivas y colaterales con: a) los niveles funcionales de conducta de los niños y las mamás, b) el grupo, y c) el tipo de juego.

Inicialmente se llevó a cabo un análisis considerando los factores “tipo de juego” y “grupo de edad” y su asociación con cada una de las categorías de afecto. Los resultados para cada categoría arrojaron las siguientes relaciones significativas: en el caso de la madre respecto a la situación de juego, Gestos y vocalizaciones negativas ($t = 3.02$, $p = .019$) y Respuesta a solicitud ($t = 2.48$, $p = .042$); para las categorías del niño en relación con la situación de juego los valores significativos fueron en las categorías de Rechazo ($t = -3.77$, $p = .007$) y Solicitud de ayuda ($t = 2.83$, $p = .02$).

En el caso de las relaciones considerando el Grupo como factor, la única relación significativa para las conductas de la madre fue la de ‘Expresiones cariñosas’ a favor del Juego Libre ($t = 3.39$, $p = 0.012$)

Puesto que en el análisis inicial los valores se estimaron con base en ambos grupos y situaciones de juego, se procedió a un segundo análisis con las categorías de afecto considerando los dos grupos y situaciones de juego de manera independiente considerando el nivel funcional de los participantes.

De este segundo análisis se presentan únicamente las relaciones de las cuales se obtuvieron valores estadísticamente significativos y se presentan en las tablas 4, 5 y 6. En dichas tablas se presenta el análisis de las conductas afectivas

que facilitan, las que dificultan y las colaterales, respectivamente, de ambos miembros de la díada.

3.1 Conductas afectivas que facilitan la interacción.

En la figura 7 se observa que en ambos grupos la conducta de mayor frecuencia en los dos tipos de juego es la de Afectos Iniciados (excepto en juego simulado del G3A). Del total de conductas de este conjunto de categorías, la 'Contacto físico positivo' fue la menos frecuente (G3A en juego simulado), o simplemente no se observó.

Tomando en conjunto el número de veces que ocurren las *conductas que facilitan*, observamos en ambos grupos que es en juego libre donde la frecuencia es mayor respecto del juego simulado, siendo la diferencia más amplia en el grupo G5A (de 111 a 82) que en el G3A (de 85 a 73). De hecho, descontando la categoría de 'contacto físico positivo', todas las demás se relacionaron con valores moderados (p. ej. 'reacciones afectivas', $t = 2.73$, $p = 0.029$ y 'aceptación', $t = 2.56$, $p = 0.038$).

Este dato, aunque entendible, se muestra contrario a lo que esperábamos inicialmente: que las conductas afectivas de esta naturaleza podían suceder con mayor frecuencia en situaciones que demandan una competencia cualitativamente más compleja de los niños, es decir, en el juego simulado.

Un tipo de conducta adicional considerada en esta clase de categorías fue la de 'Observación' (Obs). Los datos de ésta no se presentan en las figuras correspondientes puesto que su frecuencia fue muy elevada y "obscurecía" los de las otras, pero consideró en el análisis estadístico y los datos se presentan en la tabla 4.

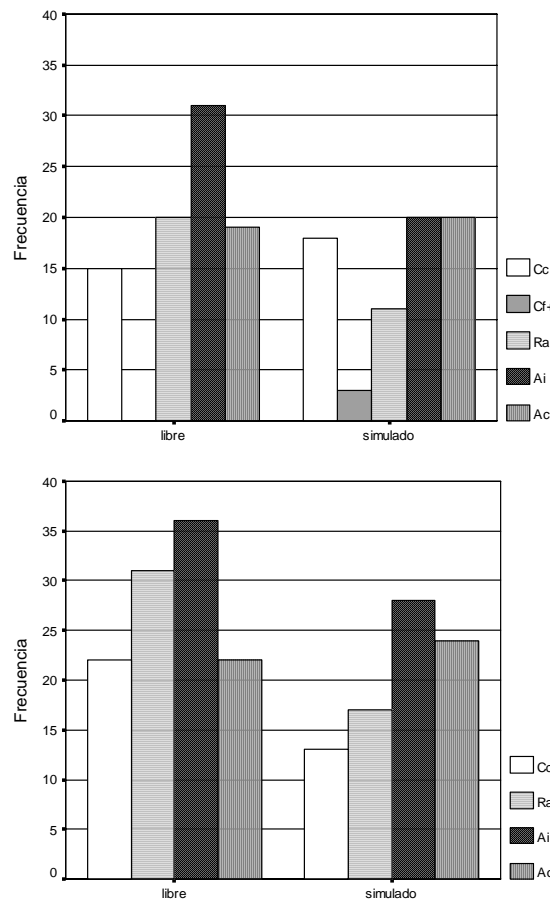


Fig. 7 Muestra la frecuencia acumulada de las conductas afectivas que facilitan la interacción que se observaron en ambas situaciones de juego para los niños del G3A (gráfica superior) y los niños del G5A (gráfica inferior). Cc = Contacto cara a cara; Cf+ = Contacto físico positivo; Ra = Reacciones afectivas; Ai = Afectos iniciados; Ac = Aceptación.

Dicha tabla contiene sólo las categorías que resultaron con asociaciones significativas en cada análisis realizado para ambos miembros de la díada, y que se obtuvieron en relación con el nivel funcional de cada participante y el grupo de pertenencia con la distribución Poisson.

El análisis estadístico indica que en el caso de los niños, no existen diferencias entre los tipos de juego ni entre los grupos, más bien es el nivel funcional en que participa cada miembro de la díada el que probabiliza la ocurrencia de uno u otro tipo de conducta afectiva.

En el caso de los niños, cuando los datos se analizan considerando únicamente el tipo de juego, se obtienen dos valores para un mismo tipo de conducta, es decir, que la misma conducta está asociada tanto a la conducta del niño como a la de la madre. Por ejemplo, la categoría de Reacciones afectivas cuando se presentó en la situación de Juego Libre, se asoció a las conductas del niño ($t = 2.73$, $p = 0.029$) y de la madre ($t = 4.88$, $p = 0.002$).

Estos datos replican y coinciden con los datos de frecuencia presentados en la figura 7. Adicionalmente, nos indican que este tipo de conducta la presentan con mayor probabilidad los niños de 5 años en función del comportamiento de la madre.

De manera general, es en el juego libre y con los niños del G5A donde las conductas afectivas que facilitan la interacción, ocurren de manera significativa.

El resultado de los análisis realizados muestra un mayor número de conductas afectivas asociadas con el juego libre y con el G5A. En el juego libre se observa que las relaciones significativas están a favor del G3A, excepto la conducta de Aceptación la cual resultó a favor del G5A ($t = - 4.40$, $p = 0.003$) cuando está asociada al nivel funcional del niño pero no al del adulto.

En cuanto al comportamiento de las mamás en cada uno de los grupos y situaciones, la figura 8 muestra los datos al respecto.

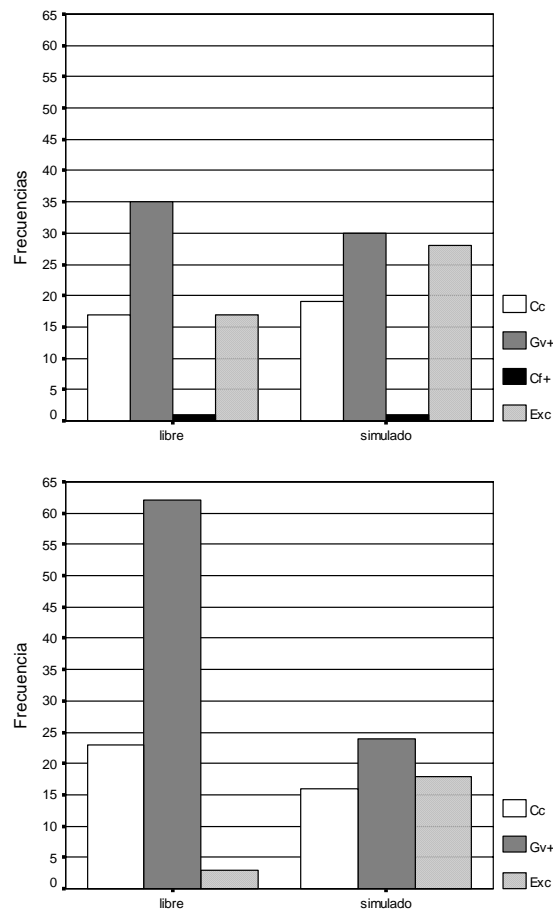


Fig. 8. Muestra la frecuencia acumulada de las conductas afectivas que facilitan la interacción que se observaron en ambas situaciones de juego para las mamás del G3A (gráfica superior) y las del G5A (gráfica inferior).

Cc= Contacto cara a cara; Gv+= Gestos y vocalizaciones positivas; Cf+= Contacto físico positivo; Exc= Expresiones Cariñosas.

Inicialmente, es evidente la escasa o nula ocurrencia de la conducta de “Contacto físico positivo” (Cf+), la cual ocurre en ambos juegos pero sólo en el caso de las mamás del G3A. Este tipo de conducta no se presentó en las mamás de niños mayores. Estos datos son semejantes en su ocurrencia a los observados por parte de los niños (véase figura anterior).

Por otra parte, la conducta con mayor ocurrencia es la de ‘Gestos y vocalizaciones positivas’, que con diferencias de magnitud son las más frecuentes de toda esta clase de conductas. En ambos grupos las mamás presentan una cantidad mayor cuando la situación es de juego libre y son las mamás de los niños

mayores las que presentan el valor más alto (35 vs. 62). Estas conductas decrecientan en proporción menor para los adultos del grupo de 3 años (de 35 a 30), mientras que el decremento es más pronunciado en los adultos de los niños de 5 años (de 62 a 24).

Otra de las conductas donde se observan cambios importantes es la de 'Expresiones Cariñosas'. Dos aspectos son los más prominentes: uno, que con los niños de 3 años (G3A, gráfica superior) la frecuencia de esta conducta es mayor que con los niños de mayor edad en ambos tipos de juego (G5A, gráfica inferior), y, dos que en ambos grupos es mayor el número de esta conducta en la situación de juego simulado.

Respecto a los contactos cara a cara, las diferencias son pequeñas en ambos grupos, con un ligero incremento de juego libre a simulado para las mamás de 3 años y un decremento, igualmente mínimo, en las mamás de los niños de 5 años.

En la tabla 4 se muestran las asociaciones significativas encontradas para las categorías maternas.

Se destaca que a excepción de la 'Observación', las categorías restantes se presentan de manera significativa sólo en el juego libre y su ocurrencia está mayoritariamente relacionada con el nivel funcional del niño. Es importante notar que aun cuando los datos de frecuencia que se presentan en la figura 8 se observa una mayor frecuencia de 'Expresiones cariñosas' en el G5A, esta categoría no resultó significativa en el análisis estadístico realizado. Lo que indica que su ocurrencia no es sistemática en relación a la conducta del compañero de juego, es decir, no guarda relación con algún tipo específico de la conducta del hijo.

3.2 Conductas afectivas que dificultan la interacción.

En general, este tipo de conductas ocurrieron con una frecuencia más baja respecto de las que *facilitan*. Esto sucedió en ambas situaciones de juego y para ambos miembros de las díadas de los dos grupos (véanse fig. 9 y 10).

Tabla 4. Asociaciones en los tipos de juego y grupos de las conductas que facilitan en función del grupo y nivel funcional.

	Juego Libre			Juego Simulado			G3A			G5A		
	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.	<i>T</i>	<i>p</i>	95% I. C.
Conductas que facilitan												
<i>(Niño)</i>												
Observación	3.76	0.007 ²	.1778 .7818	-0.75	0.037 ¹	-.6931 -.0285	3.92	0.006 ²	.1581 .6383	5.13	0.001 ²	.2847 .7719
Contacto cara a cara	3.12	0.017 ¹	.18451 .3428	7.94	0.000 ²	.3028 .5598				2.88	0.024 ¹	.1211 1.2275
Reacciones afectivas	2.73	0.029 ¹	.0621 .8619				2.57	0.037 ¹	.0467 1.1306			
	4.88	0.002 ²	.3126 .9012							3.55	0.009 ²	.1898 .9454
Afectos iniciados	3.21	0.015 ¹	.1040 .6832	3.57	0.009 ¹	.2016 .9915	3.88	0.006 ¹	.2056 .8462	2.87	0.024 ¹	.0771 .7987
Aceptación	-0.40	0.003 ¹	-.5987 -.1802									
	2.56	0.038 ²	.0314 .8041							2.56	0.038 ²	.0349 .8940
<i>(Mamá)</i>												
Observación	5.05	0.001 ¹	.1839 .5076	4.05	0.005 ¹	.1298 .4929	4.72	0.002 ¹	.1234 .3709	5.40	0.001 ¹	.2385 .6101
Contacto cara a cara	3.60	0.009 ¹	.2482 1.1948									
Gestos y vocalizaciones Positivas	3.73	0.007 ¹	.1818 .8126									
Expresiones cariñosas	3.65	0.008 ²	.2439-1.1427				3.39	0.012 ²	.1684 .9472			

1 Nivel funcional del niño
2 Nivel funcional del adulto

Tabla 5 Asociaciones de las conductas que dificultan de la madre y el niño en función del grupo y nivel funcional.

	Juego Libre			Juego Simulado			G3A			G5A		
	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.
Conductas que dificultan												
<i>(Niño)</i>												
Indiferencia				-2.85	0.025 ³	-3.1379 -.2914	-3.62	0.009 ¹	-.5019 -.1052			
<i>(Mamá)</i>												
Interrupción	-2.90	0.023 ¹	-.6731 -.0684				-2.98	0.023 ¹	-1.1133 -.1119			
Prohibiciones	2.50	0.041 ³	.1401 4.9072									

1 Nivel funcional del niño, 2 Nivel funcional del adulto, 3 Grupo

Tabla 6. Asociaciones de las conductas colaterales de la madre y el niño con grupo y nivel funcional.

	Juego Libre			Juego Simulado			G3A			G5A		
	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.	<i>t</i>	<i>p</i>	95% I. C.
Conductas Colaterales												
<i>(Niño)</i>												
Solicitud de ayuda				-	0.038 ²	-.6468	-					
				2.55		.0241						
Llamar la atención	5.04	0.001 ¹	.5607					4.16	0.004 ¹	.3248		
	-	0.019 ²	1.5518	-	0.013 ²	-.7489	-			1.1806	-	0.004 ²
	3.03		-1.1846	-	2.70	.0492	-				4.23	-.2741
			.1454									
Seguimiento de indicaciones	3.24	0.014 ²	.1099	3.55	0.009 ²	.1299		3.57	0.009 ²	.0965	3.42	0.011 ²
			.7060			.6478				.4744		.1795
												.9858
<i>(Mamá)</i>												
Ofrecimientos										-	0.033 ¹	-1.408
										2.65		-.0812
Respuesta a solicitud										7.16	0.000 ³	.674
												1.338
Calificación de la persona										4.37	0.003 ¹	.3496
												1.175
Juicios sobre la actividad				2.99	0.020 ¹	.1765						
				4.12	0.004 ²	1.5148						
						.2564						
						.9467						
Correcciones										2.62	0.034 ²	.0439
												.8567

1 Nivel funcional del niño, 2 Nivel funcional del adulto, 3 Situación de juego.

En el caso de los niños, se aprecia en la figura 9 que el G3A muestra una mayor cantidad de este tipo de conducta, en particular, estos se observa en la conducta de 'Indiferencia'. De hecho, el análisis estadístico (véase tabla 5) muestra que únicamente en esta categoría existe una diferencia significativa: entre grupos, en el caso del juego simulado, e intra grupo en el caso del G3A ($t = -3.62$, $p = 0.009$) a favor del juego simulado.

Las conductas de rechazo, para los niños de 3 años se reducen considerablemente cuando se pasa al juego simulado, decremento que también se observa en los de 5 años. Las conductas de 'rechazo al contacto físico' y de 'contrariedad' ocurren con una muy baja frecuencia, o en algunos caso no se presentan. Para estas categorías no hubo diferencias significativas.

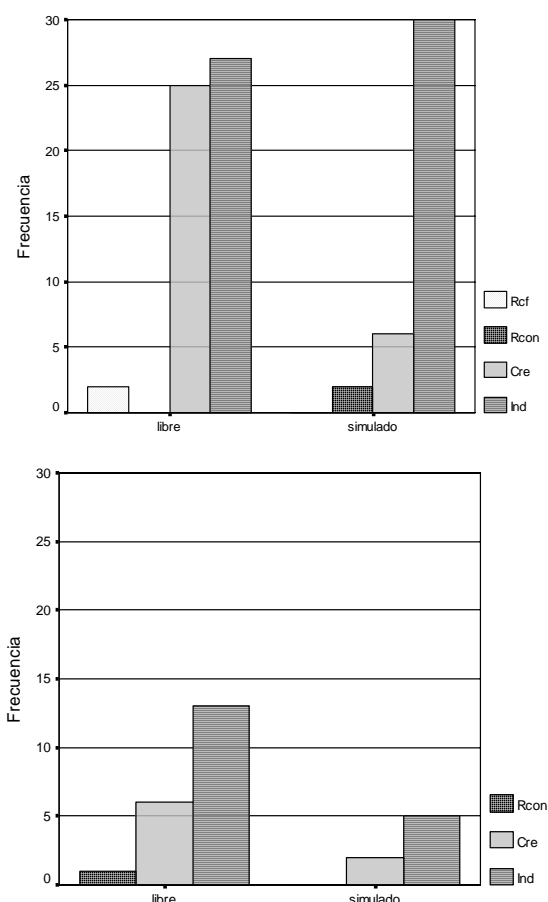


Fig. 9 Muestra la frecuencia acumulada de las conductas afectivas que dificultan la interacción que se observaron en ambas situaciones de juego para los niños del G3A (gráfica superior) y los del G5A (gráfica inferior). Rcf = Rechazo al contacto físico; Rco = Reacciones de contrariedad; Cre = Conducta de rechazo; Ind = Indiferencia.

Para el caso de las mamás la figura 10 presenta la frecuencia de las conductas de este tipo que se observaron en las dos sesiones de juego. Como se puede observar en esta figura, la ocurrencia de este comportamiento es muy baja (el valor máximo de la ordenada es de 14) semejante a lo observado en los niños de 5 años.

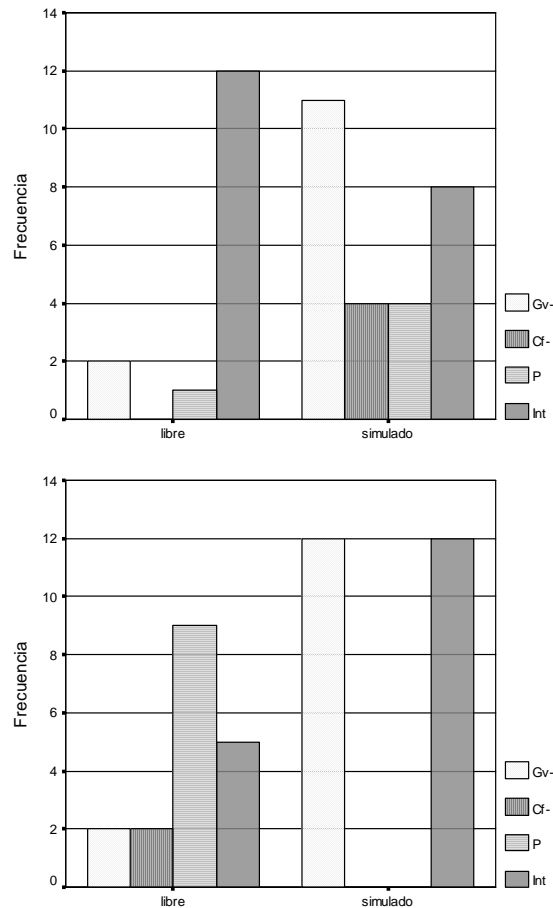


Fig. 10. Muestra la frecuencia acumulada de las conductas afectivas que dificultan la interacción que se observaron en ambas situaciones de juego para las mamás del G3A (gráfica Superior) y las del G5A (gráfica inferior).

Gv- = Gestos y vocalizaciones negativas; Cf- = Contacto físico negativo; P = Prohibiciones; Int = Interrupción.

En el juego simulado, para ambos grupos, se observa que las conductas de 'Gestos y vocalizaciones negativas' e 'Interrupción' son las de mayor ocurrencia; de hecho, en el grupo de 5 años son las únicas que se presentan; sin embargo,

con base en el análisis estadístico ninguna se relacionó de manera significativa con los niveles funcionales de los participantes (ver tabla 5).

En el juego libre, las conductas preeminentes son, en las mamás del grupo 3, la conducta de 'Interrupción' y para las del grupo 5 la de 'Prohibiciones'. En el caso del primer grupo se reporta una diferencia significativa intra grupo a favor del juego simulado y en relación al nivel funcional del niño ($t = -2.98$, $p = 0.023$).

Para el grupo G5A, a pesar de que la conducta de prohibir es la de mayor frecuencia en el juego libre, cuando se analizan los datos estadísticamente, ésta no es estadísticamente significativa; sólo lo es cuando se compara esta situación entre los grupos.

4. Conductas Colaterales.

La figura 11 muestra la frecuencia para las conductas correspondientes a los niños. En general, las tres conductas colaterales se presentan con mayor frecuencia en el G3A, excepción hecha para la conducta de 'Solicitud de Ayuda', la cual fue mayor en el G5A en el juego simulado. De hecho, el análisis estadístico muestra que esta categoría resultó marginalmente significativa cuando se analizan los datos en el juego simulado a favor del G5A ($t = -2.25$, $p = 0.038$) en relación al nivel funcional de la madre (véase tabla 6).

La conducta que presenta ligeros cambios de un juego a otro en ambos grupos es la de 'Seguimiento de Indicaciones', donde se observa un cambio mayor es en el grupo de 5 años el cual presenta un ligero decremento de juego libre a juego simulado. Los datos tratados estadísticamente confirman las frecuencias obtenidas. El 'Seguimiento de indicaciones' resultó significativo en todos los análisis realizados y, como muestra la tabla 6, todos a favor de las frecuencias más altas.

Los cambios en la conducta de 'Llamar la Atención', en el caso del G3A son una menor frecuencia del primer al segundo juego y de una mayor frecuencia en el G5A; en ambos casos las diferencias son pequeñas (de 32 a 28 en el caso del grupo de tres años y de 12 a 17 para los niños de 5 años). No obstante estas mínimas diferencias, se encontraron diferencias significativas que se muestran el

la tabla 6. Para el G3A a favor del juego libre y en relación al nivel funcional del niño y, a favor del juego simulado en el G5A en relación al nivel funcional de la madre. En el caso de la comparación entre juegos, en ambos se observan diferencias significativas a favor del G5A cuando se establece la relación con el nivel funcional de la madre y a favor del G3A cuando es respecto al nivel funcional del niño.

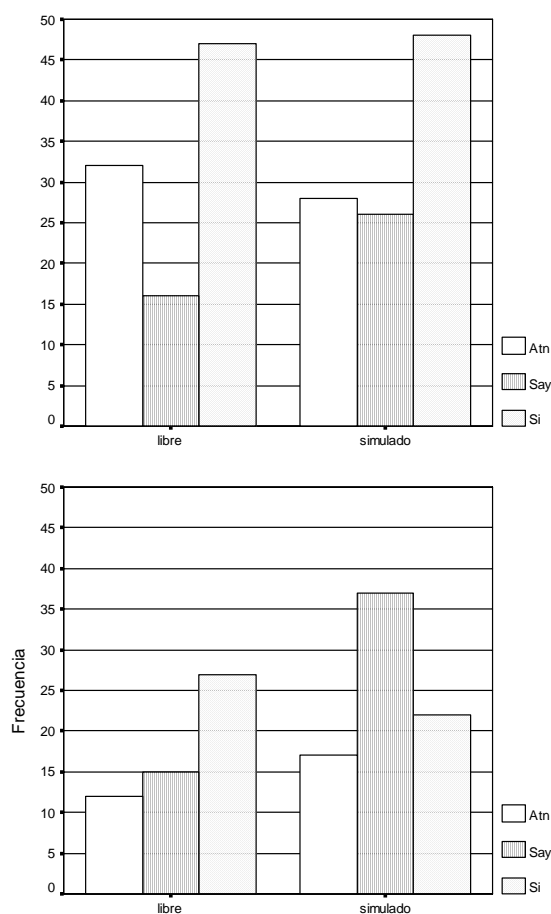


Fig. 11. Muestra la frecuencia acumulada de las conductas colaterales que se observaron en ambos juegos en los niños del G3A (gráfica superior) y los del G5A (gráfica inferior). Atn = Llamar la atención; Say = Solicitud de ayuda; Si = Seguimiento de indicaciones.

Las conductas colaterales que se observaron en las mamás de ambos grupos en las 2 sesiones de juego son presentadas en la figura 12. De manera global se observa que este tipo de conductas se presentan con una frecuencia mayor en las mamás del grupo G3A, a excepción de la conducta de 'Respuesta a

Solicitud', que de manera particular se presenta con una frecuencia muy alta para ambos grupos en la sesión de juego simulado (35 en el grupo de 3 años y 36 en el grupo de 5 años). Para esta conducta, sólo se encontraron diferencias significativas entre ambos tipos de juego para el G5A (véase tabla 6).

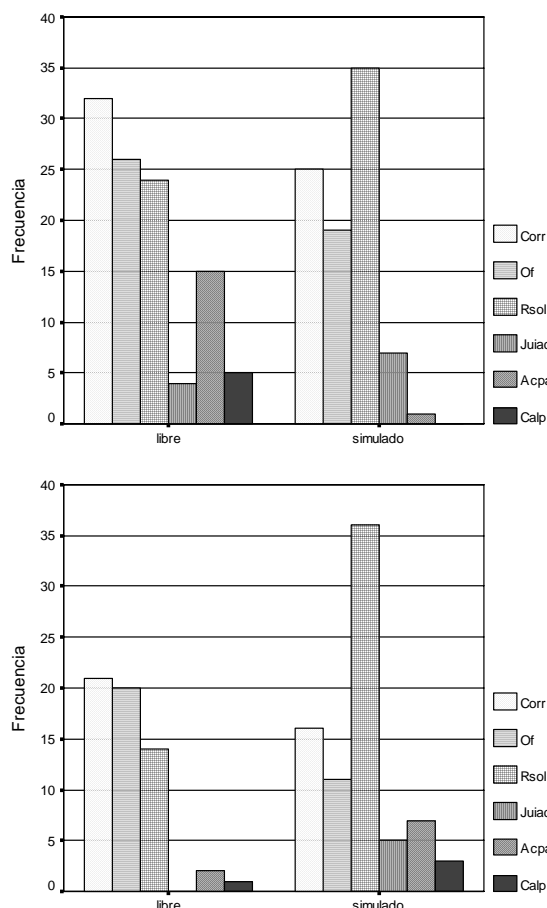


Fig. 12 Muestra la frecuencia acumulada de las conductas colaterales relativas a la Madres y que se observaron en ambos juegos. La gráfica superior muestra los datos del G3A y la inferior las del G5A. Corr =Correcciones; Of =Ofrecimientos; Rsol =Respuesta a Solicitud; Juiac = Juicios sobre la Actividad; Acpa =Actividad Paralela y Calp = Calificación de la Persona.

En el juego libre las conductas que predominan, en ambos grupos son las de 'Correcciones', 'Ofrecimientos' y 'Respuesta a Solicitud'. En el caso de las otras conductas de esta clase, la que ocurre con mayor frecuencia es la de 'Actividad paralela' en las mamás del grupo G3A. En las mamás del grupo G5A, la conducta de 'Juicios de la Actividad' no aparece y de las restantes la frecuencia es muy

baja. No obstante estas diferencia de ocurrencia, no se encontraron diferencias significativas cuando se analizaron los datos de las mamás de ambos grupos en el juego libre.

En la sesión de juego simulado se observa que la cantidad de conductas colaterales es mayor en el grupo G3A (107 ocurrencias) que en el grupo G5A (78 ocurrencias). En términos de su distribución, las conductas de 'Correcciones' y 'Ofrecimientos' son las que suceden con mayor frecuencia en ambos grupos. Destaca en esta situación de juego que las conductas de 'Actos Paralelos' y 'Calificación de la Persona' son superiores en número en el grupo G5A que en el G3A. Sin embargo, la única relación estadísticamente significativa fue la de 'Juicios sobre la actividad' tanto en relación al nivel funcional del niño ($t = 2.29$, $p = 0.020$) como al de la madre ($t = 4.12$, $p = 0.004$), ambos a favor del grupo G3A.

En relación a como se comportan las mamás en cada una de las situaciones de juego se puede observar que para el caso del G3A el número de veces que ocurren las conductas colaterales es semejante en una y otra sesión (106 en juego libre vs. 107 en juego simulado); sin embargo, la distribución en cada una de las conductas se modifica; en tres de ellas se observa un decremento de juego libre a juego simulado ('Correcciones' de 32 a 25; 'Ofrecimientos' de 26 a 19; 'Actos paralelos' de 15 a 1 y 'Calificación de la persona' de 5 a 0, respectivamente). En las conductas de 'Respuesta a solicitud' se observa un incremento que va de 24 a 35, y, de 4 a 7 en la de 'Juicios sobre la Actividad'.

Sin embargo, en ningún caso se observan relaciones estadísticamente significativas para este grupo.

Respecto al G5A, ocurre un caso similar al anterior en relación a las conductas de 'Corrección' y 'Ofrecimientos', es decir, la frecuencia disminuye del juego libre al juego simulado e incrementan las conductas de 'Actos Paralelos' y 'Calificación de la Persona'. La conducta de 'Juicios sobre la Actividad', que no ocurre en la sesión de juego libre, se presenta en esta sesión con una frecuencia de cinco.

A excepción de los 'Actos paralelos' y 'Juicios sobre la actividad', los cambios en las demás conductas resultaron estadísticamente significativos

cuando se analizaron los datos de este grupo en los dos tipos de juego (véase la tabla 6). Las relaciones significativas se establecieron, nuevamente, con los niveles funcionales del niño y la madre. Las relaciones estuvieron a favor del juego libre, excepto la conducta de 'Ofrecimientos', la cual estuvo a favor del juego simulado.

DISCUSIÓN

La pregunta central del presente trabajo planteaba si una mayor complejidad del comportamiento de las díadas madre-infante está relacionada con el predominio de algún tipo de conducta afectiva.

En consecuencia y con base en la literatura, se esperaba que los niños cuando eran expuestos a situaciones en las cuales se demandaba un comportamiento más elaborado (situación de juego simulado) presentarían una frecuencia y/o duración mayor de episodios de tipos Sustitutivo Referencial y una frecuencia mayor del comportamiento afectivo denominado facilitador de la interacción.

Para tal fin, inicialmente se estructuró un sistema de categorías que permitiera identificar las reacciones afectivas y aquellas otras respuestas que sin ser de tipo afectivo, consideramos están vinculadas al desarrollo de reacciones afectivas de algún tipo y que acontecen en actividades de juego madre-hijo, como por ejemplo, las imposiciones de la madre para dirigir el juego o la solicitud de ayuda para la tarea, por parte del niño.

El segundo estudio estuvo dirigido a evaluar la posible relación entre afecto y complejidad lingüística. Para tal fin, se definieron dos situaciones de juego que fueron video-filmadas para posteriormente codificar el nivel funcional de interacción y el tipo de conducta de afecto identificada en esos segmentos.

Los resultados más importante en términos de la complejidad del comportamiento se pueden resumir de la siguiente manera: la proporción de tiempo de los niños del G3A en los distintos niveles funcionales es prácticamente igual en los dos tipos de juego; mientras que la misma medida de conducta relativa a lo niños del G5A, muestra que en el juego simulado se presenta un mayor número de interacciones Sustitutivas Referenciales que en el juego libre. Un patrón semejante se aprecia en los adultos de ambos grupos.

Este dato no es coincidente con los reportados en otros estudios, particularmente, el hecho de que los niños pequeños no muestren el cambio esperado bajo situaciones que implican una mayor autonomía de las propiedades

físicas de los objetos (vgr. Belsky & Most, 1981). Otros estudios (Cortés & Sánchez, 1997) reportan diferencias en la complejidad conductual de los niños cuando interactúan en estos contextos, siendo mayor la ocurrencia de comportamiento referencial en situaciones de juego simulado. Tales diferencias tienen diversas explicaciones posibles.

Primero, las instrucciones que se les dieron a las madres para cada uno de los tipos de juego implicaban una participación activa de las mamás, ya sea proponiendo o dirigiendo el juego, en el caso de las sesiones de juego libre, o, que promoviera que el niño propusiera y dirigiera la actividad. Es muy probable que las instrucciones no fueran lo suficientemente precisas y que las madres asumieran la responsabilidad de que la actividad fuera continua, de tal modo que en la sesión de juego simulado la indicación de “promover que el niño proponga y dirija” pudo no tener mayor relevancia. Sin embargo, esto sólo sería aplicable para las madres del grupo de niños de 3 años, puesto que en el grupo de niños mayores, el comportamiento de ambos miembros de la díada fue diferente. Así, las instrucciones a las mamás pueden ser descartadas como un factor importante que definiera la conducta del grupo G3A.

Esto nos obliga a pensar en una segunda posible explicación que tiene que ver con una mayor competencia conductual relacionada con la edad de los niños. Este aspecto puede observarse en la proporción más elevada en que el niño se involucra en niveles de sustitución referencial. A pesar de que los datos obtenidos respecto a la función de mediador de los niños, muestran que aquellos de 5 años estructuran un mayor número de episodios de nivel selector cuando están en la situación de juego simulado respecto de la de juego libre y decrementan en su frecuencia los de mayor complejidad. Así, las interacciones más sostenidas inducen a pensar que en este caso, la complejidad de la conducta estuvo relacionada con una mayor capacidad y experiencia en el juego.

Adicionalmente, en el caso de los niños del G3A, estos mostraron pocas habilidades para definir las actividades de juego, propiciando que el adulto fuera quien tomara la iniciativa en la organización del juego.

Vinculado a lo dicho sobre la mayor competencia conductual de los niños mayores, está el hecho de que la historia de interacción de las díadas participantes, por lo menos en juego conjunto, ha sido muy escaso. Esto pudiera representar una condición en la cual, por la carencia de coordinación en actividades de juego, la mamá haya tomado el control en la medida que el niño lo permitiera; es decir, en la medida en que las habilidades de juego del infante fueran suficientes para proponer las actividades.

Respecto a la relación entre la conducta afectiva y su relación con el desempeño lingüístico, los datos obtenidos no son acordes con los reportados en la literatura. Sin embargo, algunas diferencias entre las distintas investigaciones, permitirá valorar los presentes datos.

La comparación con otros estudios resulta difícil por el tipo de medida realizada para evaluar el lenguaje y el afecto. Los índices de complejidad o desarrollo del lenguaje han sido analizados con base en vocalizaciones y complejidad fonética (vgr. Howell, 2001) y lenguaje expresivo y receptivo (vgr. Robinson & Acevedo, 2001; Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001); mientras que las medidas tomadas en este estudio estaban dirigidas más a las características funcionales de la interacción, esto es, la forma relativamente independiente del hacer del infante respecto de las restricciones situacionales.

No obstante esta diferencia entre los grupos en lo que se refiere a los niveles de complejidad, los resultados acerca de las conductas afectivas muestran diferencias entre e intra-grupo. El hecho de que la frecuencia de afecto sea menor en el juego simulado y mayor en la otra situación de juego, aspecto que se cumple para ambas clases genéricas de afecto (las que facilitan y las que dificultan) no se ajustan del todo a la suposición inicial del presente trabajo. Sin embargo, el hecho de que los niños del G5A presenten de manera global mayor número de conductas de afecto que facilitan la interacción y menor de las que la dificultan, respecto del G3A, permite hacer contacto con la literatura sobre regulación emocional.

Diversas investigaciones han señalado que la habilidad para regular las emociones se incrementa conforme avanza el desarrollo del niño. Por supuesto,

este incremento en la habilidad de regulación está vinculado a otros factores, los cuales no fueron contemplados en esta investigación. Esta interpretación puede verse fortalecida si comparamos la conducta de los niños del grupo G3A, quienes se comportan de manera muy semejante en términos de los niveles funcionales y las diferencias entre las frecuencias de conductas que facilitan y dificultan la interacción es menor que el grupo de infantes mayores.

Por otro lado, la frecuencia de conductas colaterales es mayor en el G3A respecto del otro grupo. Este dato indica que los niños pequeños requerían mayor apoyo del adulto que los niños mayores, y ese apoyo se solicita con mayor frecuencia en el juego simulado. Sin embargo, las categorías que corresponden a este conjunto muestran diferencias importantes que indican que la participación de los niños menores establece una relación de dependencia respecto de lo que define la madre como actividad. Esto puede apreciarse en la frecuencia elevada de “Seguimiento de indicaciones” en ambos tipos de juego, valor que contrasta con la obtenida con los niños del G5A, de quienes se observa una frecuencia mucho menor de esa categoría en ambos tipos de juego y un decremento al pasar de una situación a otra.

Este análisis inicial de la relación entre el comportamiento afectivo de las díadas madre-hijo y la complejidad lingüística del niño presenta diferencias con la literatura revisada. De manera global, la frecuencia de ambos conjuntos de categorías (las que facilitan y las que dificultan la interacción) no muestra cambios sistemáticos de un tipo de juego a otro. Es decir, que las que facilitan la interacción se presenten con mayor frecuencia en el juego simulado, y las que dificultan la interacción reduzcan su ocurrencia.

No obstante, esto se observa para algunas de las categorías de cada conjunto. En el caso del adulto del G3A, las conductas de “Contacto cara a cara” y de “Expresiones cariñosas” y sólo la de Expresiones Cariñosas en el G5A, tiene un incremento en el juego simulado. En cuanto a las conductas que dificultan la interacción, para el G3A se observa un decremento de la “Interrupción”, mientras que las de Contacto Físico Negativo y Prohibiciones, en el G5A, desaparecen.

Para el caso de los niños, el conjunto de categorías que facilitan la interacción en general disminuyen en su ocurrencia o se mantiene sin cambios apreciables de una situación a otra.

En el caso de los niños la frecuencia del afecto que dificulta la interacción, es menor en los niños de 5 años en ambos tipos de juego; mientras que para los más pequeños la frecuencia de algunas de estas conductas se presentan tan altas como algunas de las conductas afectivas que facilitan la interacción.

Si bien es cierto que la mamás pudieran esforzarse por evitar cualquier acción punitiva debido a la presencia del observador, lo que explicaría parcialmente por qué la frecuencia de conductas que dificultan la interacción es muy reducida; en el caso de los infantes esto es difícil que suceda. El hecho mismo de que los niños mayores tengan menor frecuencia de las conductas que *dificultan la interacción* que los niños de 3 años tiene por lo menos dos posibles explicaciones.

Primero, que los niños mayores son más hábiles socialmente y más capaces de “regular sus emociones”, habilidad que no comparten los más pequeños; segundo, que los niños mayores son más competentes en el juego de simulación (Berguno & Bowler, 2004) y atienden más a las directrices de la madre, lo que implica que ésta exhiba mayores recursos para el juego; lo que no sucede con los miembros de las díadas del G3A.

La segunda explicación puede tener cierto sustento si contrastamos las conductas de tipo colateral de la madre y el infante. En lo que respecta al los niños del G5A, se observa que las conductas de Atención y Solicitud de Ayuda tienen un incremento en el juego simulado respecto del juego libre y las mamás incrementan sustancialmente la frecuencia de “Respuesta a la solicitud”.

Por otro lado, las mamás presentan patrones semejantes a los de sus hijos; es decir, en el grupo de niños mayores la frecuencia global de estas categorías decrece sustancialmente del juego libre al juego simulado; en tanto que las del grupo de niños menores mantienen una frecuencia global semejante.

El hecho de que no se observe una relación estrecha entre mayor complejidad lingüística del niño y reacciones afectivas facilitadoras, siendo

contrarios con algunas suposiciones teóricas, no cancela la importancia de los datos obtenidos en esta investigación.

Lo que este dato puede estar señalando es que, por un lado, la naturaleza del juego simulado demanda actividad que puede ser incompatible con el tipo de conducta afectiva que hemos establecido aquí en la medida que se requiere estructurar las actividades en función de un criterio explícito, que es inventar historias en las que los juguetes pueden ser cualquier cosa distinta a sus propiedades físicas o, mientras que en el juego libre el criterio de juego es tan amplio que no posibilita que la interacción se circunscriba a una planeación, sino al cambio constante del juguete, de la dinámica del juego, etc.

En concordancia con algunos estudios (De Weerth & Van Geert, 2002), en la presente investigación la frecuencia de contacto físico (tanto positivo como negativo) fue muy baja, o nula, para ambos miembros de las díadas de los dos grupos. Este dato es considerado como predecible en díadas normales, bajo la consideración que los patrones de conducta sufren cambios en la medida que evoluciona el infante, es decir, el contacto físico materno es más frecuente cuando los niños son de menor edad que los que en este estudio observamos; conforme los niños tienen más edad el contacto físico tiende a decrementar en virtud de un mayor desplazamiento y autonomía del infante.

Bajo la consideración de que el afecto es parte de las condiciones para el aprendizaje de un tipo de comportamiento particular, así como un factor que auspicia la resolución de un problema (Barajas & Clemente, 1999), el desarrollo de actividades en las cuales se deba cumplir con un criterio, sea explícito o implícito, se ve favorecido por las condiciones tanto físicas como interpersonales que implican lo que denominamos conducta afectiva. Así, la variedad de juegos, las representaciones y el intercambio verbal para fines de enseñanza se ven optimizados cuando aparte de las estrategias de enseñanza y los objetos para ello, los interlocutores interactúan en un “ambiente” apropiado para la regulación y retroalimentación mutua. Este proceso puede tener como consecuencia la transferencia de un mejor desempeño del individuo en otras situaciones, físicas y sociales, debido a que han estado involucrados en el proceso de instrucción o de

interacción los elementos necesarios o para el aprovechamiento de esas “experiencias”.

Así, poder aprender, ejercitar o desarrollar ciertas destrezas, puede estar vinculado no sólo a la aplicación de estrategias de enseñanza formal o informal, sino también a las características afectivas de los que interactúan.

El análisis estadístico realizado no arroja datos que reflejen una asociación de las *conductas que facilitan* con las situaciones de juego y la edad de los niños. Sin embargo, no es concluyente la ausencia de una relación entre afecto y complejidad conductual. Es probable que factores como la edad de los niños participantes este estudio, el tipo de juguetes empleados en la situación de juego libre y el papel que desempeñó el adulto en ambos tipos de juego, entre otros; pudo haber “obscurecido” el comportamiento esperado.

Considerar estos elementos para el diseño de situaciones alternativas resulta indispensable para el análisis de la relación de interés.

El hecho de que las instrucciones a las mamás hayan sido en el sentido de que ellas propusieran el juego en la primera sesión y alentaran a que el niño estructurara la actividad en la segunda sesión, podría ser un elemento que incidiera sobre el número de episodios que los adultos inician y que sometieran al niño a las iniciativas de ellas. Sin embargo, las diferencias entre los grupos de edades apoyarían que la naturaleza de la interacción diádica se va definiendo de modo diferencial en la medida en que los participantes no se supeditan uno a otro.

En el caso de los niños pequeños la regulación de la actividad por parte de la madre es preponderante aunado al tipo de instrucción que se les dio; esto se refleja en la frecuencia de las conductas colaterales, principalmente las de ofrecimiento y correcciones, las cuales mantienen una ocurrencia alta con los niños pequeños; mientras que para los niños mayores la frecuencia de esta categoría es más baja; lo que puede indicar que la participación de la madre en la actividad está vinculado a la competencia en el juego por parte del niño. Así, aun cuando los juguetes de la sesión de juego libre son elegidos por los niños, y por lo tanto se ha establecido una estructura y lógica en esta actividad y esos objetos, la cual normalmente es definida por el propio infante, las mamás del G5A no

muestran la frecuencia alta de conductas colaterales que sí se observa en las mamás del otro grupo.

Este primer acercamiento al estudio del comportamiento afectivo en situaciones diádicas contiene tanto logros y ventajas como limitaciones y desventajas. Señalémoslas.

Una primera ventaja que podemos señalar del presente trabajo es que la evaluación de la conducta afectiva se realiza en situaciones en las cuales se construye precisamente la conducta, es decir, en la interacción con otros individuos (Adamson & Bakeman, 1985). El afecto a diferencia de las emociones, es auspiciado y modulado por agentes sociales. Los estudios que se interesan en la medición y evaluación de las emociones a partir de caracterizar los rasgos faciales para nombrar las emociones, aíslan a tal grado la conducta que lo que resulta medido es simplemente una respuesta morfológica a la que se le atribuye un estatus de “espejo” de un supuesto estado interno. A partir de esto se correlaciona el estado emocional con otros logros.

El hecho de medir de manera concurrente dos tipos de conducta (complejidad conductual y afecto) permite establecer una relación entre la estructuración y logro de la actividad y los elementos secundarios que rodean la misma. Permite, asimismo, un análisis más fino del modo en que contribuye la conducta afectiva a la organización, desarrollo y culminación de la actividad diádica. La combinación de medidas verbales y no verbales (gestuales) permite establecer la concurrencia de matices diversos de lo que llamamos afecto, a la vez que nos permite analizar conductas (p. ej. las prohibiciones) que pueden ir generando disposiciones locales y temporales (es decir, generadas en ese momento) que impidan el desempeño adecuado según los criterios impuestos por uno o ambos miembros de la díada.

Adicionalmente, la validez ecológica del estudio se incrementa ya que el escenario en el cual se observó la interacción madre-hijo fue el hogar de la díada, a diferencia de otros estudios en los que las situaciones de juego son en contextos de laboratorio, lo cual puede marcar una diferencia con los presentes datos (Belsky, 1980), el contexto aquí fue en el que cotidianamente se comportan los

niños en el juego y diversas actividades. En conjunto con esto, los juguetes con los cuales se realizaron las actividades fueron inicialmente los elegidos por los mismos niños, lo que permite ver de una manera más natural la forma en que ellos juegan y cómo la madre se involucra con ellos; permitiendo así, analizar características conductuales de las madres cuando juegan con sus hijos y en qué medida esta forma de interacción contribuye u obstaculiza para que el niño se comporte de manera más compleja.

Algunas de las limitaciones, parecen obvias. Primero, los hallazgos no son susceptibles de ser generalizados debido al tamaño de la muestra, el número de sesiones y la edad de los niños. Puesto que las reacciones afectivas son construidas a partir de los contactos del individuo con su entorno físico y/o social, asumimos que la respuesta afectiva del niño hacia objetos y personas está plenamente diferenciada, y que dos únicos registros de su conducta pueden ser insuficientes para poder identificar una relación más íntima entre el afecto y la evolución de la conducta lingüística. Esto lleva a la necesidad de realizar estudios de tipo longitudinal y con niños más pequeños.

Una segunda limitación es la relativa a la situación en la que se realizó la observación. Aunque se ha documentado la importancia del juego, particularmente el juego simulado, como una situación apropiada para la observación del comportamiento afectivo y cognoscitivo; este contexto no es el único en el cual la interacción madre-hijo se desarrolla e impacta al infante (Galboda-Liyanage, Scott & Prince, 2003). Aquí también se impone la necesidad de realizar más estudios que permitan explorar otras situaciones de interacción en las cuales los criterios de desempeño conductual permitan analizar la complejidad conductual y la importancia de las reacciones afectivas.

En las diferentes condiciones de juego, el desarrollo de la tarea descansaba principalmente en el adulto a quien se le indicaba que estructurara el juego o que fuera él quien promoviera que el niño estructurara las actividades. Por supuesto, los niños a edades de 3 y 5 años son individuos que manejan de manera aceptable el lenguaje y son capaces de trascender las restricciones locales en las cuales ocurre la interacción.

Siguiendo los planteamientos de diversos autores que señalan que el nivel de complejidad que demanda cada uno de los tipos de juego es diferente (Lillard, 1993; Noll & Harding, 2003), en el primer estudio podemos observar que los niveles de desempeño de los niños fue identificado en los niveles funcionales de de menor complejidad. Este tipo de juego fue, básicamente para los varones, de tipo manipulativo en el cual las actividades se llevaron a cabo con juguetes tales como autopistas, muñecos de acción, juegos de mesa y de destreza (trompos); en el caso de las niñas el tipo de juguetes elegidos fueron muñecas, utensilios de cocina y libros de dibujo; los cuales emplearon para recrear situaciones cotidianas como conversaciones entre muñecos o entre muñeco y mamá. En ambos casos, la elección del tipo de juguetes en la situación de juego libre fue semejante en ambos grupos.

El hecho de que los varones hayan elegido ese tipo de juguetes pudo promover que la actividad estructurada fuera más de tipo suplementario y selector que sustitutiva referencial.

En conjunto, los resultados de este estudio nos indican que en el juego libre los niños de 3 años, como era de esperarse, se constituyen en mediadores funcionales principalmente a un nivel suplementario, mientras que los de 5 años, aun cuando su frecuencia de estructuración de episodios suplementarios es mayor que los otros, la diferencia que se guarda con el siguiente nivel de complejidad es menor. Cuando los niños participan en una situación de juego simulado como la aquí diseñada, los niños pequeños aumentan el número de episodios estructurados en todos los niveles de complejidad, pero en mayor medida los de tipo suplementario, de tal modo que las demandas de la situación de simulación solo se ven acompañadas de mínimos incrementos en los niveles selector y referencial de los cuales se esperaría el incremento.

En el caso de los niños de 5 años ocurre que cuando se transita de juego libre a simulado el número de episodios de tipo suplementario decrece pero también la frecuencia con la cual estructuraba episodios de tipo sustitutivo referencial. Aunque este dato pudiera parecer anómalo, una revisión de las proporciones de duración de los niveles de complejidad en los cuales se

involucran las dadas, nos indican que en el caso de los episodios selectores aun cuando aumenta su frecuencia el tipo en que se mantiene es menor de un juego a otro; mientras que los episodios de tipo sustitutivo referencial que estructura el niño decrecen en su frecuencia la proporción de tiempo que ocupa se ve aumentado en esta situación de juego simulado.

Nuevamente, la naturaleza de los episodio referenciales no permitía que el niño se involucrara en conductas afectivas, puesto que estas conductas son las de más baja frecuencia en estos episodios, a pesar de la duración de los episodios mismos. Pero el hecho de que las conductas afectivas facilitadoras de la interacción se presentaran, de manera global, con una frecuencia mayor en el grupo de niños de 5 años (G5A) puede hacer factible la idea de que el “ambiente” afectivo de esta naturaleza promueva un desempeño más elaborado.

Un aspecto que puede reafirmar esta interpretación es la de que los niños de 5 años tiene desde el juego libre una mayor frecuencia de afecto facilitador lo que puede reflejar ese ambiente. El hecho de que decremente en el juego posterior indica precisamente que por los criterios del juego, la conducta afectiva sea “desplazada” a fin de atender la dinámica de la actividad. Debe considerarse también lo que hemos señalado como regulación de las emociones puesto que el mismo patrón se observa en los niños pequeños, pero el desempeño en términos de complejidad conductual no semeja a los del G5A, por lo que las competencias pertinentes se van definiendo en el transcurso del desarrollo del niño.

Por último, solo resta hacer algunas consideraciones acerca de la propuesta de la taxonomía de categorías de afecto.

El punto de partida para la iniciativa fue el tratamiento que de la conducta de afecto o sentimientos realizan inicialmente Kantor (1924) y Kantor & Smith (1975) desde el punto de vista de la Psicología Interconductual. Desde esta perspectiva la conducta afectiva se diferencia de la emocional en que la primera es un tipo de respuesta organizada que acontece como precurrente o respuesta terminal a otro tipo de conductas; la segunda es, dicen los autores, la desorganización momentánea de los subsistemas del organismo ante algún evento repentino.

La intención de las categorías definidas en el presente trabajo se circunscribía a identificar ese tipo de conducta en las interacciones diádicas madre hijo en situaciones de juego, por lo que tal taxonomía pudiera no presentar de manera amplia las apreciaciones de Kantor, particularmente si consideramos la actividad preeminente de subsistemas internos del organismo cuando hablamos de este tipo de conducta. Sin embargo, es claro que en una situación como la estudiada y con el tipo de participantes no se agotan las posibilidades de conducta afectiva; por esa razón y con base en la revisión de la literatura las categorías empleadas representan mucho de lo que se ha estudiado en este campo.

El presente estudio no incide en la diversidad de comportamientos que pueden ser calificados como afectivos, como aquellos que son más propios del campo clínico de la psicología (fobias, ansiedad, etc.) sino simplemente con aquellos cambios temporales suscitados en interacciones que están circunscritas a un tipo de actividad cotidiana. Es precisamente debido a esto que el sistema de conductas afectivas diseñado, debe probarse en diferentes situaciones de interacción niño-adulto a fin de que permita probar una utilidad más amplia. De manera concurrente consideramos que el sistema de categorías puede ser mejorado realizando precisiones en las definiciones

Sin embargo, a pesar de esto consideramos que la forma en que hemos procedido permitirá obtener datos útiles para poder comprender parte de la amplia gama de conducta afectiva que sucede en las interacciones adulto-infante y sus repercusiones sobre el desarrollo del infante.

Al respecto debemos considerar estudios de corte longitudinal necesarios para la evaluación de la relación afecto-lenguaje desde una perspectiva de desarrollo. Es decir, evaluar desde edades más tempranas del niño el tipo de interacción que se establece con su madre, con la finalidad de observar los cambios que se suscitan en la conducta afectiva de la díada y la evolución lingüística del niño.

Así, se considera para momentos subsecuentes la exploración de la relación afecto-lenguaje en diversos contextos y momentos de desarrollo de los infantes. Puesto que los factores que participan en el desarrollo óptimo de los infantes son múltiples, consideramos que la necesidad de evaluar otros factores tanto de contexto como maternos y del niño, lo que supondrá una serie de estudios que satisfagan este interés.

REFERENCIAS

- Adamson, L. B. & Bakeman, R. (1985). Affect and attention: Infant observed with mothers and peers. *Child Development*, 56, 582-593.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Roche, B., Healy, O., Lyddy, F., Cullinam, V., et al. (2001). Psychological development. En S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes & B. Roche (Eds.). *Relational frame theory. A post-skinnerian account of human language and cognition* (pp. 157-180). New York, E.U.: KluwerAcademic/Plenum Publishers.
- Barwick, M. A., Cohen, N. J., Horodezky, N. B. & Lojkasek, M. (2004). Infant communication and the mother-infant relationships: the importance of level of risk and construct measurement. *Infant Mental Health Journal*, 25 (3), 240-266.
- Bell, M. A. & Wolfe, C. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, 75(2), 366-370.
- Belsky, J. (1980). Mother-infant interaction at home and in the laboratory: A comparative study. *The Journal of Genetic Psychology*, 137, 37-47.
- Berguno, G. & Bowler, D. (2004). Understanding pretence and understanding action. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 531-544.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. En W. Damon (Ed. de la serie) & R. M. Lerner (Ed. del volumen), *Handbook of Child Psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5a. ed., pp. 309-370).
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard: Harvard University Press.
- Campos, J. J.; Barret, K. C.; Lamb, M. E.; Goldsmith, H. H. y Stenberg, R. (1983). Socioemotional development. En M. M. Haith y J. J. Campos (Eds.). *Infancy and developmental Psychology*. New York, Wiley.

- Campos, J. J.; Campos, R. G. & Barret, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394-402.
- Carson, J. L. & Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67, 2217-2226.
- Carver, Ch., S. (2003). Pleasure as a sing you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17(2), 241-261.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-years-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Cortés A. & Delgado, U. (2001). Análisis funcional del desarrollo lingüístico. En: G. Mares y Guevara *Psicología Interconductual. Avances en la Investigación Básica*, UNAM-FES Iztacala, México.
- Denham, S. A., Renwick, S. M. & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249
- De Weerth, C. & Van Geert, P. (2002). Changing patterns of infant behavior and mother-infant interaction: Intra –and interindividual variability. *Infant Behavior & Development*, 24, 347-371.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1978). *Facial action coding system*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Field, T., Healy, B., Goldstein, S. & Guthertz, M. (1990). Behavior-state matching and synchrony in mother-infant interactions of nondepressed versus depressed dyads. *Developmental Psychology*, 26(1), 7-14.

- Forsyth, J. P. & Eifert, G. H. (1996). The language of feeling and the feeling of anxiety: Contributions of the behaviorisms toward understanding the function-altering effects of language. *The Psychological Record*, 46, 607-649.
- Galboda-Liyanage, K. C., Scott, S. & Prince, M. J. (2003). Time budgets of the mothers of pre-school children: An analysis of mother-child joint activities. *British Journal of Development Psychology*, 21, 273-283.
- Gewirtz, J. L. & Peláez-Nogueras, M. (1987). Social-conditioning theory applied to metaphors like 'attachment': The conditioning of infant separation protest by mother. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 13, 87-103.
- Haight, W., Wang, X., Fung, H., Williams, K. & Mintz, J. (1999). Developmental, and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70(6), 1477-1488.
- Hann, D. M., Osofsky, J. D. & Culp, A. M. (1996). Relating the adolescent mother-child relationship to preschool outcomes. *Infant Mental Health Journal*, 17(4), 302-309.
- Howell, Ch. S. (2001). Mothers' speech with 12-month-old infants: Influences on the amount and complexity of infants' vocalizations. *Dissertation Abstracts International*, 61, 12-A (University Microfilms No. 2001-95011-164).
- Kantor, J. R. & Smith, N. W. (1975). *The science of psychology: An interbehavioral survey*. Chicago: The Principia Press.
- Keenan, T. (2002). Negative affect predicts performance on an object permanence task. *Developmental Science*, 5(1), 65-71.
- Kelly, J. F., Morisset, C. E., Barnard, K. E., Hammond, M. A. & Booth, C. L. (1996). The influence of early mother-child interaction on preschool cognitive/linguistic outcomes in a high-social-risk group
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72(2), 474-490.

- Katsurada, E. & Sugawara, A. I. (2000). Moderating effects of mothers' attribution on the relationships between their affect and parenting behaviors and children's aggressive behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 9(1), 39-50.
- Li, H. C. W. & Lopez, V. (2005). Children's emotional manifestation scale: Development and testing. *Journal of clinical Nursing*, 14, 223-229.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lohaus, A., Keller, H. & Voelker, S. (2001). Relationships between eye contact, maternal sensitivity, and infant crying. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 542-548.
- López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M. J. Y Ortiz, M. J. (1999) (Coordinadores). *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide, Madrid, España.
- López, F., Gutiérrez, M. y Lartigue, T. (2001). Ritmos de participación y sincronía en la interacción madre-hijo. En: L. M., Flores Herrera y M. Bustos Aguayo (Eds.) *Concepciones de la interacción social en el niño*. UNAM, FES Zaragoza, México.
- López, F., Mendieta, A., Gutiérrez, M y Lartigue, T. (2001). Patrones de interacción y apego madre adolescente-hijo(a) desde una metodología observacional. En N. Reyes de Polanco (Ed.) *Observación de bebés*, Asociación Psicoanalítica Mexicana- Plaza y Valdez, México.
- Malatesta, C. Z. & Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991-1003.
- Malatesta, C. Z. & Haviland, J. M. (1985). Signals, symbols, and socialization. The modification of emotional expression in human development. En M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotion* (pp. 89-116). New York: Plenum Press.
- Moore, G. A., Cohn, J. F. & Campbell, S. B. (1997). Mothers' affective behavior with infant siblings: Stability and change. *Developmental Psychology*, 33(5), 856-860.

- Morisset, C.E., Bernard, K. E. & Booth, C. L. (1995). Toddlers' language development: Sex differences within social risk. *Developmental Psychology*, 31(5), 851-865.
- Moore, B. S., Underwood, B. & Rosenhan, D. L. (1973). Affect and altruism. *Developmental Psychology*, 8, 99-104.
- Noll, L. M. & Harding, C. G. (2003). The relationship of mother-child interaction and the child's development of symbolic play. *Infant Mental Health Journal*, 24(6), 557-570.
- Ontai, L. L. & Ross, T. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press
- Peláez-Nogueras, M., Field, T. M., Hossain, Z. & Pickens, J. (1996). Depressed mothers' touching increases infant' positive affect and attention in still-face interactions. *Child Development*, 67, 1780-1792.
- Pineda, L. A. y Cortés, A. (1989). Actividad materna y desarrollo del lenguaje: algunas ideas y datos preliminares. *Revista Sonorense de Psicología*, 2(1), 17-27.
- Pipp, S. & Easterbrooks, M. A. (1992). The relation between attachment and knowledge of self and mother in one- to three- year-old infants. *Child Development*, 63(3), 738-751.
- Reis, H. T., Collins, W. A. & Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin*, 126(6), 844-872.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*, México:Trillas.
- Ribes, E. (1990). El lenguaje como conducta: Mediación funcional versus descripción morfológica. En E. Ribes (Ed.). *Psicología General*, México:Trillas.
- Robinson, J. L. & Acevedo, M. (2001). Infant reactivity and reliance on mother during emotion challenges: Prediction of cognition and language skills in a low-income samples. *Child Development*, 72(2), 402-415.

- Roth, W. E. & Gewirtz, J. L. (1998). What functional analysis can offer to the study of emotions and their development. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 24(2), 225-237.
- Russ, S. W. & Kaugars, A. S. (2000-2001). Emotion in Children's Play and Creative Problem Solving. *Creativity Research Journal*, 13(2), 211-219.
- Schneider-Rosen, K. & Cicchetti, D. (1984). The relationship between affect and cognition in maltreated infants: Quality of attachment and the development of visual self-recognition. *Child Development*, 55, 648-658.
- Scherer, K. R. (2000). Psychological models of emotion. En: J. C. Borod (Ed.) *The Neuropsychology of Emotion*. Oxford University Press. 137-162.
- Slomkowski, Ch. L.; Nelson, K.; Dunn, J. & Plomin, R. (1992). Temperament and language: Relations from toddlerhood to middle Childhood. *Developmental Psychology*, 28(6), 1090-1095.
- St. Jonn-Seed, M. & Weiss, S. (2002). Maternal expressed emotion as a predictor of emotional and behavioral problems an low birth weight children. *Issues in Mental Health Nursing*, 23, 649-672.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.
- Tamis-LaMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-years-olds: contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44(2), 112-119.
- Youngblade, L. M. & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.

APÉNDICE 1

Tabla 2. Presenta las Categorías finales para identificar la conducta de la madre.

	<i>Categoría</i>	<i>Código</i>	<i>Definición</i>
Conductas que Facilitan	1. Observación	Ob.	Cuando la madre, sin verbalizar, se orienta a la actividad del niño y sea por lo menos con una duración igual o mayor a dos segundos.
	2. Contacto cara a cara	Ccm	Que se establezca, por tiempo igual o mayor a dos segundos, un contacto visual recíproco que no contenga características de las otras categorías.
	3. Gestos y vocalizaciones positivas	Gv+	Conductas iniciadas por la madre y dirigidas al niño o que sean reacción a la conducta del otro (risas, sonrisas, guiños, interjecciones, etc.)
	4. Contacto físico positivo	Cf+	Incluye caricias, palmadas, abrazos, besos acompañado o no de verbalizaciones, iniciados por la madre.
	5. Expresiones cariñosas	Exc	Referencia a objetos o al niño iniciados por la madre, sin que exista contacto físico con el niño (diminutivos, sobrenombres, frases como "mira sus ojitos", "que bonita boquita", "mira que lindo", etc.).
Conductas que Dificultan	6. Gestos y vocalizaciones negativas	Gv-	Aquellas conductas que sean claras muestras de sanción, disgusto, enojo, etc. y que ocurran como consecuencia de alguna acción del niño (gritos, gestos, interjecciones, etc.)
	7. Contacto físico negativo	Cf-	Incluye empujones, golpes, sacudidas que sean claramente punitivas y que sean iniciados por la madre
	8. Rechazo al contacto físico	Rcf	Refiere a la reacción de evitar el contacto físico (retirando el cuerpo o parte de él) o retirar la parte del cuerpo que la toca.
	9. Imposición	Imp	Cuando la madre obliga a hacer algo a pesar de la negativa del niño.
	10. Prohibiciones	P	Que ante el intento de hacer algo la madre lo impida de modo verbal, no verbal o ambas (p. ej. "No hagas eso", "no toques", etc.)
	11. Interrupción	Int	Que la actividad realizada por el niño sea interrumpida de manera expresa provocando un cambio de actividad o de objeto (p.ej. ya no; mejor otra cosa; este objeto no, mejor el otro, etc.)
Conductas Colaterales	12. Juicios sobre la actividad	Juiac R+ R-	Calificativos respecto a la actividad realizada, o que realiza el niño (p. ej. "muy bien hecho", "que bien te quedó", "no lo hiciste como te dije", "así vas bien", etc.)
	13. Calificación de la persona	Calp C+ C-	Refiere a las expresiones que califican al niño en referencia a atributos no físicos (p. ej. "Que inteligente", "no seas payaso", etc.)
	14. Respuesta a solicitud	Rsol	Forma en que la madre atiende alguna solicitud verbal o no verbal del niño (ayuda, pedir algo, etc.) Estas formas pueden ser: 1) negativas, "espérate", "no, mejor después", etc ; 2) positivas, que la madre acceda a la petición o explique porqué no es posible en ese momento, o, 3) indiferencia, que haga caso omiso de la solicitud.
	15. Ofrecimientos	Of	Que de manera explícita se le pregunte al niño si quiere ayuda para la actividad, si desea algún objeto, o, sin que medie verbalización se le dé algo.
	16. Correcciones	Corr	Conducta de interferencia pero que no cambia el curso de la actividad. Puede ser Verbal (v), no verbal (nv), positiva (p) o negativa (n)
	17. Actividad paralela	Acpa	Cuando la actividad de la madre, de manera evidente, no está en relación con la del niño.

APÉNDICE 2

Tabla 3. Presenta las Categorías finales para identificar la conducta del niño.

	<i>Categoría</i>	Código	<i>Definición</i>
Conductas que Facilitan	1. Observación	Obn	Cuando el niño, sin verbalizar, se orienta a la actividad de la madre, con una duración igual o mayor a dos segundos
	2. Contacto cara a cara	Ccn	Que se establezca, por un tiempo igual o mayor a dos segundos, un contacto visual recíproco que no contenga características de las otras categorías.
	3. Contacto físico positivo	Cf+	Incluye caricias, palmadas, abrazos y besos con o sin verbalizaciones, que son iniciados por el niño.
	4. Reacciones afectivas	Ra	Son conductas (verbales o no verbales) que ocurren en correspondencia a la conducta de la madre y que son de la misma dimensión (sonrisas, risas, palabras, acciones, gestos, etc.)
	5. Afectos iniciados	Ai	Son conductas (verbales o no verbales) que son iniciadas por el niño (sonrisas, risas, palabras, acciones, gestos, etc.)
	6. Aceptación	Ac	Permitir que la madre intervenga en la actividad que el niño este realizando sin que medie rechazo por parte de él.
Conductas que Dificultan	7. Contacto físico negativo	Cf-	Golpes, empujones, jalones a la madre que son iniciados por el niño
	8. Rechazo al contacto Físico	Rcfn	Refiere a la acción de evitar el contacto o retirar la parte del cuerpo que lo toca
	9. Reacciones de contrariedad	Rcon	Que el niño reaccione gritando, con quejidos, palabras o llanto, por imposiciones de la madre en alguna actividad.
	10. Conductas de rechazo	Cre	Incluye negativas ("no", "deja", "yo solo", etc.) y quejas sin verbalización que se identifiquen como una forma de impedir la intromisión de la madre en la actividad, con o sin movimiento corporal.
	11. Indiferencia	Ind	Cuando no atiende las indicaciones o llamamientos de la madre y continua o realiza otra actividad.
Conductas Colaterales	12. Solicitud de ayuda	Say	Cuando el niño solicita apoyo para realizar alguna actividad u obtener alguna cosa.
	13. Seguimiento de indicaciones	Si	Realizar lo que le señala la madre para proseguir o iniciar una actividad.
	14. Llamar la atención de la madre	Atn	Que se dirija a la madre de modo verbal o no verbal, para que se oriente hacia la actividad que él realiza (p.ej. "mira, fijate; o algún movimiento corporal para este fin).