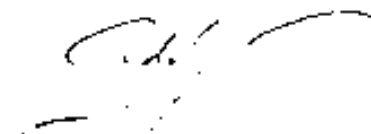


José Luis LALUEZA SAZATORNIL

DESARROLLO DEL SIMBOLO EN EL
JUEGO INTERACTIVO EN NIÑOS CON
SINDROME DE DOWN Y NIÑOS SIN
DISMINUCION

Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Adolfo Perinat



Departament de Psicologia de l'Educació
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona
Año 1991

CAPITULO VII

DE LA ACTIVIDAD MANIPULATIVA AL JUEGO SIMBOLICO

Juego simbólico y desarrollo

En la búsqueda de antecedentes en el estudio de este campo, nuevamente he de referirme a Piaget, ya que él fue el primero en desarrollar una teoría coherente que intenta explicar el papel del juego en el desarrollo de la función simbólica. Por otro lado, aquellos autores que conciben el símbolo como un producto social, a pesar de algunas incursiones en el tema del juego, se han centrado casi exclusivamente en el lenguaje. No es de extrañar, por tanto, que la mayoría de las investigaciones sobre este campo se hayan desarrollado a partir de los postulados piagetianos. En consecuencia, al exponer los antecedentes de esta investigación, comenzaré por resumir los hallazgos que han aportado toda una serie de investigaciones sobre el desarrollo del juego simbólico, cuyo origen son los estudios de la escuela de Ginebra.

Pero antes, querría hacer referencia a algunas aportaciones teóricas que ilustran sobre el rol del juego en la construcción del significado.

Ya hemos visto en el capítulo I la explicación que da Piaget del símbolo lúdico. Voy a volver aquí sobre algunas cuestiones que sirvan en la comprensión del lugar que ocu-

pa el juego en el desarrollo. Piaget entiende el juego simbólico como producto de una inteligencia representativa en las primeras fases de su construcción. Al igual que el juego de ejercicio se contrapone a la inteligencia sensoriomotora en que en aquél la asimilación no se equilibra con la acomodación para servir a la acción adaptada, sino que sirve a las necesidades del sujeto (actividad placentera), el juego simbólico utiliza la representación al servicio de tales necesidades. En lugar de haber una adaptación al significado, el significado "está simplemente adaptado al Yo, es decir, evocado por interés momentáneo o satisfacción inmediata" (Piaget, 1961). Incluso el significante mismo es producto de tal asimilación. La razón por la que se da esta asimilación deformante está en que el pensamiento representativo "no está aún construido durante la primera infancia y porque, en la medida que se elabora, es insuficiente para satisfacer las necesidades suscitadas por la vida cotidiana" (op. cit.). Lo que lleva a Piaget a afirmar que "el juego simbólico no es otra cosa que el pensamiento egocéntrico en su estado puro; la condición necesaria para la objetividad del pensamiento es que la asimilación de lo real al sistema de las nociones adaptadas se encuentre en equilibrio permanente con la acomodación de estas mismas nociones a las cosas y al pensamiento de los otros sujetos" (op. cit.). En consecuencia, para Piaget, el juego simbólico es una característica de las limitaciones de su pensamiento. Es una muestra de la falta de equilibración propia de esta época. Dicho en otras palabras, los símbolos lúdicos son el producto de un pensamiento no reversible y no socializado, el nivel de desarrollo del dominio operativo condiciona las formas del dominio figurativo.

Vigotski (1976) también considera que el juego es un jalón entre la actividad guiada por la mera percepción y el pensamiento regulado por signos, pero su punto de vista es diferente. Insiste más en lo que el juego prefigura y hacia donde se dirige que en sus limitaciones con respecto a lo que ha de llegar. Parte también de la idea de que el juego es generado por las necesidades del niño. El juego aparece cuando las necesidades no satisfechas no pueden ser olvidadas. En el juego, el niño da cabida a los deseos irrealizables. Pero Vigotski advierte contra la intelectualización de este proceso, lo que le lleva a cuestionar su carácter plenamente simbólico y a considerarlo una actividad transicional: "Estoy convencido de que el juego no es exactamente una acción simbólica en el sentido estricto del término, de modo que es imprescindible averiguar el papel de la motivación en el juego". (op. cit.)

El momento de aparición del juego coincide con el inicio de las funciones mentales superiores, es decir, con el inicio de la separación entre el campo perceptivo y el significado. Cuando no existe esta disociación, los objetos motivan la acción del niño, la cual está presa de las características funcionales de aquellos. Para ilustrar esto cita a Lewin: "una puerta le exige ser abierta y cerrada, un puerta ha de subirse, y un timbre ha de sonar" (op. cit.). El vasallaje a la percepción hace que la actividad del niño se vea imitada por la situación en que se encuentra. Sin embargo, en el juego, los objetos pierden su fuerza determinante: "El niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve" (op. cit.). En el momento en que un niño elige un palo para "hacer de" de caballo, o un trozo de madera "como si fuera" una muñeca, la acción "está determinada por las ideas, no por los

objetos en sí mismos" (op. cit). El juego de usar un palo como caballo permite que el niño separe el concepto caballo del objeto caballo. Y así el significado, en un principio dependiente de la acción, pasa a dirigir la acción. En la medida en que el juego está regido por el significado, lo que no ocurre en la actividad diaria del niño pequeño, Vigotski considera que el juego crea una zona de desarrollo próximo.

A pesar de las similitudes con la propuesta de Piaget, para Vigotski el desarrollo del pensamiento es fruto de la evolución y descontextualización de los mecanismos semióticos, de forma que la actividad lúdica, más que una limitación de las formas del pensamiento, es una "avanzadilla" que se sitúa por delante de éste y, a la vez, permite su desarrollo.

Pero si el juego es un eslabón en la descontextualización del significado, no opera todavía con signos, ya que, si bien el niño opera con significados separados de sus objetos y acciones habituales, las propiedades de los objetos elegidos todavía son tenidas en cuenta (un niño escogerá un palo para hacer de caballo, pero no una postal), por lo que el juego aún no utiliza símbolos descontextualizados. Del mismo modo, las primeras acciones representadas en el juego son similares a las acciones reales. Es esta contradicción entre la primacía del significado y la dependencia de la situación y las características perceptivas de los objetos la que otorga un papel transicional al juego.

De las aportaciones de Piaget y Vigotski podemos extraer una idea general: El juego (juego simbólico para Piaget, juego a secas para Vigotski) parte de las acciones en las que el uso de objetos está gobernado por las características perceptivas de éstos y su uso funcional, y se

desarrolla con la progresiva descontextualización, es decir, de la separación entre significante y significado, hacia una actividad gobernada por el niño en la que los objetos y sus propiedades se subordinan cada vez más a los significados.

Aportaciones de la escuela de Ginebra

Los autores de esta escuela comparten las bases teóricas de Piaget y adoptan en su explicación el modelo que Bates denomina "homología profunda". La actividad sensoriomotriz, a partir del tercer subestadio, se orienta en gran parte a la manipulación de objetos. En ésta distinguen dos grandes dimensiones: organizadora del espacio y exploradora de propiedades. Antes de la aparición de la representación, estas actividades son meras coordinaciones de esquemas, necesarias para la construcción de las estructuras lógicas y el descubrimiento de las relaciones causales. Con la aparición del símbolo tales actividades dispondrán del instrumento mediador necesario para que se conviertan en la base de las operaciones del pensamiento. La investigación de la actividad manipulativa, desde esta perspectiva, es una descripción de cómo se organizan las acciones del niño sobre los objetos, preparando o encaminándose hacia lo simbólico. Son las propiedades estructurales lo que interesa a los autores, ya que son las que configuran el núcleo del dominio operativo que, como hemos visto, es el que, desde la perspectiva piagetiana, lidera el desarrollo de la función simbólica.

Inhelder et al. (1972) y Sinclair et al. (1982) realizaron una serie de observaciones de las actividades espontáneas de niños entre 10 y 30 meses con una colección que agrupaba tres tipos de objetos: Objetos presentes en la vida cotidiana del niño, juguetes y "cosas" sin una función determinada. En su análisis describen dos grandes categorías de acciones: "interpretables" y "no-intepretables". La primera hace referencia a actividades con una significación social aparente, es decir un uso funcional o convencional (adecuado a la función culturalmente definida de cada objeto). La segunda engloba las actividades con los objetos sobre el propio cuerpo o entre sí que son, o bien mera ejecución de esquemas sensomotrices de asimilación, o bien actividades exploratorias de los objetos o de sus relaciones.

Antes del primer año de edad, las actividades son similares en todos los casos, ya que el bebé se limita a aplicar los esquemas conocidos a los objetos. Hasta ese momento, las propiedades físicas o el uso social tienen poca trascendencia en la actividad. Sin embargo, después de los 12 meses, las características del material definen actividades de diferente tipo. Así, un grupo de materiales favorecen la exploración de las propiedades físicas de los objetos, mientras que otro conjunto incita las actividades que permiten trabajar las relaciones lógicas y una última colección lleva al niño a actividades de "hacer como si". Para las autoras, la progresiva disociación entre acción y objeto, la progresiva construcción de la noción de permanencia de este último, explica esa evolución. La aparición de la representación, en el sentido piagetiano de interiorización de las acciones, juega aquí un papel fundamental.

Cuando se le ofrece al niño un material compuesto por

objetos de uso cotidiano, sus acciones derivan en usos funcionales y actividades lúdicas. Ello vendría marcado por la "aparición de los comienzos de actos de imitación diferida, es decir, de actividades de carácter convencional" y por "la aparición de 'clasificaciones' con un comienzo de significación, cuando el niño pone juntos objetos que corresponden a actividades parecidas en su vida cotidiana". Estas actividades, que se observan claramente a partir de los 15-16 meses, consisten en el uso de los objetos tal como los adultos lo hacen habitualmente, es decir, de forma convencional, y en las actividades con juguetes que representan compañeros humanos, tales como muñecas. Estos "actos significantes", adaptados al uso social de los objetos, no se pueden considerar como verdaderamente simbólicos, pues "todavía no implican un objeto o un acontecimiento ausentes". Pero "preforman" el símbolo, marcando una transición entre la inteligencia sensomotriz y la función semiótica. La aparición de ésta se evidencia hacia los 18 meses, con la aparición de escenas cada vez más coherentes, en las que las actividades se encadenan en periodos prolongados. Las conductas de "hacer como si", evolucionan desde acciones de imitación diferida sin uso de objeto simbólico, al uso de tales objetos en forma pasiva y, por último, "dotando" de actividad a tales objetos (Por ej. la muñeca se mira en el espejo).

Lo que aquí resulta interesante, es que el paso de lo sensomotriz a lo simbólico se da gracias al conocimiento que el niño tiene del uso funcional de los objetos, definido por el uso "cultural". Ello da idea de la importancia que puede tener la interacción social en la adquisición del símbolo. Parecería injusto reducir todo ello a la mera imitación, considerando a los adultos como

simples modelos a cuyas acciones el niño se acomoda, ya que la actividad de los adultos no se da sólo en presencia de los pequeños, sino que se orienta a éstos últimos dando lugar a ricas rutinas de interacción (ver "formatos de acción conjunta" en capítulo IV). Las mismas autoras advierten del sesgo que supone el que su investigación se haga sobre niños en solitario, y señalan la apreciación de una mayor precocidad de todas estas conductas en compañía de otros. Sin embargo, en sus conclusiones parecen dejar claro que el desarrollo de la función semiótica viene dado, en lo fundamental, por la evolución de los esquemas de acción del niño sobre los objetos: La utilización de un método (el estudio del niño en solitario) está ligada a una concepción teórica determinada (el predominio de la actividad del niño en la construcción del símbolo, en detrimento de los aspectos interactivos). La valiosa descripción aportada por estos estudios no significa que nos hallemos ante una explicación del fenómeno que abordan (como anota Kaye, 1986, en su distinción entre modelos P y modelos C). De la "contemporaneidad" entre la noción de permanencia del objeto y los usos convencionales, no se deriva necesariamente la demostración de la existencia de una "homología fuerte" entre ambos desarrollos. La investigación de Bates et al. (1979), ya comentada en el capítulo II, introduce algunos problemas en esta concepción, al mostrar que los índices de permanencia del objeto y relaciones espaciales no son buenos predictores del desarrollo de la comunicación gestual y del lenguaje, a diferencia de otros como la imitación, el juego o el uso de instrumentos.

Una concepción diferente de la adquisición del símbolo y un método de observación distinto, en los que la interacción con los adultos juegue un papel importante,

puede ofrecernos una línea alternativa a la explicación del desarrollo del juego simbólico.

Transiciones previas al desarrollo del juego simbólico

Hace una década aparecieron publicadas, en un corto lapso de tiempo, una serie de investigaciones sobre la evolución del juego que, a grandes trazos, siguieron una línea similar a la apuntada en el apartado anterior.

Uno de los más completos es el de Belsky y Most (1981), en el que se proponen crear y validar una escala de evaluación del juego de los niños entre los 7 meses y medio y los 21 meses. Los autores pretenden que la medición del juego espontáneo puede ser un método alternativo a las clásicas escalas (Bayley, Uzgiris-Hunt) en la medición del desarrollo cognitivo. Su trabajo se basa en las ideas de Piaget, y proponen que el juego, en el período que ellos estudian, evoluciona desde una actividad indiferenciada al uso descontextualizado de objetos y la organización de secuencias argumentales.

Durante el final del primer año, la actividad exploratoria sería puramente sensomotora, no específica del objeto manipulado ("el objeto es lo que yo hago"). Poco a poco, esta actividad se irá adaptando a las características propias del objeto, su uso será más "funcional": "El niño parece estar guiado por la pregunta 'qué es esto y qué puedo hacer con él'". Por último, cuando el juego utiliza el conocimiento preexistente, y es el niño el que "organiza la actividad y no los estímulos externos los que organizan al niño", surge el juego simbólico (pretend play). Aquí el niño se preguntaría "¿qué puedo hacer con el objeto?". En este momento, ya no

nos encontramos con una actividad exploratoria, sino que el uso de objetos está "descontextualizado", la actividad no gira en torno al objeto, sino que el objeto sirve a la actividad.

La secuencia que se da en el desarrollo de los niños que estudian coincide con la hallada por los investigadores de la escuela de Ginebra. En primer lugar, aplicación indiferenciada de esquemas. Después, una fase de transición en la que predomina la exploración de las relaciones y el uso "culturalmente adecuado" de los objetos. Por último, la subordinación de los objetos a la actividad significadora del niño.

Fenson et al. (1976), Zelazo y Kearsley (1980), Zelazo y Leonard (198.), desde un perspectiva algo diferente, más influida por las teorías del procesamiento de la información que por Piaget, se interesan por la transición entre las conductas sensomotoras y las actividades funcionales con objetos. Es decir, entre el primer y el segundo grupo de conductas señalados en los estudios anteriores. Esta transición se da en torno a los 12 meses y para Zelazo se trata de un cambio cualitativo, de un verdadero "salto" que implica una profunda reorganización de las estructuras cognitivas del niño y de su forma de afrontar sus relaciones con el entorno. El juego con objetos no sería más que uno de los dominios en los que se evidencia este "umbral del pensamiento activo". Zelazo y Kearsley, en su estudio transversal con niños y niñas entre los 9 y 15 meses de edad, analizan su juego espontáneo a partir de una escala de tres puntos: juego estereotipado, realacional y funcional. Hallan que, mientras que el primer tipo de juego predomina a los 9 meses, va decreciendo regularmente a partir de ese momento. En contraste, el juego funcional, casi

inexistente al principio, se convierte en la forma dominante a los 15 meses, incrementándose también el número de usos diferentes de manera apropiada de cada objeto a partir de los 11 meses. Esta eclosión de un uso específico y a la vez variado de los objetos implicaría un conocimiento por parte del niño de "lo que hay que hacer" con ellos. Los autores remarcan el cambio cualitativo que se da al llegar al año de vida y lo interpretan como el surgimiento de una "capacidad para generar ideas específicas para situaciones específicas", explicable por una transformación de las habilidades de procesamiento. Por tanto, hacen recaer estos cambios en un proceso madurativo, no de aprendizaje. Aunque las oportunidades que tiene el niño para llevar a cabo estas conductas son importantes para la activación de estas nuevas habilidades.

En consecuencia, los autores plantean la posibilidad de distinguir aquellos retrasos en el desarrollo que dependen de problemas en el procesamiento central de aquellos originados en la pobreza o no adecuación de las experiencias proporcionadas por el entorno. Índices tales como la multiplicidad de usos funcionales de los objetos podrían aportar una nueva luz en la explicación del desarrollo individual, en contraste con las escalas que pueden contener posibles distorsiones de la medición del desarrollo a partir de conductas que exigen una determinada coordinación motora, ya que las habilidades de procesamiento central serían hasta cierto punto independientes del desarrollo neuromotor.

Sí Zelazo y sus colaboradores estudiaron la transición hacia el juego funcional, Mc. Cune-Nicolich (1977, 1981) se interesa en el paso de este último al

juego simbólico. En su estudio longitudinal a partir de los 14 meses de edad, discrimina cinco niveles en el desarrollo del juego. El primero de ellos vendría definido por los esquemas "presimbólicos", que la autora explica como uso "realista" de objetos, es decir funcional, y que considera una forma de "significación" enactiva. Serían, pues, "acciones denominativas" que implican una especie de "reconocimiento-en-la-acción": "La acción y el significado están fundidos en el mismo nivel". Este reconocimiento del significado de los objetos que socialmente les está adjudicado, prefiguraría el posterior "hacer como si", que sólo puede darse una vez el niño conoce las funciones y estructuras de los objetos reales.

La aparición de este último es el inicio de un proceso de descontextualización, que permitirá liberar el significado de las acciones, aunque éstas sigan siendo su soporte. En el segundo nivel se da el "hacer como si", lo que significa las primeras separaciones entre significante y significado, aunque el carácter "autosimbólico" (acciones sobre el propio cuerpo) desvela la dependencia que todavía existe con respecto a las propias acciones sensomotoras. La separación entre significado y significante se establece en la dualidad entre lo real y lo "pretendido" de las acciones del niño: Los objetos inanimados son tratados como vivientes, las rutinas diarias se ejecutan en ausencia del material real, se imitan las acciones que los otros realizan "en la realidad", se ejecutan acciones que se quedan a medio camino de su consumación, sustitución de un objeto para realizar la acción llevada a cabo normalmente con otro y comportamientos que indican que la actividad no ha de ser tomada en sentido literal.

El tercer nivel, un paso más en la descontextualización, viene marcado por las conductas producto de la descentración con respecto al propio cuerpo y el distanciamiento de la acción de su "soporte real". Así, por ejemplo, los muñecos "realizan acciones", o el niño representa rutinas que no corresponden a su propio repertorio en la vida real.

El cuarto nivel es el de la combinación de esquemas simbólicos, dando lugar a escenas. Por último, en el quinto nivel, el niño ya es capaz de "programar" previamente el juego que desarrollará posteriormente.

Una última investigación que contribuye a completar el panorama es la de Fein y Apfel (1979). Estos autores introducen dos variables más a estudiar. Además de la evolución en la "estructura" del juego (que es lo que se ha estudiado en los artículos reseñados), se plantean evaluar el "estilo" y la incidencia de los "factores ambientales". En principio, el "estilo de juego" sería una característica dependiente de factores emocionales y de situación de los sujetos, definida por la tendencia a explorar un mayor o menor número de objetos con un mayor o menor número de esquemas. Así, algunos niños utilizarían varios esquemas en la exploración de un único objeto, en contraposición a otros que explorarían varios objetos aplicando un único esquema y de otros que aplicarían varios esquemas a varios objetos.

Sin embargo, contrariamente a sus expectativas, los autores encuentran que las variables definitorias del estilo son aún más sensibles al desarrollo que las de estructura. Con el tiempo, los niños toman contacto con el entorno de manera más "amplia", menos entrados en un solo objeto. En cambio, los factores ambientales (definidos por

la familiaridad del entorno y de las personas) afectaron a la estructura del juego, de modo que los niños que se encontraban en un ambiente más familiar ejecutaron unos mayores niveles de descontextualización, al tiempo que tendían a una actividad más social, a compartir sus acciones con los demás. Este dato, a pesar de resultar un revés para las hipótesis de los autores, es de suma importancia para nuestro estudio, como veremos más adelante.

Actividad manipulativa en antropoides

Perinat (1988) realizó una serie de observaciones sobre el juego de cachorros de gorila y la comunicación de éstos con sus cuidadoras en el Zoo de Barcelona. Sus conclusiones fueron las siguientes:

1. El uso funcional de objetos de estos cachorros era muy pobre y rígido. No había flexibilidad ni generalización de usos. Y mucho menos descontextualización.
2. Gran parte de los usos funcionales y uso de instrumentos estaba relacionado con la satisfacción de necesidades básicas ("viscerogenetic drives", en palabras de White). Por ejemplo, uso del vaso para beber y del picaporte para abrir una puerta y salir. En su medio natural, uso de ramas para escarbar en termiteros.
3. Los esquemas aprendidos por imitación de sus cuidadoras se reproducían como esquemas aislados, esquemas-medios no encadenados con un esquema-fín.
4. Escasa actividad manipulativa destinada a la pura exploración, en la forma de las reacciones circulares terciarias descritas por Piaget a propósito de los niños.

5. Fracaso del juego manipulativo conjunto. A pesar de que el juego motor entre los cachorros, y entre éstos y sus cuidadoras era muy rico y denotaba una elaborada comunión de motivos (intersubjetividad primaria), no se daba lo mismo en el juego reposado con objetos. No prestaban atención a las acciones de sus cuidadoras, no parecían captar sus intenciones ni estar motivados para ello. Y todo esto en actividades para las que poseían una demostrada aptitud manual.

6. Al igual que ocurre en su medio natural, la acción concertada tan sólo se orientaba a la satisfacción de necesidades básicas.

Tenemos, pues, que la actividad manipulativa de los pequeños gorilas es pobre y rígida, y que a ello contribuiría la ausencia de una exploración y colaboración motivadas.

Ello contrasta fuertemente con lo que ocurre con los niños, en los que parece darse una motivación intrínseca para la exploración manipulativa. Perinat, tras señalar que si existe un interés de los primates por los objetos, pero que se reduce a llevarselos a la boca, plantea que nos encontramos ante un hecho que puede explicarse por una expansión filogenética tardía en el uso de la mano. Esta, subordinada en los primates a las necesidades vitales más básicas, en la especie humana amplía su campo funcional a la transformación del entorno. Esta ampliación no se derivaría de la estructura anatómica, muy similar en ambas especies, sino de transformaciones en el SNC urgidas por los condicionantes ecológicos que habrían privilegiado la exploración. Para el niño la mera exploración es placentera, y lo es aún más, a partir de un momento del desarrollo, compartir y aprender diferentes usos y

manipulaciones con los demás.

Extendiendo su análisis, Perinat relaciona las cualidades de la actividad manipulativa infantil con algunas de las características del lenguaje descritas por Hockett (1960). "displacement" y la "productivity" (o "openness"). La primera hace referencia a la propiedad del lenguaje de poder comunicar acerca de lo no materialmente presente. La productividad es la posibilidad de construir un gran número de mensajes, a partir de un conjunto limitado de signos básicos. De aquí postula que el carácter descontextualizado de los signos del lenguaje encuentra en las formas de manipulación del niño su inmediato antecedente. Del mismo modo, podemos aventurar que aquellos niños que muestren una manipulación más rígida, menos "productiva", tendrían mayores dificultades en la correcta adquisición del lenguaje. No es un postulado del tipo "causa-efecto", en el sentido de que el desarrollo de las formas de manipulación determinan el curso ulterior del lenguaje, sino de que ambas actividades comparten ciertos mecanismos.

Esto es lo que parece indicar la investigación de Bates, descrita en el capítulo II, al encontrar que, entre toda una serie de índices preverbales, el desarrollo del juego es el más relacionado con el desarrollo de los símbolos gestuales y lingüísticos.

Comunicación en el marco del juego

Aparte de esta capacidad para el uso flexible de objetos, el interés que muestran los niños por los modelos adultos también contrasta con la conducta de los antropoides. Esta imagen en negativo de la conducta de los

gorilas destaca el papel (oculto en muchas de las investigaciones sobre este tema) que juegan los adultos en el desarrollo de la actividad manipulativa del niño y, en último extremo, de la construcción de los símbolos lúdicos. Estas actividades llenan la mayor parte de los formatos de acción conjunta, y es fácil observar que, cuando el niño de menos de dos años realiza una actividad en solitario, no tarda en dirigirse al adulto para mostrar los resultados de su "tarea", o en petición de ayuda.

La creciente complejidad de los planes de acción que guían la actividad del niño no puede explicarse tan sólo como un producto individual. El adulto es una fuente de recursos y de innovación. No tiene sentido que el niño deba re-descubrir todas las múltiples aplicaciones de los objetos. No se trata, ni mucho menos, de postular que toda conducta infantil sea imitación. El niño es capaz de crear combinaciones nuevas, de descubrir cosas a partir de su incesante actividad. Pero la presencia del adulto activa poderosamente estos procesos, creando nuevos "desequilibrios" al dar nueva información, aportando modelos, completando la acción del niño y, sobre todo, otorgando nuevos significados a aquello que el niño hace.

El proceso por el que el niño establece planes de acción, no depende tan sólo de su capacidad para encadenar esquemas previamente a la acción material. Hemos de tener en cuenta también la noción de fin "adecuado" a una actividad. Cuando en la diada madre-niño se suceden esquemas de acción, la madre tiene una noción más o menos definida de adonde quiere llegar. Sus expresiones de aprobación, el "coloreo" que otorga a las acciones del niño, las informaciones e interpretaciones que aporta, conducen la actividad de éste en una dirección determinada. Gran parte de los planes que un niño adopta

en la ejecución de tareas, surgen de los planes que se fueron configurando en la historia de las múltiples actividades conjuntas con los adultos.

Pero, además, el juego implica formas muy avanzadas de comunicación, en las que se dicen cosas sobre el propio juego. En un lúcido artículo, Bateson (1976), también a partir de la observación de monos en un zoológico, encuentra que el juego motriz de éstos encierra una particularidad que lo diferencia del resto de conductas de la vida cotidiana. Concretamente, observa un "combate" que no era tal. En el juego de "combatir" de los monos, existía algún tipo de metacomunicación en el sentido de "esto no es un combate", o "esto es juego".

Bateson analiza este mensaje como "una enunciación negativa que contiene una metaenunciación negativa implícita" del tipo "las acciones a las que estamos dedicados ahora no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están". Este mecanismo es similar a lo que ocurre en la denotación lingüística: un mensaje no consiste en los objetos que denota ("la palabra gato no puede arañar"). Del mismo modo, las acciones "juego" denotan acciones de "no juego" y, aunque adopten una forma parecida, no son lo mismo. El juego aparece, pues, como una paradoja en las que las acciones no son lo que parecen, pero se refieren a aquello a lo que se parecen. Por tanto, el juego actúa como una señal que está en el lugar de otro suceso, suceso que por otro lado no está presente, por lo que "la evolución del juego debió ser un paso importante en la evolución de la comunicación" (op. cit.).

La descontextualización de objetos en el juego manipulativo opera en el mismo sentido. No podemos evitar aquí recordar los postulados de Vigotski con respecto al juego, y subrayar el alto grado de competencia

comunicativa que adquiere en el juego un niño que todavía no es capaz de manejar con soltura los signos del lenguaje. El grado de intersubjetividad que se alcanza en la diada adulto-niño en el curso de un juego en el que se da un uso descontextualizado de objetos es incomparable al que pueden manejar en otras situaciones cuando el niño apenas es capaz de hablar.

También, durante el juego el adulto utiliza el lenguaje para proyectar las acciones mucho más allá. En el juego compartido se dan las condiciones óptimas para crear la zona de desarrollo próximo en la que el niño aprende el manejo de las funciones del lenguaje. Es por ello que en nuestra investigación prestaremos una especial atención a las funciones del lenguaje en relación con las acciones de los objetos. Tanto el manejo de dichas funciones por el adulto, como la emergencia de las mismas en el niño.

Para ello, pueden ser útiles ideas de Halliday (1975, 1979), sobre el desarrollo de las funciones comunicativas en el niño desde antes de la aparición del habla. Se basa en los actos de significado contenidos en los gestos y vocalizaciones del bebé cuando éste ya es capaz de entrar en la actividad conjunta con el adulto. Aunque su "lenguaje" difiere del de la madre desde el punto de vista morfo-sintáctico, se parece mucho en cuanto a los recursos para significar:

En el momento en el que dirigirse a una persona y actuar sobre un objeto se funden en un acto de significado. Pero éstos pueden adoptar diversas funciones. Halliday señala las cuatro primeras que surgieron en el estudio de un caso: instrumental, regulatoria, interaccional y personal. El interés de este planteamiento, está en la propuesta de un análisis de las funciones comunicativas que surgen antes de las palabras y

que se prolongan y expanden a través de ellas.

Por otro lado, también estudia el lenguaje del adulto, del que plantea que todo lo "decible" entra dentro de una u otra de estas tres grandes opciones:

1. Ideacional: el lenguaje sirve para transmitir ideas, representaciones (función propia del "observador"). Función básicamente cognitiva y representacional.
2. Interpersonal: el lenguaje sirve para participar en la situación comunicativa, para relacionarse con los otros (función propia del "entrometido"). Función básicamente expresivo-conativa y social.
3. Textual: El lenguaje crea una textura a través de la cual se transmiten las ideas y se interrelaciona con los demás. Es decir, sirve de base para la realización de las otras funciones.

La componente ideacional del significado estaría relacionada con un uso del lenguaje "para aprender", mientras que la interpersonal lo estaría con el uso "para actuar". Estos usos básicos se engendrarían ya en la acción preverbal.

La utilización de estas funciones como categorías de análisis en nuestra investigación no puede ser directa, ya que tropieza con el problema de que una misma frase puede agrupar distintas funciones, y de hecho así ocurre con frecuencia. Sin embargo, esta distinción puede ser útil si nos permite discriminar las relaciones entre estas funciones a lo largo de una secuencia del desarrollo de la diada en el juego compartido.

S E G U N D A P A R T E

CAPITULO VIII.
DESARROLLO DE LA
INTELIGENCIA EN NIÑOS CON
SINDROME DE DOWN

El desarrollo cognitivo es una de las áreas en las que se han focalizado los recientes estudios sobre SD. De hecho, si algo ha definido la representación social del mongólico son precisamente sus limitaciones intelectuales. La etiqueta de "retraso mental" con que son habitualmente definidos hace, por si misma, hincapié en este aspecto. Es aquí donde cobran mayor importancia las polémicas sobre si el déficit en el desarrollo se fundamenta en la "lentitud" o la "diferencia".

No es ocioso situar esta discusión en su perspectiva histórica. Como hemos visto más arriba, el concepto etnomédico de "degeneración" que asimilaba los conceptos de "normalidad" y "estadio filogenético" conducía argumentalmente a la negación del mongólico como "ser humano" o, al menos, como perteneciente a la etnia de los investigadores (blanca). Igualmente, hemos visto cómo el desarrollo social en la concepción de los derechos humanos y la reacción de círculos intelectuales contra el etnocentrismo propicia una línea de investigación que "reintegre" al mongólico en su grupo humano. Esta nueva visión se apoya en las concepciones del desarrollo psicológico que se hacen dominantes después de la Segunda

Guerra Mundial, ampliamente influenciadas por la teoría piagetiana.

Es así como surge el concepto de "desarrollo lento". El desarrollo de los SD es similar al de los no-disminuidos (ND) pero más lento. Esta vía es complementada por toda una serie de estudios sobre la plasticidad del cerebro y la idea de una edad crítica (situada en los umbrales de la adolescencia) (Lenneberg 1967) que explicarían la existencia de un "techo" que mantendría a estos sujetos en una edad mental inferior, es decir, en un nivel de desarrollo "detenido" en algún momento de la infancia. Así, un adulto SD podría ser comparado a un niño no-disminuido (ND) de una u otra edad según el grado de deficiencia.

Como podemos ver, la idea de "desarrollo lento" es fruto de una concepción normativa del desarrollo, según la cual todos los sujetos pasan por etapas idénticas. El desarrollo es más lento o más rápido, progresa o se estanca, pero es uno. Esta visión es coherente con el pensamiento de Piaget.

En su revisión de las investigaciones en este campo, Lambert y Rondal (1982) resumen de forma precisa las investigaciones que apoyan esta línea. Así, según Inhelder (1969), la evolución de los retrasados se realiza a una velocidad reducida y se detiene finalmente en un estadio inferior de la organización cognitiva. En consecuencia, "sitúa" los diferentes grados de deficiencia en las diversas etapas del desarrollo piagetiano. Así, los disminuidos profundos y severos quedarían estancados en alguno de los subestadios del desarrollo sensomotriz. Los deficientes moderados alcanzarían el pensamiento preoperatorio. Por último los disminuidos ligeros llegarían al estadio de las operaciones concretas. Ningún disminuido llegaría, por

tanto, a las operaciones formales. Además, el razonamiento lógico de éstos resultaría más inestable, con lo que la oscilación entre diferentes niveles y los retrocesos de un estadio a otro sería otra característica a añadir al retraso.

Woodward y Stern (1963), Kahn (1975) y Lambert y Saint-Rémy (1979) muestran en sus trabajos cómo la aparición del lenguaje y el pensamiento simbólico espera a la consumación del desarrollo senso motriz en estos sujetos. Wilton y Boersma (1974), en su revisión confirman que los sujetos retrasados poseen una muy lenta velocidad de desarrollo lógico y que, a igualdad de edad mental, se sitúan aproximadamente en los mismos niveles de desarrollo intelectual que los individuos normales.

En la misma línea, Mahoney y Stephens (1974) y Moore y Stephens (1974) señalan en sujetos retrasados un desarrollo moral más lento, pero similar que el de los niños normales.

¿Confirman los últimos datos experimentales esta línea de pensamiento? Vamos a repasar los trabajos efectuados a partir de diversos enfoques del desarrollo cognitivo: la evolución de las medidas de inteligencia, los procesos de atención y motivación, los diversos componentes del desarrollo sensomotriz y la adquisición de la función simbólica.

Medición del desarrollo intelectual

La medida más utilizada para valorar el desarrollo intelectual ha sido el CI. Sin embargo, a pesar de que en la clínica sigue usándose, especialmente con fines

clasificatorios (es decir, segregatorios, como hemos visto), su uso ha declinado en la investigación del SD. La principal razón es su escaso (o nulo) poder explicativo. Al ser un producto entre la edad mental (EM) y la edad cronológica (EC) viene a contarnos lo que ya sabíamos: que el individuo SD tiene una EM inferior a la EC, resultado de su "lento desarrollo".

Lambert y Rondal (1982) hacen una revisión de las investigaciones que han utilizado el CI como variable y destacan dos líneas de estudio. Por un lado, aquellas que intentan descubrir diversas tipologías dentro de los SD y, por otro, aquellas que informan sobre la evolución del nivel intelectual en comparación con los ND.

Del primer grupo destacan las comparaciones entre los CI obtenidos por sujetos con diferentes genotipos (trisomía por no-disyunción, translocación o mosaicismo) que, ateniéndose al estudio crítico de Gibson (1973), concluyen en que no ofrecen seguridad ni fiabilidad. También se han dado investigaciones que comparan los diferentes fenotipos, pero ofrecen débiles correlaciones. Las únicas investigaciones a su juicio válidas son aquellas que vienen a demostrar los efectos positivos de la educación en el CI, es decir, las que muestran una mayor puntuación en niños escolarizados.

El segundo grupo de investigaciones parece aportar más datos a los estudiosos del desarrollo. Así, Lambert (1981) señala que la velocidad del crecimiento mental de los disminuidos mentales es tanto más lenta cuanto mayor es la disminución. Es decir, que más lento será el crecimiento de la EM cuanto mayor sea el desfase entre ésta y la EC. Así, existe un descenso progresivo del CI en la historia de cada disminuido mental más pronunciada cuanto más bajo sea éste.

Pero todos estos datos nos dan informaciones que no son más que verdades de Perogrullo. Además, el CI, no sólo no nos da información realmente útil para comprender el desarrollo de las personas con SD, sino que su impacto social ha contribuido más en su segregación, que en la provisión de mecanismos de mejora de su situación (Tort, 1977; Fierro, 1981).

Parecería que las escalas de desarrollo, más atentas a los diferentes factores que conforman la evolución del sujeto, nos serían de mayor utilidad. De hecho son muchas las investigaciones recientes basadas en la aplicación de las escalas de Bayley y de Uzgiris y Hunt (Mervis y Cardoso Martins, 1984*; Dunst 1988). Estas escalas nos dan una doble información. Por un lado, especialmente la última, muestran el grado de desarrollo sensoriomotor en diferentes áreas (Esto será discutido en el siguiente apartado). Por otro, sitúan al sujeto en una EM. Como hemos visto, la idea subyacente a la EM, es la comparación entre sujetos con y sin retardo mental. Ello sería enteramente correcto si aceptamos la hipótesis de "desarrollo lento". Los individuos de igual EM deben tener, por tanto, similares procesos cognitivos y parecido nivel de aprendizajes.

Adoptar esta idea lleva a la mayoría de investigadores a basar sus estudios en la EM, admitiendo implícitamente la validez de los resultados de las mencionadas escalas. Sin embargo, existen recientes estudios que cuestionan fuertemente esta suposición. Entre ellos cabe destacar los de Wishart (1986, 1987, 1989). Esta autora destaca dos hechos: en primer lugar, la inestabilidad de las repuestas de los SD a través de sucesivos pases de retest; en segundo, la inestabilidad de las adquisiciones a lo largo de la evolución de tales

sujetos. Así, por un lado, tenemos una importante subvaloración de las sesiones únicas de test. Por otro, no podemos confiar en la consolidación de los resultados obtenidos en una fase del desarrollo de los sujetos. Dejaremos esto último (de enorme importancia teórica y práctica) para posteriores apartados y nos centraremos en la primera cuestión.

Wishart (1987) pasa a 12 niños SD entre 2.73 y 5.0 años EC tres ítems propios de las escalas de desarrollo. Consisten en tareas relacionadas con la permanencia del objeto. La primera de ellas está baremada para niños ND de 10 meses, la segunda a los 15 meses, y la tercera para los 2 años. Esta prueba se repitió 6 veces en un periodo de dos meses y medio, con sesiones cada dos semanas. Los resultados muestran unas pobres respuestas del grupo de SD, pero estas van mejorando considerablemente a lo largo de las sesiones, de forma estadísticamente significativa. Ello no puede ser explicado sencillamente por un efecto de aprendizaje, por dos razones: todos los niños asistían a servicios de estimulación precoz que trabajaban este campo previamente a la situación de test (con lo que el efecto de aprendizaje debería haberse dado con independencia a la situación de test); por otro lado, difícilmente puede explicarse la adquisición de habilidades que van de los 10 meses EM a los 24 meses EM en dos meses y medio. Pero mucho más interesante fue descubrir que el mismo procedimiento con niños ND tenía efectos contrarios: sus resultados empeoraban progresivamente. La razón es sencilla: ante una tarea claramente por debajo de sus posibilidades, los niños o bien perdían el interés, o bien bromeaban y respondían conscientemente de forma incorrecta. Este hecho se dio también en niños SD, aunque era sensiblemente más difícil "adivinar" si estaban o no

de "broma". Las interesantes conclusiones a las que llega Wishart son las siguientes:

- las sesiones únicas de test subestiman la capacidad de los SD. La variabilidad entre retest pone en cuestión la validez de las pruebas.

- la motivación de los sujetos condiciona de forma importante la respuesta, con lo que las variables ambientales son de gran importancia (y de difícil control).

- los problemas excesivamente por encima o excesivamente por debajo de las capacidades reales del niño SD son evitados, con lo que tendremos tareas solucionables no abordadas y, por tanto, valoradas como respuestas negativas.

Hasta aquí sólo hemos mencionado los aspectos de la investigación de Wishart que afectan al concepto de EM y que ponen en cuestión los mecanismos de medición intelectual comúnmente utilizados. Conviene resaltar que la medición del desarrollo cognitivo en los SD plantea problemas adicionales, y que los instrumentos validados para sujetos ND (y como hemos visto con respecto al CI, incluso sujetos de unas clases sociales determinadas) no son necesariamente útiles para otras poblaciones.

Pero la crítica al concepto de EM (y, por lo tanto, a la hipótesis de "desarrollo lento") no puede limitarse a la crítica de sus instrumentos de medida. La cuestión fundamental estriba en si se dan o no los mismos procesos cognitivos en el desarrollo de los SD y los ND.

Desarrollo sensoriomotor

Al parecer, las diversas investigaciones sobre esta etapa del desarrollo cognitivo, tal y como fue definida por Piaget y posteriormente categorizada por Uzgiris y Hunt (1975) concluyen que los niños SD siguen el mismo orden de adquisiciones que los ND (Gibson, 1978). Durante bastantes años, se consideró que la única diferencia estaba en la velocidad de adquisición de los diversos estadios (Woodward 1959; Lambert y Rondal 1982), aunque admitiendo cierta inestabilidad (Lambert y Rondal 1982).

Pero en los últimos años han proliferado toda una serie de estudios que se han centrado en cómo los niños SD construyen sus esquemas de acción. Podemos destacar cuatro diferentes líneas de investigación sobre los aspectos diferenciales de la mencionada actividad constructora:

1. Existe un patrón de tiempos en la transición de un estadio a otro sensiblemente diferente entre SD y ND. No se trataría, pues, de un retraso regular, sino de dificultades específicas en la adquisición de habilidades específicas. Gibson (1978) habla de un "muro evolutivo" (developmental wall) que explicaría dificultades especiales en la transición entre la inteligencia sensomotriz y el pensamiento simbólico. Pero Mervis y Cardoso-Mantins (1984) estudian la transición entre los estadios V y VI en las áreas "permanencia del objeto" y "medios-fines", no encontrando especiales dificultades, por lo que ponen en cuestión la existencia de tal muro. Sin embargo, las investigaciones de Dunst (Dunst y Rheingrover, 1983 y Dunst, 1988) muestran diferencias y dificultades especiales en la transición entre todos los estadios, pero especialmente entre el IV y el V.

2. Hay diferencias en la adquisición entre los diferentes dominios en cada estadio. Esto viene a complementar el apartado anterior. Mahoney et al. (1981) encuentran deficiencias en "imitación vocal", pero menos errores en la adquisición de "medios-fines" en SD comparados con ND. Dunst (1988) muestra diferencias en la consecución de las habilidades que varían según los estadios.

3. Menor capacidad de organización de la acción. Sastre y Pastor (1987), en un completo estudio longitudinal muestran diferencias en la organización de la acción entre niños ND y SD. De estos últimos destacan la dificultad representativa que implica el que repitan constantemente las mismas acciones sin beneficiarse del resultado para iniciar la actividad a partir de un nivel superior, como la escasa organización lógica mostrada por la escasez de proyectos de acción y pobreza de relaciones entre objetos. Todo ello conduce a un escaso número de generalizaciones.

4. Otro grupo de estudios muestran las dificultades en la estabilidad de aprendizajes ya adquiridos. Morss (1983) muestra que los errores característicos de los SD en las tareas de permanencia no se corresponden con los cometidos por los ND, y que en siguientes retests los niños SD no obtienen éxitos anteriormente conseguidos. Wishart (1986, 1987, 1988) llega a las mismas conclusiones. En una investigación similar, la misma autora (Wishart 1989) comprueba que la resolución de una tarea (culminada con éxito por los niños ND a los 10 meses) que se daba sin problemas en los sujetos SD entre los 18 y 24 meses, ofrecía grandes dificultades a otros SD mayores, entre 3 y 4 años. Algunos de estos últimos, sin embargo, solucionaban tareas de mayor nivel. En principio, estos

datos parecen indicar una dificultad específica para consolidar las adquisiciones anteriores, lo que implica un constante "reaprender" cosas que ya deberían estar integradas en el conocimiento de los sujetos.

5. El escaso interés en la adquisición de nuevos conocimientos es otro patrón propio de los niños SD que surge a partir de los resultados de la última investigación mencionada. En un gran número de casos, Wishart informa de conductas de "evitación cognitiva" que se daban tanto ante tareas demasiado fáciles como demasiado difíciles, es decir, en aquellas que no correspondían exactamente con el actual nivel de adquisiciones del sujeto. Esta conducta de "evitación" normalmente se mostraba en forma de "abuso" de habilidades sociales, tales como "hacer gracias", aproximaciones cariñosas al experimentador, etc. Esta es quizás una de las pocas ocasiones en las que la literatura sobre investigación habla de temas con los que los clínicos y educadores contactan fácilmente. Existen multitud de informes en los que se habla de esta actitud de los SD, que claramente interfiere en la adquisición de aprendizajes y, sobretodo, su posterior consolidación. Posiblemente nos encontramos con un caso en el que "no querer" explica más que el "no poder". Wishart (1987) nos muestra también que la adjudicación de una recompensa obtiene más efectos sobre las respuestas a las tareas mencionadas en SD que en niños ND. Por tanto, hemos de interrogarnos sobre el papel de la motivación en el desarrollo cognitivo y, más concretamente, cuales son las características diferenciales en los esquemas motivacionales de los SD. Aquellos que trabajan con esta población conocen las enormes diferencias en la forma en

que los niños ND afrontan tareas que implican "investigar", "interrogar", etc. de una manera espontánea, y cómo lo hacen los niños SD. La gran dificultad para enseñar a estos últimos es la poca disposición que ofrecen normalmente a asumir experiencias que les lleven a procesos de "acomodación" o de reestructuración cognitiva.

Todos los datos hasta aquí apuntados parecen llevarnos a aceptar la idea de que el desarrollo cognitivo de los SD tiene aspectos diferenciales con los ND:

- Diferencias en los ritmos de desarrollo de las diversas áreas cognitivas.
- Diferentes tipos de errores.
- Mayor inestabilidad de las adquisiciones en los SD.
- Menor tolerancia de las tareas cognitivas de un nivel diferente al actual (superior o inferior).
- Menor motivación ante tareas que impliquen esfuerzo cognitivo.

Características de la actividad exploratoria

Ahora ya podemos centrarnos en uno de los puntos que afectan a nuestra investigación. Los dos últimos puntos de la lista anterior se relacionan con la hipótesis de Hunt (1965*) de la "minima discrepancia", según la cual un mecanismo que posibilita el aprendizaje es el hecho de que los niños están motivados para las tareas situadas justo un paso por encima de sus competencias, pero sin superar su nivel de acomodación. Por tanto, puede ser de interés el estudio de la actividad exploratoria y los factores motivacionales que la gobiernan.

informaciones del entorno. Una experiencia posterior con niños ND de 6 meses que muestra que éstos se pasan, al igual que los SD de 12 meses, menos tiempo manipulando los objetos nuevos. Pero a diferencia de los SD, ni los exploran visualmente tanto tiempo, ni disminuyen sus respuestas a la novedad en pruebas sucesivas. Los autores concluyen en la necesidad de favorecer la conducta exploratoria de los SD como mecanismo de estimulación precoz.

En un experimento con objetivo similares, Schwethelm y Mahoney (1986) encontraron que, si bien los sujetos siguen las mismas pautas de desarrollo en la persistencia de la exploración marcadas por Yarrow en los ND, no hay correspondencia entre las EM de ambos grupos a igual pauta exploratoria. Es decir, el nivel de exploración de niños SD es bastante inferior al de los niños ND a igual EM. Por otro lado, los niños SD persistieron más en tareas que podían resolver rápida y fácilmente que en aquellas "ligeramente desafiantes" aunque apropiadas a su EM.

Los resultados de estos estudios podemos interpretarlos en varios sentidos:

1. La baja competencia de estos sujetos les proporciona la experiencia de que en las tareas difíciles no obtienen resultados, por lo que se inhiben ante ellas,
2. Estos niños se perciben a sí mismos como incompetentes incluso en situaciones en las que ellos parecen poseer las estrategias o habilidades necesarias para resolver la tarea.
3. Fallan en su habilidad de escoger las estrategias adecuadas, aunque ya las posean.

Cualquiera de estos factores por separado, o bien en interacción, supone un handicap ante las tareas cognitivas.

El juego simbólico en niños SD

Son pocas las investigaciones hasta la fecha sobre este tema. Y sus resultados son un tanto ambiguos. En general, parecen mostrar que el desarrollo del juego en niños SD se corresponde en líneas generales con el estudiado en niños ND. Sin embargo, en casi todos los estudios surgen "pequeños detalles" diferenciales arrojados por los resultados, pero que, al no ser previstos por los investigadores, tan sólo aparecen comentados en los párrafos de las respectivas conclusiones, sin aportar explicaciones detalladas.

Este es el caso de Cunninham et al. (1985) que, tras aplicar una escala basada en un trabajo anterior de Lowwe y Costello con niños ND, hallan que el desarrollo del juego simbólico en niños SD tiene un desarrollo similar al de aquéllos y que, por otro lado, correlaciona totalmente con el desarrollo cognitivo de los niños SD de su muestra, medido por escalas como la Standford-Binet o la Bayley. Pero los mismos autores reparan en que su escala tan sólo mide si se dan o no items singulares, no pudiendo medir aspectos cualitativos del juego simbólico tales como la combinación de esquemas o la existencia de planes.

Esta última salvedad explica los resultados contradictorios de tres estudios anteriores. En la investigación de Hill y Nicolich (1981) el 50 % de los niños SD mostraron un nivel de combinación de actos simbólicos inferior al esperado por su EM. Este estudio se basó en los cinco niveles descritos por Nicolich (1977) descritos más arriba. Si bien encontraron una cerrada correspondencia entre los niveles de juego simbólico de niños SD y ND de igual EM, los primeros mostraron

significativamente menos diversidad de usos en juego libre, tendiendo a elaborar la misma idea repetidamente. Además, hallaron también un menor número de sustitución de objetos (uso descontextualizado de objetos) en el juego "como si".

Por otro lado, Beeghly y Cicchetti (1988) utilizan una adaptación de las categorías de Belsky y Most (1981) y se sitúan en una línea de descentración-descontextualización-integración. En su estudio utilizaron dos grupos de niños SD y ND apareados con una EM media de 23 meses, y otros dos grupos con 48 meses de EM media. Sus resultados, en primer lugar, confirman los estudios de Belsky con niños normales, correlacionando edad mental con madurez de juego. Por otro lado, hallan que los niños SD, aunque a otra velocidad, siguen la misma progresión, también relacionada con su EM. Pero señalan que en ambas cohortes los niños SD presentan significativamente menos juegos estructurados de turnos de intervención con sus madres.

En un segundo estudio también encuentran algunos rasgos diferenciales. En primer lugar, hay un menor número de juegos diferentes, cosa que parece confirmar la extendida idea de que los SD tienden a perseverar y repetir los mismos esquemas muy a menudo. Otra diferencia significativa es la que arrojó el grupo de SD de mayor EM (48 meses) en la escala que medía la descontextualización en el uso de objetos, en la que se mostró más inmaduro que sus pares normales.

En conclusión, aparecen los siguientes rasgos diferenciales en el juego simbólico de los niños SD:

1. Menor diversidad de esquemas simbólicos en el uso de objetos y mayor reiteración de las mismas ideas.

156

2. Menos usos descontextualizados de los objetos. Menor sustitución del significado de los objetos.

3. Menor número de juegos estructurados en turnos de intervención.

Los puntos 1 y 2 parecen indicar que los niños SD tendrían mayores dificultades en la separación del significado del objeto y la acción. El punto 3 podría señalar dificultades en el manejo de significados compartidos. Es en estos aspectos en los que se basará nuestra investigación.

CAPITULO IX.
DESARROLLO DE LA
COMUNICACION EN NIÑOS CON
SINDROME DE DOWN

Es casi un lugar común la afirmación de que el desarrollo lingüístico de los niños SD está por debajo de su desarrollo cognitivo. Además, a pesar de que, como dije en el capítulo anterior, la representación social del Síndrome de Down incluye en primer término el déficit intelectual, el principal elemento que contribuye a esta imagen es la dificultad expresiva de los individuos SD, y no su falta de habilidad para desarrollar cualquier tipo de tareas. Evidentemente, un déficit en el manejo semiótico no tardará en repercutir en la calidad del sistema conceptual del individuo, del mismo modo que un sistema conceptual pobre repercutirá en una escasez de recursos semánticos. De modo que, a la larga, será difícil poder distinguir la raíz de las dificultades intelectuales del SD. Sin embargo, un estudio comparado del desarrollo sensomotriz y de la emergencia de los primeros símbolos puede darnos alguna luz que ilumine las características propias del desarrollo SD.

Comunicación preverbal e interacción en los niños con SD

Antes de entrar a analizar el desarrollo de la comunicación en los niños SD, se nos vuelve a plantear la cuestión retraso-diferencia. Pero aquí la pregunta es doble. No podemos limitarnos a la cuestión de si las habilidades comunicativas de los SD se desarrollan de forma similar a los ND, por la sencilla razón de que tales habilidades no se desarrollan en el vacío. En toda secuencia comunicativa hay, por lo menos, dos agentes. Es por ello que nos debemos preguntar:

1. ¿Poseen los SD las mismas habilidades para la comunicación que los ND? ¿Su desarrollo es paralelo al de las capacidades motrices y cognitivas? ¿Hay diferencias cualitativas?
2. ¿Adoptan los padres de los niños SD un "estilo" peculiar de interacción con sus hijos?

Pero limitarnos a responder a estas dos preguntas podría darnos una visión sesgada. Si nos encontramos con diferencias cualitativas tanto en el desarrollo de los niños SD como en el "estilo" de sus padres remite al clásico problema del huevo y la gallina, es decir, de la causación. ¿Los padres de niños SD se ven llevados a determinadas conductas por el peculiar comportamiento de sus hijos? ¿Los niños SD sufren en su desarrollo comunicativo la incidencia de conductas "no habituales" por parte de sus padres? Por tanto, debemos completar (o reformular) las dos cuestiones anteriores con una tercera:

3. ¿Como se construye la interacción entre los niños SD y sus padres? ¿Cómo afecta cada nivel evolutivo de esta

relación a los niveles posteriores? ¿Cual es su incidencia en la globalidad del desarrollo?

Comenzaremos por revisar las investigaciones que aporten datos que permitan ir diseñando una respuesta a la primera pregunta. En primer lugar, veremos si existen "handicaps" que alteren las conductas consideradas como prerrequisitos comunicativos. Después analizaremos cómo se construye la intersubjetividad primaria. Por último, repasaremos los estudios sobre la relación entre el niño SD, sus cuidadores y el mundo físico.

Prerrequisitos y características comunicativas de los bebés SD

Si hacemos abstracción de la edad cronológica, no parecen existir carencias en las habilidades comunicativas presimbólicas en los niños con SD. Estas son similares a las de los niños normales de similar edad mental (Jones 1977, 1980*; Mundy et al. 1988; Beeghly y Cicchetti 1987). Todos los autores coinciden en la plena competencia de los SD para mantener una interacción social con sus cuidadores.

Sin embargo, existen algunas diferencias significativas en algunas conductas consideradas habitualmente como prerrequisitos del lenguaje. También se han señalado detalles diferenciales en el curso de la interacción entre el niño SD y su madre. Agruparé los resultados de diversas investigaciones en cuatro apartados. Los dos primeros hacen referencia a prerrequisitos necesarios para el establecimiento de los turnos de intervención: Reactividad a los estímulos

externos, y regulación de los estados de vigilia. Los últimos apartados tratan del desarrollo de dos aspectos importantísimos en cualquier conducta comunicativa: la mirada y las vocalizaciones.

Autorregulación y reactividad tempranas.

Rothbart (1981) define el "temperamento" como la resultante de las diferencias entre niños en su reactividad y autorregulación. Este autor propone ocho variables operacionales para su medición: Nivel de actividad, miedo, desagrado a las limitaciones, tranquilidad, sonrisa y risa, ritmicidad de los ciclos de sueño, duración de la orientación y "distrabilidad". Posteriormente (Rothbart y Hanson, 1983) compararon la percepción de los padres de niños SD sobre estos aspectos, con sus resultados acerca de niños normales. Añadieron además escalas de desarrollo motor, actividad vocal y respuestas de "susto". Encontraron diferencias significativas en sonrisa, risa, miedo, duración de la orientación, actividad vocal, desarrollo motor y respuestas de susto. Concretamente, los niños SD mostraron más miedo y respuestas de susto, así como una mayor duración de la orientación. En cambio mostraron menor cantidad de risas/sonrisas y actividad vocal así como un inferior desarrollo motor.

Los autores interpretan el mayor "miedo" como una más larga latencia de respuesta ante estímulos nuevos, que sería explicada por una mayor dificultad de integración de nueva información visual. La mayor duración de las respuestas de orientación son relacionadas con un mayor tiempo en la mirada cara-a-cara con los cuidadores. Por

último, achacan el mayor nivel de respuestas de "susto" a la permanencia de patrones reflejos.

El estudio de la sonrisa ha atraído la atención de muchos más autores. Así, Cicchetti y Sroufe (1978) observaron que la sonrisa se desarrollaba más tarde en los niños SD, era cualitativamente menos intensa y se daba con una mayor latencia de respuesta que en los niños ND. También Berger y Cunningham (1983) informan de un menor nivel de sonrisa en los bebés SD. Pero la sonrisa no parece ser una excepción dentro del campo de las expresiones faciales: Sorce, Emde y Frank (1982) y Greenwald y Leonard (1978) dan cuenta de la menor intensidad de las expresiones faciales en dicha población.

Hasta aquí, podemos resumir dos cuestiones:

1. Mayor lentitud en la elaboración de respuestas comunicativas.
2. Menor intensidad de tales respuestas.

De lo que se deduce los SD son niños que pueden crear dificultades en la interacción al estar sometidos a ritmos diferentes a los esperados en cualquier niño. No sólo pueden haber dificultades en "encajar" los ritmos en los turnos de intervención entre el niño y sus padres, sino que, además, estos pueden no percibir su conducta como suficientemente intensa para ser valoradas como "actos comunicativos". Esto, como veremos, ha aparecido claramente en nuestra investigación.

Regulación de estados.

Esta terminología está tomada de Brazelton (Brazelton y Als, 1979). Se refiere a la organización neurofisiológica de los estados de sueño y vigilia. Si bien después de nacer, el bebé oscila sencillamente entre el sueño y breves estados de vigilia, ya al final del primer mes se describen seis estados: sueño profundo, sueño ligero, soñoliento, alerta tranquila, alerta activa y llanto. El estado en el que es más fácil sostener una interacción con el bebé es el de alerta tranquila. Si el cuidador intenta llamar la atención a partir de otro estado (especialmente desde los estados de sueño), puede provocar un estado de irritación en el bebé y dificultar su interacción.

Por desgracia, no existen investigaciones en las que se haya estudiado acerca de este tema en los SD, pero son diversos los autores (Richard, 1986; Motti, Cicchetti y Sroufe, 1983) que consideran que el control de los estados se desarrolla más lentamente, atendiendo a la combinación de las diferencias temperamentales y la lenta velocidad de desarrollo. Así (y la experiencia clínica no parece desmentir esto), el bebé SD tendría más dificultades para ser activado a partir del sueño o de ser calmado en situaciones de irritación.

En consecuencia, será más difícil para los cuidadores del bebé SD encontrar el momento idóneo para interactuar socialmente. Será más probable encontrar episodios de comunicación fallida al haber, posiblemente, más intentos de iniciarla en un estado no apropiado del niño. Ello tendría el doble efecto de hacer al niño más refractario a la intervención de sus cuidadores y a éstos menos "esperanzados" a recibir una respuesta.

Mirada.

Son muchos los estudios que han demostrado la preferencia de los bebés por mirar los rostros humanos. Esto lleva a los adultos a reconocer en el niño un ser capaz de establecer comunicación. El cruce de miradas marca el inicio y el fin de los ciclos comunicativos del bebé. Es una señal que los adultos interpretan como "estoy dispuesto a comunicar". Por tanto, la cantidad de tiempo que el niño sea capaz de mantener la mirada repercutirá en la duración de la interacción.

También aquí diversos autores han encontrado elementos diferenciales en los niños SD. Rothbart (1984) describe una aparición más tardía de la mirada sostenida, mientras que Berger y Cunninham (1981) señalan una mayor limitación del contacto ocular durante los dos primeros meses de vida. Gunn et al. (1982) hallaron que bebés SD entre 6 y 9 meses de edad, comparados con niños normales, miran más frecuentemente a las madres y menos a los objetos. Todos estos datos pueden ser interpretados como resultantes de un desarrollo más lento, que lleva a un tardío contacto ocular con las personas y, una vez establecido éste, un retraso igual en el interés por los objetos (que, por otro lado, debido a su retraso motriz, tarda más en conseguir acciones efectivas sobre el medio físico). De todos modos, retengamos el dato aportado por Gunn, ya que un mayor interés por las personas en detrimento de los objetos puede conducir a un deterioro de la mirada referencial, lo cual trataremos más adelante.

Sin embargo, en un estudio posterior, Krakow y Kopp (1983) encontraron que una cohorte de niños SD de 12 a 18 meses, miraba a sus padres menos frecuentemente que los

niños ND. Estos autores encontraron que aquéllos empleaban más tiempo a mirar objetos. Esto parece entrar en contradicción con el estudio de Gunn et al., pero no es necesariamente así. Las edades son diferentes. En los niños ND se da un patrón por el cual hay un primer período de atención casi exclusiva a los adultos, seguido de otro en el que se vuelcan sobre el mundo físico. En los niños SD parece darse el mismo fenómeno pero con mayor lentitud. Las auténticas diferencias aparecen cuando ha de surgir la mirada dirigida alternativamente a los objetos y a los adultos, es decir, la mirada referencial.

Esto es precisamente lo que sugieren los resultados del interesantísimo estudio de Jones (1977). Este autor analiza el juego interactivo entre niños SD y ND de 8 a 19 meses de EM con sus madres. Describe tres tipos de mirada: mirada interpersonal directa, mirada que forma parte de algunos juegos ritualizados y mirada referencial (alternativamente a un objeto y al cuidador). Es en este último tipo en el que encuentra diferencias significativas entre los dos grupos: los niños SD hacen un número mucho menor de miradas referenciales.

En conclusión, tenemos que el desarrollo de la mirada en los bebés SD tiene las siguientes peculiaridades:

1. Retraso en la consecución de la mirada sostenida a los adultos.
2. Una vez conseguida, hay más dificultades en incorporar los objetos al jugar con adultos.
3. Una vez desarrollada la atención a los objetos, existen dificultades en incorporar los adultos en el juego con objetos.

Los puntos 2 y 3 implican la utilización de la mirada referencial, que parece ser la más importante característica diferencial de los bebés SD en el contacto visual, una vez establecido el flujo comunicativo con sus cuidadores. Esto va a repercutir en el establecimiento de la intersubjetividad secundaria y el desarrollo de los formatos de acción conjunta.

Vocalizaciones.

Otro instrumento de la comunicación preverbal son las vocalizaciones. Richard (1986) cita diversas investigaciones que demuestran similar llanto, arrullo, balbuceo y vocalizaciones pre-lingüísticas. Pero cita también otros estudios en los que el análisis de las vocalizaciones en un contexto comunicativo se dan con menor frecuencia. Esta autora señala diferentes variables que pueden explicar esto, tales como la capacidad física, mayor latencia de respuesta, diferencias en las reacciones ante la proximidad de los cuidadores y retraso sensoriomotriz. Todo esto implicaría dificultades específicas de origen orgánico en la articulación de sonidos, pero sólo un análisis de su producción en contextos de interacción social nos puede dar luz sobre su incidencia en las capacidades comunicativas.

Stevenson et al. (1985) señalaron que los niños SD demostraban vocalizaciones menos contingentes en respuesta al habla de las madres. Buckhalt et al. (1984*) informan acerca de un menor número de vocalizaciones en niños SD de una edad media de 13.5 meses. Richard (1986) responde a ambas con la explicación alternativa de que tales niños requieren una mayor latencia para vocalizar. Esta latencia

explicaría que los adultos no interpretasen las acciones del niño como contingentes y, por tanto, se diese un progresivo deterioro de la interacción. En cualquier caso, parece claro que hay un deficiente "ajuste" de los turnos de intervención.

A esta misma conclusión se llega en el mencionado estudio de Jones (1977). Este señala un mayor número de "encontronazos" (clash) en las vocalizaciones dadas en secuencias de "diálogo" entre niños SD y sus cuidadores. Jones muestra cómo se dan dos tipos de vocalizaciones en los niños cuando interactúan con sus madres. En uno de ellos, los niños "dejan" un espacio de tiempo entre respiros en el que las madres pueden "encajar" su "respuesta". En el otro, las vocalizaciones se dan en períodos sólo entrecortados para respirar. Mientras que en los niños ND predomina el primer tipo, en los SD de igual EM se da más el segundo. Ello tiene como resultado que la mayor parte de las madres apenas pueden hacer ningún comentario en forma de "turno", con lo que, o bien esperan al final de las vocalizaciones, o bien intervienen solapándose con la vocalización del niño. Esto último produce los "encontronazos". El resultado es, nuevamente, un deterioro de los turnos de intervención. Jones interpreta estos datos en el sentido de una menor capacidad por parte de los niños SD para "entender" la situación comunicativa o, más exactamente, de "considerar" el rol comunicativo de la madre, de atender a las intervenciones de ésta. Pero no podemos descuidar la línea de interpretación que Richard apunta a los estudios de Stevenson y Buckhalt ya mencionados: puede ser que la diferencia no esté tanto en la "incomprensión" por parte del niño SD, como en un funcionamiento rítmico diferente, provocado por su excesiva latencia de respuesta.

La elección de alternativas en la explicación es bastante trascendente, pues mientras Jones parece apuntar a un déficit cognitivo (que, en este caso, no se vería reflejado en la EM), Richard apunta a diferencias en el funcionamiento neurológico que, de forma indirecta, afectarían a la comprensión de la situación, no tanto por parte del niño, sino, sobre todo, por parte de los adultos. Evidentemente, tanto en un caso como en otro se dañaría a la larga la competencia comunicativa del niño, ya que no tendría unas experiencias adecuadas que le permitiesen sentirse un comunicador competente.

Implicaciones para el desarrollo de la comunicación.

En primer lugar, observamos toda una serie de aspectos diferenciales en lo que se consideran prerequisites para la comunicación, que pueden afectar los episodios comunicativos, tanto en lo que se refiere a la competencia del bebé SD, como a la incitación de respuestas por parte de sus cuidadores.

Por otro lado, mientras parece no haber dificultades en el establecimiento de una relación empática (intersubjetividad primaria, en términos de Trevarthen), resulta ser más pobre (o más retardada respecto al conjunto del desarrollo) la capacidad para elaborar los mecanismos que permitan en el futuro llegar a compartir significados: por un lado hay dificultades en algo tan importante como el establecimiento de la referencia, y por otro hay una deficiente experiencia en el manejo de los turnos de intervención.

Ello nos abre la discusión de la siguiente etapa: ¿cómo se establece la relación niño SD-adulto-objeto?

Desarrollo de los gestos

Como hemos visto, son muchos los estudios que informan del déficit en el establecimiento de la mirada referencial. El salto de la intersubjetividad primaria a la secundaria implica la incorporación del significado en la relación entre el niño y el adulto, lo que comienza por la incorporación de las acciones sobre el medio físico en el contexto comunicativo. Dicho de otra manera, la transformación de las acciones en gestos (Clark, 1986). Así, a la mirada y la vocalización se une el gesto como herramienta comunicativa y, sobretodo, todas ellas son vehículo de significados, tienen valor referente.

En los estudios sobre adquisición del lenguaje en el niño normal, la concepción de la comunicación preverbal como "preformadora" de los aspectos pragmáticos del lenguaje ha llevado a un especial interés en las formas declarativa e imperativa del gesto. Un estudio pionero de esta cuestión con los SD es el de Smith y von Tetzchner (1986), muy citado en las publicaciones de estos últimos años.

Estos investigadores se propusieron probar la hipótesis de que las diferencias individuales en la conducta preverbal antes y durante la etapa de transición al lenguaje serían predictivas del lenguaje emergente en los niños SD. Las habilidades comunicativas fueron medidas a partir de la escala consistente en seis tareas declarativas y ocho tareas imperativas. Este estudio ofrece algunos hallazgos importantes. El primero de ellos viene a confirmar algo ya señalado por muchos autores: que en las escalas de adquisición de lenguaje puntuaban a los niños SD por debajo del conjunto de la edad mental, y

tales resultados se repetían con los mismos sujetos un año después. Es decir, el lenguaje de los niños SD, tanto durante las primeras fases de adquisición de palabras, como un año más tarde, tiene un desarrollo sensiblemente inferior al lenguaje de los niños ND a la misma EM. Este déficit, ¿es específico del uso de palabras, o está relacionado con la competencia comunicativa? Un dato importante viene a reforzar la segunda hipótesis: el grupo SD (24 meses EC, 13 meses EM) utiliza significativamente un menor nivel de declarativos que el ND (13 meses EM EC). Es decir, el grado de desarrollo de la convencionalización de las formas de llamar la atención de los adultos sobre los objetos es menor. No ocurre lo mismo con los protoimperativos. Por lo tanto, el problema parecería centrarse en las estrategias para compartir la atención de los adultos, más que en la habilidad para "utilizar" a los mismos como medio para conseguir algo.

Otro dato de esta investigación es una significativa menor frecuencia de vocalizaciones. El déficit en el nivel de complejidad de los declarativos utilizados, unido al menor número de vocalizaciones observado en el mismo estudio, lleva a concluir a los autores que "los niños pequeños SD pueden contribuir a su propio deficiente ambiente de aprendizaje al dar a sus padres menos oportunidades para interpretar su conducta como comunicativa, haciendo por tanto menos posible actuar comunicativamente".

En otro apartado de la investigación hallan relaciones significativas entre la emisión de imperativos no verbales y el desarrollo del lenguaje expresivo en los mismos niños un año después. Los autores interpretan esta relación en el sentido de que ambas conductas comparten un mecanismo común subyacente.

Este hecho contrasta con las investigaciones de Bates et al. (1979) anteriormente descritas. Recordemos que esta autora encontró que los "señalamientos comunicativo y no comunicativo" predicen la adquisición del lenguaje. Al menos la primera de tales conductas, tal como la describe Bates, estaría incluida en la categoría que Smith y von Tetzchner llaman declarativos.

Si aceptamos como válidos ambos estudios, deberemos concluir que los patrones comunicativos están asociados al lenguaje en forma diferente en niños SD y ND. Mientras que en los primeros el mejor predictor del habla serían los imperativos, en el segundo grupo lo serían los declarativos.

Esta es precisamente la conclusión a la que llega un estudio más reciente. Mundy et al. (1988) trabajan con cuatro grupos: Uno de SD con EM media de 15.6 meses apareado con otro de niños ND de EM media similar, y otro de SD de EM media de 27.7 meses y su correspondiente grupo de control de niños normales. En primer lugar comparan la realización de cada grupo de tres tipos de conductas comunicativas: interacción social, indicación y requerimientos. El grupo SD realiza un mayor número de conductas de "interacción social" que los ND y, curiosamente, un significativo menor número de requerimientos. No hay diferencias en las conductas de "indicación", excepto en que el grupo SD de mayor EM realizó significativamente más conductas de "mostrar". Estos resultados parecen ser contradictorios con los de Smith y von Tetzchner. Si asimilamos por un lado "imperativos" y "requerimientos" y, por otro, "declarativos" y "indicación" (aunque los criterios de descripción en ambos estudios no coinciden exactamente) tendremos que, mientras en el estudio de Smith y von Tetz-

chner había un déficit de los segundos, en el de Mundy et al. fallaban los primeros en el grupo SD. Pero si observamos la metodología utilizada en la evaluación de las conductas tenemos que, mientras que en el primer estudio se puntuaba el máximo nivel obtenido en una escala evolutiva, en el segundo se hacía en función de la frecuencia del tipo de conductas estudiadas. En otras palabras, en un caso se medía la sofisticación de las conductas y en otro la incidencia de tales en el conjunto de la sesión. Teniendo en cuenta esto último, si analizamos la escala de declarativos utilizada por Smith y von Tetzchner, tenemos que en los puntos 4 y 5 se exigen vocalizaciones y en el 6 palabras, con lo que la variable "declarativos" queda contaminada por la variable "vocalizaciones" que, como se ve en el mismo estudio, es deficitaria en los SD.

En lo que sí coinciden Mundy et al. (1988) con Smith y von Tetzchner (1986) y, por otro lado, en lo que contrastan con Bates et al. (1979) es en las relaciones entre comunicación preverbal y adquisición del lenguaje. Encuentran que las pautas de relación entre habilidades comunicativas y lenguaje expresivo son diferentes en los SD y los ND. Mientras que para aquellos (como hallaron Smith y von Tetzchner) son los "imperativos" o "requerimientos" los mejores predictores, en éstos (como describe Bates et al.) lo son los "declarativos" o "indicaciones".

Un segundo estudio reseñado en la misma publicación, comparó niños SD y niños disminuidos no-SD. Los resultados mostraron que el patrón mostrado por los SD (menor incidencia de requerimientos, y relación entre éstos y lenguaje expresivo) no se daba en el otro grupo, con lo que no puede ser explicado como un efecto asociado a

cualquier tipo de retraso cognitivo, sino como un rasgo exclusivo de la población SD. Los autores, al no hallar diferencias significativas en el nivel de juego simbólico, ni en la conducta de los cuidadores, focalizan el déficit de requerimientos como una variable que puede explicar por sí misma el retraso del lenguaje (situado a un menor nivel que el desarrollo cognitivo) en los niños SD. Como origen de esta carencia comunicativa apuntan a factores motivacionales y emocionales.

Finalmente, en otro estudio se trabajó teniendo en cuenta una variable más: Beeghly y Cicchetti (1987), en consonancia con los datos hasta aquí apuntados, hallaron que si pretendían comparar un grupo de niños SD con otro de niños ND utilizando como criterio la edad mental medida por las escalas de desarrollo (EM), de entrada partían con niveles de competencia lingüística diferentes para los dos grupos (medidos a partir de la Longitud Media de Vocalizaciones, MLU) siendo sensiblemente superior la MLU de los niños ND que la de los correspondientes SD de igual EM. En un intento de controlar las consecuencias de este fenómeno, emparejaron niños SD (situados en el estadio 1 de desarrollo sintáctico) con niños ND de dos modos: por EM y por competencia lingüística (MLU). Siguieron el desarrollo de la comunicación de estos niños en secuencias de juego con sus madres durante 6 meses y al final hallaron que, mientras que los SD mostraban mejores habilidades comunicativas que los niños normales emparejados por MLU (y que por tanto tenían menor EM), eran comparables en su actividad comunicativa no verbal a los niños normales emparejados por EM excepto, precisamente, en requerimientos o imperativos.

Lo más interesante de este último trabajo, además de confirmar el de Mundy, está en que nos muestra que las

habilidades comunicativas no verbales parecen tener un desarrollo (que continúa más allá de la adquisición de las primeras palabras) de forma paralela al área cognitiva. Pero vuelve a darse la misma excepción que en las anteriores investigaciones: el nivel de desarrollo de las conductas consideradas como requerimientos o imperativos en los niños SD no es comparable al de sus pares normales de igual EM, siendo bastante inferior en aquéllos. Pero curiosamente, su nivel sí era comparable al de los niños normales de igual MLU (de menor EM). Ello parece darnos un patrón diferenciado del desarrollo en los niños SD. En sus conclusiones, Beeghly y Cicchetti explican el déficit en requerimientos haciendo referencia al menor nivel de "iniciación" en las conductas interactivas de los SD (como hemos visto en Jones, 1977) y señalan los prerrequisitos que pueden interferir en la tendencia a tomar la iniciativa: problemas en establecer el contacto visual, en la modulación del "arousal" y en el feed-back visual propioceptivo.

* * *

Concluyendo, existen muchos indicios de que se da un menor interés por parte de los niños SD en compartir su acción sobre los objetos, denotado en la escasez de miradas referenciales y requerimientos de objetos, dejando la iniciativa de estas tareas en manos de sus cuidadores que parecen necesitar un esfuerzo especial. Esto nos lleva a la cuestión ya avanzada en un capítulo anterior, al tratar la baja motivación en las conductas exploratorias. Si esto es así, no es de extrañar una menor incidencia de peticiones de objetos o de ayuda en su manipulación. Todo

esto hace predecir un papel especialmente pasivo de los niños SD en las situaciones interactivas que impliquen el uso de objetos. Las consecuencias podrían ser las siguientes:

1. Mayor dificultad de la diada adulto-niño para compartir significados en torno al mundo que les rodea.
2. Un mayor papel directivo por parte de los padres de niños SD.

Ambos aspectos implicarían un retraso en los aprendizajes, y el último punto podría contribuir a ello si llega a suponer la creación de conflictos en las situaciones de aprendizaje.

Además, como resultado de nuestra investigación, veremos que hay aspectos manipulativos y de uso funcional de objetos que aun derivándose del retardo madurativo (escasa coordinación motora) y cognitivo, inciden poderosamente en el dominio de la comunicación y mutua comprensión.

CAPITULO X.

ESTILOS INTERACTIVOS DE LOS ADULTOS Y NIÑOS SD.

La presencia de aspectos diferenciales en la conducta comunicativa de los SD se puede intentar explicar como consecuencia más o menos directa de las limitaciones biológicas de esta población. Pero no hemos de olvidar que la comunicación no es una conducta individual, sino que define la acción conjunta, mutuamente dirigida, de dos o más individuos.

La conducta comunicativa se da, por definición, en presencia del otro. Su génesis está en el flujo de emociones y/o significados. Por tanto, su desarrollo en el sujeto estará ligado a las condiciones en que se dan las más tempranas interacciones. Las características de la conducta de los padres, la adecuación de sus respuestas, los significados que éstos atribuyan, determinarán, no ya sólo las respuestas del niño, sino el mismo desarrollo de sus habilidades en este campo.

¿Existen características diferenciales en las acciones de los padres (u otras personas adultas significativas, como los educadores) dirigidas a sus hijos SD? Por supuesto, no se está planteando que los padres de niños SD sean diferentes a cualquiera otros. Pero hay razones para pensar que se dirijan a sus hijos trisómicos de forma diferente a lo que lo harían con hijos normales.

En primer lugar, el impacto emocional que supone tener un hijo con una afectación que se incluye en la representación social del "subnormal", verosimilmente influirá en las actitudes y conductas dirigidas al bebé. Por otro lado, los rasgos diferenciales en la conducta del bebé SD (véase la sección sobre prerrequisitos) pueden modelar de modo distinto las respuestas de la madre.

Pero la relevancia de estas cuestiones no sólo afecta al desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas en general de los niños. Si aceptamos que la competencia cognitiva del niño se construye en el marco de su interacción con los adultos, deberemos considerar la posibilidad de que los diferentes "estilos" que puedan adoptar los padres en su relación con sus hijos pueden tener una gran trascendencia en todo el desarrollo posterior.

Las investigaciones realizadas hasta el momento se centran en tres grandes temas: características del habla de las madres, directividad y sensibilidad y adecuación de la respuesta (responsiveness).

Elementos diferenciales del habla de los cuidadores

La primera vía de análisis que se han planteado los investigadores es la del habla de las madres. Estas ocupan una gran cantidad de tiempo hablando a sus bebés, mientras les alimentan, visten, bañan o juegan con ellos. Se trata de responder a preguntas tales como: ¿Las "madres SD" hablan más, menos o igual que las "madres ND" a sus hijos? Pero también: ¿Hay diferencias en la estructura verbal de unas y otras?

Buium et al. (1974), hallan un nivel semejante de productividad lingüística en madre de Nd y SD a los 2

años. Pero señalan dos rasgos diferenciales. En primer lugar, el habla de las "madres SD" es sintáctica y semánticamente más simple que la de la "madres ND". Además, las primeras hicieron un número significativamente menor de preguntas "wh-type" (preguntas que comienzan por qué, quién, cuándo, dónde...).

También Mahoney (1983*) encuentra diferencias, esta vez estudiando a madres de niños de 10 meses. Las que tenían hijos SD eran más rápidas al hablar, es decir, hacían más vocalizaciones por unidad de tiempo. Además, lo hacían al mismo tiempo que sus bebés en más ocasiones, lo que producía un mayor número de "choques". Esto último coincide con los resultados del estudio de Jones (1977) señalado más arriba, complementándolo. Pero fijémonos en que ambos autores focalizan su análisis en un polo diferente de la interacción. Jones nos señala las pocas oportunidades que da el niño SD para que su madre tenga espacio para responder. Mahoney, en cambio, parece indicar que es la madre la que no da muchas oportunidades a su hijo SD. Las diferencias entre ambas interpretaciones nos devuelven al principio. No olvidemos que ambas conductas forman parte de una interacción comunicativa, por lo que debemos analizarlas la una en relación con la otra.

Otra vía de aproximación al problema consiste en observar los aspectos referenciales del habla materna. En un estudio de Smith, von Tetzchner y Michelsen (1987), estos autores llaman la atención sobre el hecho de que las madres de niños SD utilizan más la "estimulación próxima" (interacción basada en el contacto físico y de contenido básicamente emocional) en oposición a la "estrategia óptima" de habla referencial (interacción dirigida hacia el mundo exterior). En cambio, Mundy et al. observan una mayor abundancia de requerimientos en las "madres SD", lo

que en sí es un acto referencial.

¿Qué relaciones hay entre las conductas referenciales de los niños SD y sus progenitores? La ausencia de un análisis conjunto de las acciones de la madre y el niño, tomados como una unidad, nos priva de cualquier intento de explicación de estos datos parciales. Nuevamente se nos plantea la necesidad de conectar las acciones de madre y niño.

Una posible vía es analizar las formas de "andamiaje" que se dan en la interacción. Recordemos la detallada descripción que Bruner (1986) hace de los formatos de acción conjunta. Las acciones de la madre van encajando perfectamente en la actividad del niño, dirigiéndola y moldeándola, construyendo así los fundamentos del diálogo. Pero la madre no "modela" una materia inerte, sino que atiende a lo que hace el niño, con lo que éste en cierto modo también modela a la madre. El "equilibrio" que aquí se da puede ser diferente según los casos. De aquí surge el concepto de "directividad".

Aspectos negativos de la excesiva directividad

El concepto de "directividad" puede definirse como el uso de formas verbales y no verbales de control o dirección de las acciones del niño. En toda relación adulto-niño existe algún tipo de directividad por parte del primero, pero puede adoptar un mayor o menor grado en función de las oportunidades que da al niño para tomar la iniciativa en la acción conjunta.

Antes de tratar los condicionantes y consecuencias de los diferentes estilos interactivos, hemos de tener en cuenta que no todos los autores hablan de lo mismo al

citar el concepto "directividad". Marfo (1990), en una interesante revisión de este tema, encuentra cuatro acepciones diferentes:

1. **Control de la respuesta:** Conducta de la madre, principalmente verbal, que tiende a usar órdenes, propuestas y peticiones que lleven al niño a realizar una tarea o a responder en una manera particular.
2. **Control del tema:** Iniciativa y liderazgo de la madre en el desarrollo de los temas durante la interacción.
3. **Predominio en los turnos de intervención:** Desequilibrio en en la cantidad de intervenciones en forma de turnos en una interacción, a favor de la madre.
4. **Prohibición y restricción:** Tendencia de la madre a restringir e interferir en la conducta del niño.

La apreciación de la excesiva directividad como negativa proviene de varios estudios con niños normales que muestran una correlación negativa entre el grado de directividad de la madre y el desarrollo del niño. Así, Nelson (1973), en su estudio sobre las estrategias de aprendizaje del lenguaje señala la existencia de correlaciones entre el estilo interactivo de la madre y el desarrollo lingüístico del niño. Concretamente, los niños cuyas madres aceptan las formas incipientes y propias del vocabulario del pequeño, desarrollan una mejor adquisición del lenguaje que aquéllos cuyas madres, más directivas, imponen sus criterios.

En la misma línea se encuentra el estudio a domicilio de Rubenstein y Howes (1979), que hallan que el grado de

control que los cuidadores ejercen sobre la elección y uso de objetos de sus hijos se relaciona negativamente con el nivel de competencia de los niños en sus juegos. Estos resultados han sido recogidos por numerosos estudiosos del retraso mental, y más concretamente del SD, llegando la mayoría de ellos a la conclusión de que existe un patrón diferenciado respecto a los niños ND, que consiste en que las madres de los primeros ejercen un excesivo control y directividad, al tiempo que sus hijos son más inactivos y faltos de interés que sus pares ND. Ello parecería implicar que el uso excesivo de directivas es un estilo de interacción "aberrante", que tiende a ser adoptado por las madres de niños con retraso, y que influye negativamente en el desarrollo de estos niños.

El hallazgo de este patrón diferenciado surge de investigaciones muy diferentes. En el ya comentado estudio de Jones (1977) se pone de manifiesto una mayor abundancia en las madres SD de las conductas "mother directed" por oposición a la "child depended". Mientras que éstas últimas (definidas como aquellas en las que el niño inicia la secuencia de interacción) parecen facilitar una respuesta materna adecuada a la acción del niño, en las denominadas directivas la madre empieza la interacción, sin que haya una acción previa del niño que oriente a la madre. Coinciden con estos resultados los estudios de Buium, Rynders y Turnure (1974), Dunst (1975), Berger y Cunningham (1983) y otros.

Fischer (1987) aborda el tema de otra manera. Halla que las madres SD dan una mayor cantidad de respuestas que las de niños ND, concluyendo que se da una "sobrerrespuesta" a la actividad del niño, lo que produciría un déficit en la necesidad de éste de repetir y revisar conductas para adecuar sus respuestas y mejorar el

diálogo, lo que en cambio es un hecho muy habitual en niños ND.

¿Cuales son las consecuencias de este dato en la inteligencia y el lenguaje del niño? Aunque no existen estudios longitudinales que examinen el curso del desarrollo cognitivo de los niños en función del estilo interactivo de sus madres, sí hay, al menos, algunos estudios transversales que abordan esta cuestión. En uno de ellos, Herman y Shanz (1983) analizan la relación entre niños de 10 años con retraso mental con sus madres en el juego libre, tareas cooperativas y situaciones de enseñanza. Hallan que aquellos niños cuyas madres son más directivas aportan unas más pobres soluciones en tareas que implican resolución de problemas sociales. En cambio, aquellos cuyas madres favorecían un tipo de interacción en el que se respetaban las iniciativas del niño, resultaban más competentes en tales tareas. Los autores concluyen que la actividad cognitiva necesaria en la resolución de problemas se estimula más a través de experiencias en las que la reflexión y la iniciación son permitidas o recompensadas, que en situaciones de gran control y dirección por parte de la madre.

Mahoney, Finger y Powell (1985) analizan diadas con niños con retraso de base orgánica entre 1 y 3 años de edad a partir de varios factores de la conducta de la madre, y encuentran que hay una correlación positiva entre el desarrollo mental del niño y un grado elevado de conductas maternas orientadas al placer del juego y el interés por las acciones del niño. Por otro lado, tal desarrollo correlaciona negativamente con aquellas conductas de las madres basadas en una gran cantidad de estimulación y con un mayor control directivo orientado más a la consecución de logros que a los intereses del

niño. En una revisión posterior de los mismos datos, Mahoney (1988a) establece una correlación positiva entre el nivel de atención y respuesta de las madres a la acción de sus hijos (en principio una conducta opuesta a la directiva) y las habilidades expresivas de éstos.

Todos los estudios mencionados parecen indicar que las madres de niños retrasados utilizan un estilo más directivo y, lo que resulta muy importante, tal estilo resulta negativo para el desarrollo del niño. Pero, como señala Marfo (1990), esto puede ser discutible por varias razones. En primer lugar hay que considerar por qué se utiliza ese estilo. Es decir, ¿no será una adaptación a la mayor pasividad del niño en lugar de su causa? Por otro lado considera que es cuestionable la existencia de un estilo homogéneo generalizable a todas las madres de niños con retraso. Por último, y más importante, plantea que se asocia de forma acritica directividad con insensibilidad a la conducta del niño. Es por ello que es necesario un estudio más detallado del papel que juega la directividad y su relación con otras variables de la conducta de la madre y del propio niño.

Directividad como adaptación

En primer lugar hay que plantearse el posible papel adaptativo de un estilo más directivo. Una explicación podría venir de la "Estrategia de Control Limitado" formulada por Bell (1971, Bell y Harpur, 1977). Según este postulado, las madres sólo toleran la conducta del niño que está dentro de sus expectativas e intentan activamente mantenerla dentro de los límites marcados por tales expectativas. La estrategia consistiría en reducir o

redirigir la conducta considerada excesiva o inapropiada (límite superior) y estimular la conducta percibida por debajo de lo normal (límite inferior). El hecho de que la conducta de los niños con retraso mental (a excepción de los hiperactivos) acostumbra a hallarse en el "límite inferior" explicaría el uso de un estilo más directivo. La madre impondría una mayor estructura (lo que implica directividad) en un intento de conseguir un mayor nivel de respuesta del niño.

Planteado de este modo parecería que la directividad cumple un papel positivo pero, incluso adoptando el paradigma de Bell se puede llegar a una conclusión diferente. Hanzlik y Stevenson (1986) parten de este planteamiento en su estudio de las pautas de interacción de madres de niños retrasados (SD y parálisis cerebral), señalando un estilo en el que predominan pautas de mayor directividad, esta vez basadas en una mayor actividad y un muy significativo mayor número de órdenes. Relacionan este hecho con la menor actividad de los niños con disminución. Pero señalan que la "sobreestructura" ofrecida por la madre podría llevar a un deterioro de la interacción diádica, que correría el peligro de convertirse en una mera secuencia de órdenes y respuestas rígidas.

Otro modo de explicar la mayor directividad de las madres de niños retrasados podría ser el atender a sus relaciones con el contexto de la actividad. Se han realizado estudios que muestran que las conductas directivas de las madres se aplican en contextos diferentes según se trate de niños con retraso o niños ND. Destaca la investigación de Maurer y Sherrod (1987). Estos autores, en primer lugar encuentran que las madres de niños con retraso tienden a utilizar más las directivas cuando su hijo no utiliza los objetos de modo funcional o

apropiado que las madres de niños ND, mientras que éstas las utilizan más cuando sus niños hacen un uso funcional, para que vayan más allá, a diferencia de las primeras, que no utilizan tanto las directivas cuando los niños con retraso hacen un uso funcional. Ello parece indicar que las madres de niños con retraso mental se esfuerzan más en conseguir corregir las acciones percibidas como inadecuadas, mientras que las madres de niños sin retraso potencian más un uso creativo de los objetos. Por otro lado, Maurer y Sherrod también hallan que las madres de niños con retraso mental utilizan más las directivas ante la desobediencia de sus hijos, a diferencia de las madres ND que lo hacen más ante la falta de atención de los pequeños.

Este último patrón parece confirmarse en el estudio de Mahoney (1988), que calcula que, mientras que en las madres de niños SD el 51% de sus directivas son requerimientos de acción y el 26% requerimientos de atención, en las madres ND esta proporción se invierte, al dirigir el 25% de sus directivas como requerimientos de acción y el 53% como requerimientos de atención.

También Graham (1988) nombra una investigación de Smith (en prensa) en la que este autor afirma que las madres SD son más directivas en el sentido de que especifican las acciones a ser realizadas, en comparación con las madres ND, que orientan la mayor parte de sus demandas en el sentido de asegurar la acción conjunta. Pero nuevamente parece que esta "especialización" en los requerimientos de acción resulta negativa, ya que el mismo Mahoney (1988) halla una correlación negativa con las habilidades expresivas de niños con retraso cuando las madres utilizan un máximo de requerimientos de acción y un mínimo de requerimientos de información.

Sensibilidad y adecuación a la conducta del niño

Lo apuntado hasta aquí muestra que la directividad puede explicarse como una forma de adaptación a las características del niño, aunque no necesariamente una adaptación positiva. Pero existe una variable que parece estar más relacionada con una real adaptación al niño. Se trata de lo designado por el término inglés "responsiveness", de difícil traducción, pero que podría definir una conducta que es consecuencia de interesarse y ser sensible a los intereses denotados por la conducta del niño.

Varios autores relacionan directividad con ausencia de "responsiveness", en el sentido de que se considera que la falta de sensibilidad de la madre a los actos comunicativos del niño, la escasa "responsiveness", implicaría un "estilo" más directivo en su relación con el niño, donde éste tendría pocas oportunidades de tomar la iniciativa o, sencillamente, ésta sería poco tomada en cuenta.

Otros estudios refuerzan la idea de la falta de sensibilidad en las respuestas de las madres a la conducta de sus hijos con retraso. Así, Mahoney (1983), encuentra que en las madres de niños SD se da una mayor proporción de habla "no-relacionada" con la conducta de su hijo. En la misma línea se sitúan las conclusiones de Buckhalt, Rutteford y Goldberg (1978). En cambio, apuntan en una dirección muy diferente Sorce y Emde (1982), en cuyo estudio muestran una especial adaptación de la respuesta de las madres a la conducta de sus hijos, reaccionando a señales de muy baja intensidad emocional.

Pero los más críticos con el estereotipo de las madres de niños con retraso, como tendentes a una alta directividad y una baja sensibilidad, son Crawley y Spiker (1983). En primer lugar consideran que no se puede hablar de un patrón homogéneo de directividad en las madres SD, sino que hay una considerable variabilidad individual, lo cual demuestran en su estudio. Pero, sobre todo, atacan la noción de directividad como algo asociado a intrusividad. En su investigación hacen un estudio separado de diversos factores fruto de la categorización de la conducta de la madre en interacción con su hijo: directividad, elaboratividad, sensibilidad, estimulación óptima, humor, atractivo, ritmo, ajuste al desarrollo, inteligibilidad, intrusividad y mutualidad. En su estudio de la interacción de 18 niños SD de 2 años con sus madres, tan sólo encuentran una correlación negativa entre directividad y elaboratividad, no hallando ninguna otra relación significativa de la variable directividad. La conclusión que destacan de esta ausencia de correlaciones es que no se puede afirmar que directividad y sensibilidad sean estilos excluyentes. Es decir, que una madre directiva no es necesariamente una madre que no atiende y responda en un grado elevado a las conductas del niño. Y también, que directividad no implica intrusividad. Por otro lado, encuentran correlaciones positivas entre sensibilidad, elaboratividad, estimulación óptima y mutualidad. Además, este grupo de factores correlaciona a su vez de forma positiva con la competencia del niño en la interacción, evaluada a partir de su madurez de juego, iniciativa social y "responsiveness" social, mientras que no hay ninguna correlación entre estos factores del niño y la directividad de la madre. Pero además, las madres que obtienen mayor puntuación a la vez en directividad y

sensibilidad corresponden al grupo de niños con mayor puntuación en las escalas Bayley y en el nivel de interés en la tarea.

Marfo (1990) relaciona estos datos con los obtenidos en un estudio de Mahoney, en el que a las madres con mayor directividad pero, a su vez, con menor sensibilidad, corresponde el grupo de niños con peores resultados cognitivos.

De todo ello podemos deducir que la variable de la conducta de la madre que es realmente relevante para el desarrollo del niño es la formada por el complejo sensibilidad-elaboratividad-estimulación óptima-mutualidad. Es decir, un estilo de interacción basado, sobre todo, en la atender y tomar en cuenta la conducta del niño. La directividad, en el sentido de "control de respuesta" no es necesariamente negativa (al contrario) si se da pareja con el mencionado complejo. Sólo cuando la directividad se da en ausencia de sensibilidad hacia la actividad del niño, opera de forma claramente negativa en el desarrollo.

Por último, un estudio de Sastre y Pastor (en prensa) viene a completar estos datos. Estos autores diferencian los modos de intervención del adulto en una tarea cooperativa con el niño, en función de si aquéllos tienen en cuenta o no el momento evolutivo del éste, es decir, si su actuación es adecuada o no al desarrollo del niño. El criterio que escogen para establecer esta diferencia es la dicotomía intervención a través de "modelos" de acción o intervención a través de "imposición".

La intervención a través de "modelos" se caracteriza en que las intervenciones del adulto se adaptan al contexto de la situación, ofrecen significaciones accesibles al niño, favorecen los descubrimientos lógicos,

guian en lugar de solucionar problemas, favorecen el encadenamiento lógico-representativo de la acción y ofrecen materiales adecuados al curso de la acción. En cambio, la intervención a través de "imposición" implica la presentación de situaciones demasiado difíciles para la capacidad del niño, ofrecen significaciones fuera de su alcance, dan soluciones sin favorecer el descubrimiento, no favorecen la estructuración autónoma del niño, imponen el material a utilizar e interrumpen la acción del niño. Así, mientras que las intervenciones adecuadas al desarrollo del niño favorecen la construcción de la acción por parte de éste, las no adecuadas pueden interferir en la construcción de la acción y, por tanto, en el decurso de la construcción cognitiva.

En un estudio longitudinal a lo largo de 10 meses de 4 niños ND a partir de los 8 meses de edad, y 4 niños SD de la misma edad evolutiva hallan diferencias en la intervención de los adultos con respecto ambas poblaciones. Con los niños ND los adultos mostraban "menor frecuencia de intervención y, cuando se da, repeta el proyecto desarrollado por el niño... No tiene un rol activo, sino que es el niño el que requiere su intervención para pedirle información o bien para aplicar una acción sobre él". En cambio, con los niños SD, "la primera diferencia estriba en que el modelo adulto no se corresponde ni con el proyecto que el niño está desarrollando, ni con el momento evolutivo del bebé. El resultado es un bloqueo de la acción del sujeto o bien una respuesta regresiva que consiste en aplicar esquemas más primitivos de acción". Según los autores, este patrón diferencial en los cuidadores de los niños SD sería especialmente negativo para éstos, ya que tienden a acomodarse excesivamente a los modelos no relacionados de

los adultos, sin integrarlos en sus propios esquemas.

Concluyendo, los datos analizados en esta sección apuntan la conveniencia de estudiar la sensibilidad y adecuación de los adultos a las acciones del niño, tanto en el análisis de las diferencias entre los ND y los SD, como en las consecuencias que ello puede tener en el desarrollo del niño.

TERCERA PARTE

CAPITULO XI.
OBJETIVOS Y METODO DE LA
INVESTIGACION

OBJETIVOS

La presente investigación pretende arrojar algo de luz sobre el desarrollo de niños con Síndrome de Down, centrándonos en un aspecto: la evolución del juego simbólico. Este puede ser un valioso indicador de la forma en que los niños SD se introducen en el mundo de significados de su medio social. Un enfoque de la evolución del juego que introduzca, no sólo las acciones del niño con los objetos, sino también cómo éstas se dan en la interacción con los adultos, puede ayudarnos a delimitar qué tipo de condicionantes (personales y sociales), operan en el desarrollo de la capacidad de simbolizar.

Por ello, los datos que se presentarán han sido recogidos a partir de sesiones en las que el niño y un adulto (en unas ocasiones la madre, y en otras una persona desconocida para aquél) se hallaban jugando con objetos de diversa índole. El objetivo ha sido favorecer la aparición espontánea de formatos de acción conjunta que permitiera evaluar tanto la calidad del juego como las características de la interacción.

El objetivo no es tanto conocer el dominio de los usos funcionales de los objetos y de los símbolos lúdicos

en el niño, sino el manejo conjunto de los significados que efectúa la diada, apoyándose en la base material de los objetos a su alcance. Pienso que este planteamiento es solidario de la perspectiva teórica que he ido detallando en los primeros capítulos. Concretamente, con la idea de que el símbolo es producto de una negociación que se apoya en la intersubjetividad existente entre las partes. Es decir, que no se trata ni de adquisición solitaria ni de mero aprendizaje, sino de una activa entrada del niño, a través del marco de la zona de desarrollo próximo generada por el juego con el adulto, en el complejo de significados sociales.

Por otro lado, los estudios descritos en la segunda parte acerca del desarrollo temprano de los niños afectados de SD nos ofrecen una serie de conclusiones que pueden ser útiles para guiar esta investigación. Son las siguientes:

a) Existen diferencias entre los niños ND y SD (en frecuencia y nivel dentro de la misma edad mental) en las pautas comunicativas referenciales.

b) Los niños SD tienen dificultad en interiorizar y usar autónomamente esquemas de acción y tareas enseñadas por los adultos: los conocimientos adquiridos son inestables.

c) Los niños SD muestra un asimilación defectuosa de esquemas situados "una paso" por encima de su nivel real: muchas veces imitan los modelos sin comprender su significado (excesiva acomodación).

d) Los modelos ofrecidos por los adultos que interactúan con niños SD son frecuentemente inadecuados.

e) Hay dificultad en establecer ritmos adecuados en los turnos de intervención.

f) La desmotivación hacia los aprendizajes contrasta con una fuerte motivación para el contacto social.

El estudio del desarrollo del juego conjunto puede ser un campo útil para comprobar y, quizás, explicar estos datos. Por otro lado, si aceptamos que el conocimiento se construye socialmente, que es fruto del desarrollo de los significados compartidos entre el niño y las personas que lo rodean, deberemos prestar la máxima atención al proceso por el que tal conocimiento compartido se elabora, por lo que los fines de esta investigación pueden resumirse tal como sigue:

1. Estudiar comparativamente el desarrollo del símbolo a través del juego compartido con los adultos, entre niños ND (no disminuidos) y niños SD (afectados por Síndrome de Down).

2. Investigar la hipótesis de que los niños SD desarrollan un juego más rígido, es decir, con menor grado de generalización y descontextualización (menos creativo).

3. Estudiar el ajuste de las pautas de juego entre los adultos y niños SD.

4. Investigar las relaciones entre la evolución y calidad de este juego y las pautas comunicativas entre niño y adulto.

5. Investigar la hipótesis de la existencia de diversos "estilos" interactivos y si éstos tienen consecuencias importantes en el desarrollo.

De acuerdo con estos objetivos, la observación del juego compartido no puede limitarse, como otros estudios sobre el tema, en constatar que los niños SD siguen la misma escala en el desarrollo del juego, en la dirección de una progresiva descontextualización. Por ello, las variables que habremos de manejar deben ser útiles para contestar las siguientes cuestiones:

I. La creatividad y flexibilidad del juego simbólico.

II. Las pautas comunicativas utilizadas por los niños durante el juego.

III. Los modelos ofrecidos por los adultos.

IV. El estilo de interacción.

Las interacciones entre los puntos I a IV, y las diferencias que se produzcan entre ND y SD pueden dar algunas respuestas.

El diseño de las categorías de observación con las que trabajaremos deberán tener en cuenta los objetivos mencionados, si queremos ofrecer una interpretación plausible de los resultados. Las acciones de los actores que se van a estudiar tienen sentido en un contexto

humano, lo que implica que no pueden ser comprendidas si desligamos las conductas de las interpretaciones que acerca de ellas hacemos los humanos. Si aceptamos que en el desarrollo simbólico la intersubjetividad de los actores juega un papel capital, no podemos dejar de lado el rol que ocupa la interpretación (inter)subjetiva del investigador.

Pero también hemos de contar con un sistema de análisis que no esté demasiado expuesto a la subjetividad del investigador. Este, inevitablemente, tiene unas ideas a priori, lo que puede suponer un importante sesgo. Ello nos lleva a un conflicto: De un lado, la necesidad de un planteamiento lo más global posible, basado en una categorización funcional de las conductas observadas, alejado de reduccionismos que no nos explican nada y, por otro lado, la necesidad de controlar la subjetividad que ello comporta.

Otra dicotomía se establece al plantearnos si debemos estudiar cómo cada acto de un sujeto afecta a su interlocutor, lo que nos llevaría a un análisis microgenético, o bien si lo que debemos hacer es estudiar los aspectos globales de la interacción, lo que implica un análisis más holístico.

En los próximos apartados expondré los detalles de la investigación, en la que he intentado mantener un equilibrio entre las opciones planteadas en los párrafos anteriores.

SUJETOS

Al tratarse de un estudio comparativo, se han seleccionado dos grupos de niños: normales (ND) y

afectados de síndrome de Down (SD). Al querer analizar la transición entre el juego exclusivamente sensomotriz y el juego simbólico, se decidió comenzar el estudio a una edad de desarrollo de 10 meses, que está próxima a la aparición de los primeros esquemas funcionales. Por otro lado, se consideró que para el fin propuesto, la edad máxima sería de 30 meses. Las observaciones, al formar parte de un estudio longitudinal, se harían durante un periodo de un año y medio.

Conseguir la muestra SD no fue tarea fácil. Se contactó con diversos centros de estimulación precoz de la ciudad de Barcelona. No todos estaban dispuestos a tolerar la intromisión de otro profesional, aunque éste estuviera avalado por la Universidad. A ello se añadió la espesa barrera burocrática para acceder a los centros dependientes de la administración. De todos modos, hubo tres centros que no sólo colaboraron, sino que ofrecieron todo tipo de facilidades y, lo que es más importante, el interés y asesoramiento de sus profesionales. Es el caso de la Fundació Catalana per a la Síndrome de Down, el centro NEXE y el centro RELLA. Pero lo específico de la demanda planteada (niños de 10 meses de edad de desarrollo y estudio a domicilio durante un año y medio) ocasionó que sólo se pudiera contar con 5 niños SD con las características deseadas. Además, no todos estaban "disponibles" desde el principio, hubo que esperar meses antes de que llegaran algunos de ellos al nivel evolutivo deseado.

El tipo de selección utilizado implica algunas limitaciones a la representatividad de los sujetos. En primer lugar, el que todos los niños asistan a centros de estimulación precoz significa que se trata de un subgrupo de niños que reciben un tratamiento. En segundo lugar, al provenir de diversos centros, estos niños han seguido

tratamientos que nos consta que son diferentes en varios aspectos. Los niños ND se seleccionaron sin complicaciones.

La población no ha sido, por tanto, seleccionada aleatoriamente. Es un estudio de casos. Es evidente que no pretendemos extraer leyes generales sobre el desarrollo, sino hacer una prospección cualitativa que permita afianzar hipótesis sobre un aspecto concreto del desarrollo.

Para la elaboración de las categorías de análisis, se utilizó un total de 10 niños, 5 de ellos ND y otros cinco con SD que son los sujetos de una investigación que lleva a cabo nuestro equipo dentro del departamento en la U.A.B. A efectos de homologar la edad de desarrollo, a todos ellos se les aplicó la escala de Brunet-Lezine una semana antes de la primera observación. La media de las edades de desarrollo era de 10 meses, 5 días y comprendía un abanico entre los 9 meses, 20 días y los 10 meses, 10 días.

Dentro del grupo general, la edad de "entrada", por tanto, era bastante similar, con una desviación máxima de la media de 15 días. Al realizarse las observaciones durante un periodo fijo de un año y medio la edad de desarrollo de "salida" no es la misma, ya que si bien la de los niños ND probablemente será similar a la edad cronológica, en su caso de 30 meses, no ocurre lo mismo con los niños SD, de desarrollo más lento. Por tanto, los niveles alcanzados por los niños al final de la investigación no pueden considerarse comparables.

Un aspecto a tener en cuenta sobre la comparabilidad de los sujetos es que la edad de desarrollo evaluada por la escala Brunet-Lezine ha resultado ser muy burda. Sus subescalas están muy sesgadas por la importancia que atribuye a las conductas motoras. Y esto redundará en una

desventaja para los SD, que padecen mayores trastornos del desarrollo motor, tanto protopático como epicrítico.

No fue posible comenzar las observaciones de forma simultánea, de manera que entre la primera observación del primer niño y la primera del último, transcurrió cerca de un año. De este modo, en el momento de iniciar el análisis, sólo se había completado el ciclo de observaciones con cuatro niños que son los que hemos utilizado para el presente estudio. Son:

1. Alex (ND):

Edad cronológica en la primera observación: 10 meses, 9 días

Edad de desarrollo una semana antes: 10 meses, 18 días

No hay indicios de trastornos del desarrollo

Tiene un hermano de 5 años

Su padre trabaja como empleado en un negocio de importación

Su madre trabaja como vendedora

Idioma que se habla en casa: castellano

2. Estel (ND):

Edad cronológica en la primera observación: 9 meses, 23 días

Edad de desarrollo una semana antes: 10 meses, 3 días

No hay indicios de trastornos del desarrollo

Hija única

Su padre trabaja como vendedor

Su madre trabaja como contable

Idioma que se habla en casa: catalán

3. Anna (SD):

Edad cronológica en la primera observación: 18 meses, 17 días

Edad de desarrollo una semana antes: 10 meses, 18 días

Cariotipo con trisomía en el par 21 por no-disyunción

Tiene un hermano de 7 años

Su madre, separada, trabaja en una granja-bar de su propiedad

Idioma que se habla en casa: catalán

4. Belén (SD):

Edad cronológica en la primera observación: 20 meses

Edad de desarrollo una semana antes: 9 meses, 27 días

Cariotipo con trisomía en el par 21 por no-disyunción
Sufrió una intervención por cardiopatía de comunicación
interventricular de la que se hallaba totalmente
recuperada

Tiene una hermana de 8 años

Su padre trabaja como veterinario

Su madre trabaja como profesora de formación profesional
idioma que se habla en casa: castellano

Los contactos previos se realizaron con las madres, las de Alex y Estel a través de una alumna de pedagogía de la Universidad, y las de Anna y Belén a través de una psicóloga de la Fundació Catalana per a la Síndrome de Down. Su actitud fue de plena colaboración. La información que se les dió se limitó a decirles que la investigación se trataba de un estudio sobre el juego infantil y su implicación en el desarrollo. Lo único que se les ofreció a cambio fue una copia de la cinta de vídeo que contenía el registro de las sesiones.

LA OBSERVACION

El método utilizado para esta investigación fue el de observación directa, y se adoptó un diseño longitudinal, realizando once observaciones con un intervalo intersesiones de dos meses, a lo largo de un periodo de 18 meses. Por tanto, se realizaron un total de 11 sesiones con cada niño.

Muestra opción ha sido la metodología observacional. Todas la metodologías suponen la observación como uno de los pasos a seguir. Así ocurre con el método experimental o el método clínico. En el primero la observación de los cambios en la variable dependiente está subordinada a las hipótesis que guían la manipulación controlada de la

variable independiente, y en el último, la observación está guiada por los presupuestos interpretativos de la teoría en que se encuadra.

Cuando se utiliza la metodología observacional también se parte de hipótesis previas y se orienta la observación a partir de unos presupuestos teóricos. Pero, a diferencia del método experimental, no se pretende establecer una conexión causal entre dos fenómenos, sino que se intenta conocer en qué medida dos o más fenómenos se relacionan en la realidad. A diferencia del método clínico, la metodología observacional es más útil en la creación y revisión de constructos teóricos que en la aplicación de los mismos a la interpretación de situaciones particulares.

Si lo que pretendemos es conocer cómo se dan determinados fenómenos conductuales en la vida real, la observación resulta un método especialmente útil para una tarea prospectiva en la que sea importante preservar sin modificaciones lo que acontece. Hasta cierto punto, por supuesto, ya que la presencia del observador, y el sesgo que supone "dar sentido" a lo que se observa, supone un grado de modificación de lo observado. Por lo tanto, la "virtud" de la observación respecto a otros métodos está en el grado de "respeto" por las condiciones "naturales" de los fenómenos que trata.

Por otro lado, la utilización de un diseño longitudinal viene dada por el encuadre de este trabajo en el campo de la Psicología Evolutiva. Si pretendemos explicar los cambios que se producen en el desarrollo de los individuos, es de difícil justificación la utilización de diseños transversales. Aquí no se pretende comparar las medias entre poblaciones de edad diferente, sino seguir de cerca la evolución de determinados individuos. Y ello es

especialmente importante si tenemos en cuenta que la edad no es el único principio explicativo del desarrollo, y que a ella no se puede reducir toda la complejidad de la historia de cada individuo.

Por último, cuando se utiliza una metodología basada en la observación, es preciso detallar el grado de sistematicidad y control conseguidos. Ello vendría dado por cuestiones tales como el control del rol del observador, o la comparabilidad de las situaciones observadas, tanto en el tipo de actividad como en las características del entorno. Para ver hasta que punto se dio todo ello, primero describiré el contexto en el que fueron realizadas las observaciones para después pasar a analizar cual fue el control real de la situación.

Contexto de la observación

En las sesiones de observación estaban presentes, además del niño, su madre y un equipo de tres personas: el operador de la cámara, un entrevistador, y una persona joven de sexo femenino (monitora). Sólo el cámara y el entrevistador estaban al tanto de los objetivos de la investigación. La monitora, siempre una estudiante de psicología o pedagogía, sabía que se investigaba el juego, pero desconocía los detalles.

Las observaciones se relizaron en el hogar de los respectivos niños (en todos los casos en el comedor, donde había espacio y no estaban presentes los juguetes del niño), y fueron filmados en video-tape, aprovechando la luz de la casa y evitando así la presencia de focos. Se intentó que las sesiones fueran lo más parecido posible a una visita. Al llegar a la casa, mientras el cámara pre-

paraba su equipo, la entrevistadora iniciaba una conversación con la madre en torno al juego y el lenguaje del niño, y la monitora jugaba unos momentos con éste. Aproximadamente a los 5 minutos, se sacaban los juguetes de una caja que había traído el equipo, la monitora desaparecía de la sala y comenzaba la filmación, siguiendo siempre la misma secuencia:

1. 5 minutos en los que el niño jugaba sólo, aunque en presencia de su madre y el entrevistador, que iniciaban una conversación, con la consigna de no dirigirse hacia el niño a no ser que éste realizara una petición en tal sentido; en este caso, la madre le sugería que jugara con los "nuevos" juguetes y reiniciaba su conversación con el entrevistador. Mientras, el cámara se mantenía en silencio. El niño tenía ante sí tan sólo los juguetes que aportaba el equipo de investigación.

2. Inmediatamente después, durante 7 minutos el niño jugaba con su madre, a la que se le daba la única instrucción de que jugara con el niño utilizando los objetos que nosotros habíamos proporcionado. Durante esta secuencia se hallaban presentes el cámara y el entrevistador, en silencio.

3. Seguidamente, reaparecía la monitora, que jugaba durante 7 minutos más con el mismo material. Las instrucciones recibidas por esta monitora eran las mismas que las de la madre. Durante estos instantes, el entrevistador volvía a entablar conversación con la madre en la misma habitación. La monitora fue la misma para cada niño a lo largo de todas las sesiones.

Material

Los objetos que se presentaron fueron los mismos a lo largo de todas las sesiones, y eran de dos tipos: Por un lado juguetes que representaban objetos de la vida real, y por otro objetos no figurativos. La lista es la siguiente:

- "Juego de café" consistente en una jarra con tapa, dos tazas, dos platos y dos cucharas, todo ello de plástico.
- Cesta que contenía reproducciones en plástico de diversas frutas.
- Dos coches de plástico pequeños que se podían hacer rodar.
- Una muñeca de tamaño convencional, sin vestir.
- Dos muñequitos ("klicks").
- Un peine pequeño.
- Una botella de colonia de plástico.
- Un teléfono de juguete.
- Dos trapos de colores y un trapito de fieltro.
- Dos pelotas, una grande de trapo, y una pequeña que podía botar.
- Dos pinceles.
- Dos colores de plástico y un papel.
- Un grupo de piezas de plástico que se podían encajar formando una "rístra".
- Un palo de plástico y varias piezas también de plástico de forma redonda, cuadrada y triangular, con un agujero redondo en el centro, en el que se podía encajar el palo.
- Un cilindro hueco de cartón.
- Varios tacos de madera en forma de prisma rectangular

con un gancho en cada extremo.

- Una hoja grande de papel de celofán.
- Una carretilla y una pala.
- Dos cuerdas de un metro de largo cada una.

Contenido de las observaciones

Como se puede apreciar, la observación fue la de una situación de juego natural, salvo lo artificioso que significa la llegada de tres personas desconocidas y la presencia de una cámara de vídeo.

Durante los primeros cinco minutos el niño se familiarizaba con el material, dedicándose, bien a explorar sus posibilidades o bien a construir secuencias de juego.

A continuación, el niño y la madre primero, y el niño y la monitora después, se adentraban en una interacción utilizando los juguetes. En las primeras sesiones ésta se basaba exclusivamente en si los juguetes escogidos por una de las partes interesaba a la otra. Al transcurrir los meses, nos encontramos con "negociaciones" pero el estilo con que cada diada las desarrollaba era llamativamente diferente. En unas surgía fácilmente el conflicto, y el adulto necesitaba un prolongado periodo para llamar la atención del niño o para conseguir su colaboración. En otros casos todo era más fluido, pero enseguida saltaban a la vista las diferencias entre aquellas situaciones en las que el adulto dirigía la secuencia y aquellas en las que éste y el niño colaboraban en construir un auténtico mundo privado, en el que la comprensión y la sensibilidad respecto al otro jugaban un papel importantísimo. Pero, en

cualquier caso, el niño nunca era pasivo, desde las más elementales protestas hasta las más elaboradas propuestas de juego, se mostraba como un individuo que no se dejaba modelar así como así.

Control de la observación

1. Diseño previo. Todas las sesiones transcurrieron de acuerdo al mismo diseño. Fueron inevitables algunas perturbaciones, tales como tener que retrasar más de una filmación durante una semana, ya que los niños se resfrían con una asombrosa facilidad. También fue inevitable que en medio de algunas sesiones sonara un teléfono que la madre debía atender, o el niño oyera cómo se abría la puerta de la casa, infiriendo que se trataba de papá o de la tía, o que, como ocurrió en una ocasión, una niña tuviera de repente unas ganas tremendas de ir al lavabo. En estas últimas situaciones hubo que parar y reiniciar la filmación.

2. Lugar: Todas las observaciones tienen en común el haber sido realizadas en las casas de los niños. Ello facilita la naturalidad de la situación, y no hay razones para pensar que las características diferenciales de cada hogar hayan influido de forma decisiva. Todas las familias eran de clase media, y existía un mínimo común denominador en cuanto a las reglas implícitas y explícitas sobre cómo utilizar el espacio del comedor (que por cierto, fue la habitación elegida en todos los casos por las madres).

Ciertamente, el control de la situación que se podría llevar a cabo en el marco de un laboratorio hubiera sido mayor, especialmente se hubiese dispuesto de una cámara a

control remoto, evitando así la presencia de intrusos. Pero al encontrarse en un lugar extraño la conducta del niño y de la de su madre habrían perdido su naturalidad, como se pudo observar en las filmaciones de prueba que se hicieron en un laboratorio con tres niños que no han sido tenidos en cuenta en esta investigación.

3. Conducta del observador. No es posible afirmar que estas situaciones fueran absolutamente "naturales". Ante una cámara y un público no habitual el niño reacciona de forma sui generis. La madre, antes que nada, tiene que demostrar que sabe jugar con su niño y que éste sabe hacer muchas cosas. Incluso la monitora cree que debe confirmar que sabe jugar su papel ante el resto del equipo. Estos efectos "perversos" difícilmente pueden ser evitados, y sólo nos queda amortiguarlos sin posibilidades reales de evaluar su precisa influencia.

Otro aspecto a tener en cuenta es lo que significa, para las madres, que el observador sea psicólogo. No es raro que en ciertos momentos pregunten cosas sobre los niños y la crianza; las respuestas podrían tener una clara influencia en la forma de comportamiento durante el juego. Para ello se tomaron dos precauciones. La primera que ninguna de las personas del equipo daría algún tipo de consejo, ni evaluaría al niño o a la forma de actuar de la madre; se desviarían todas las preguntas "comprometidas", haciendo comentarios intrascendentes y explicando nuestra condición de investigadores por oposición a la de clínicos, evitando así informar sobre nuestra experiencia práctica. La segunda precaución tomada fue que el que esto escribe no realizaba la entrevista, sino que aparecía como un simple cámara. La entrevistadora no tenía, en realidad,

ninguna experiencia clínica.

Por tanto, creo que se puede afirmar que el papel del observador fue de participación pasiva. Participación porque estaba allí e inducía alguna perturbación. Pasiva, porque esa fue la actitud que se intentó mantener.

4. Participación activa de otra persona (monitora).
Tras hacer estas advertencias, puedo explicar el por qué de una "doble situación": el niño jugando con su madre y el niño jugando con la monitora. Si en el juego con la madre nos encontramos con un diáda con una larga historia, con un lenguaje en común y los "vicios y virtudes" que ello supone, la historia del juego con la monitora es una historia que transcurre ante nuestros propios ojos desde el principio. Tienen que establecer un código conjunto que les permita orientarse eficazmente hacia las tareas que se propongan. Y es la elaboración de ese código lo que nos interesa. Ello es especialmente importante cuando se trabaja con una población especial como lo es la SD. El impacto que supone tener un hijo así no puede ser soslayado al analizar la conducta de la madre. Evidentemente, la monitora también está expuesta al impacto de las representaciones sociales sobre el SD. Pero no conlleva la misma carga emocional. Por otro lado, conviene informar de que las monitoras habían realizado durante el curso anterior al inicio de las filmaciones unas prácticas en un centro de diagnóstico de niños con trastornos del desarrollo, caracterizado por su enorme optimismo respecto a las posibilidades de los niños SD. Creo que la influencia de este optimismo fue superior que la de los inevitables "tics" de los profesionales que se dedican a este campo, ya que éste último tarda un tiempo en aparecer. Las

prácticas a que aludo consistieron sobre todo en jugar con los niños en una sala de exploración y a aprender a observar en esa situación, pero no se trataba de enseñarles nada. Como supervisor que fui de esas prácticas, creo que el resultado fue que las monitoras de esta investigación sobre todo habían adquirido una gran sensibilidad para interactuar con niños de todo tipo. Por tanto, las diferencias que puedan observarse en lo que ocurrió en las diadas madre-niño y las diadas monitora-niño deben ser analizadas a la luz de estas consideraciones.

CATEGORIZACION

Para la elaboración de las categorías se siguió una estrategia empírica. Se visionaron las cintas de video correspondientes a las sesiones del grupo original de 10 niños y, partiendo de los objetivos marcados para esta investigación, se fue construyendo un sistema de categorización para las unidades de conducta, de forma que el visionado de una nueva sesión de cada niño forzaba algunas modificaciones: se añadieron nuevas categorías o incluso se replanteó de nuevo parte del sistema.

Para el análisis definitivo se escogieron, de los cuatro niños señalados, cuatro sesiones por cada uno, tanto del juego con la madre como con la monitora, separadas entre si por seis meses. La primera sesión analizada ha sido la número 2. Exlcuimos la número 1 para eliminar los efectos de la novedad de la situación que suelen manifestarse en ella. De este modo, aqui se presenta el análisis de las sesiones 2, 5, 8 y 11, lo que supone un total de 32 sesiones (la mitad con la madre y la

mitad con la monitora) de 7 minutos cada una, que corresponden a las edades de 12, 18, 24 y 30 meses en los niños ND.

Cada sesión fue categorizada por dos codificadores de forma independiente. Las diferencias en los registros fueron discutidos caso por caso antes de llegar a un acuerdo sobre el registro definitivo.

Categorías

Para este análisis se tomaron como unidades conductuales las que conformaban un turno de intervención, aunque éste podía subdividirse si contenía formas de manipulación diferentes, o si habían intervenciones verbales, gestuales o vocalizaciones con distinta funcionalidad. Esto proporcionaba un listado en el que las conductas de uno y otro interlocutor se alternaban, aunque se podían dar varias seguidas de uno de ellos.

De este modo, las categorías se activaban cada vez que un interlocutor variaba en el contenido de sus manipulaciones o en la función de su intervención comunicativa.

Con el fin de recoger tanto los aspectos manipulativos como los comunicativos de cada unidad de conducta, se preparó un sistema de categorías que permitiera analizar hasta cinco variables de cada conducta: Nivel de manipulación, novedad del esquema empleado, relación del material empleado con respecto al utilizado por el interlocutor, relación del tema desarrollado con respecto al del interlocutor, función de la acción comunicativa (verbal o no verbal). Estas categorías son aplicables tanto al niño como al adulto.

El registro resultante es un formato de campo, en el que cada línea representa la conducta anotada, y cada columna corresponde a una de las cinco variables. Las unidades de conducta se ordenan de acuerdo al orden en que se suceden, pero no se anota su tiempo de ocurrencia. Aunque se pueden dar simultáneamente las conductas de ambos interlocutores, al no computar la variable temporal este problema se pudo solventar anotando primero la conducta cuyo inicio se había emitido antes, y la otra a continuación. El orden, pues, viene dado por el inicio de cada conducta.

Concluyendo, los datos procedentes de este sistema de categorías son mutuamente excluyentes y ordenados según su ocurrencia, y en los que no se tiene en cuenta el tiempo de duración. Ello los caracteriza como datos de tipo secuencial tipo I, ordenados en registro de eventos (Bakeman y Gottman, 1989). Aunque, como veremos, al adjudicar a cada línea de conducta un ordinal, podrán ser tratados como datos de tipo III.

Las categorías, representadas por una o dos letras que facilitan su memorización por el codificador, son teóricamente adjudicables tanto al adulto como al niño aunque, como se verá, algunas de ellas sólo se daban en uno de los dos.

A continuación, paso a enunciar y explicar cada una de las categorías, agrupadas por variables:

Manipulación

Esta variable se refiere al tipo de manipulación que efectúa el sujeto con los objetos que alcanza, es decir, si se trata de una manipulación meramente sensomotriz, de

una manipulación funcional o "adecuada" al objeto, o de una acción del tipo "como sí". Las categorías utilizadas con este fin son una adaptación de las expuestas en el anteriormente mencionado trabajo de Belsky y Most (1981), en el que presentaron una escala a partir de la progresiva descontextualización de las acciones del niño. En nuestro caso, se han omitido las categorías referentes a secuencias simbólicas, ya que en nuestra filmaciones tales escenas no eran llevadas a cabo por el niño de principio a fin, sino que se construían en interacción, y en el análisis no se pretende tanto conocer la capacidad del niño para encadenar esquemas simbólicos como tratar de captar la forma en que tales secuencias se construyen entre ambos miembros de la diada. Por otro lado, también debido a la situación interactiva, aparecieron usos de los objetos que sólo tenían sentido por su función social. Por último, se agruparon las categorías "mouthing" y manipulación simple de Belsky y Most en una sola.

Las categorías empleadas son, pues, las siguientes:

- US Uso social de objetos. Acciones tales como mostrar, ofrecer, acercar, etc., que no supongan representación en el uso de objetos. (Ejemplos: ofrecer un objeto para que el otro lo manipule; mostrarlo para llamar la atención).
- MS Manipulación simple. Esquema sensoriomotor aplicado sobre un objeto sin ponerlo en relación con otro. No incluye esquemas subordinados a un uso meramente social. Incluye llevarse los objetos a la boca. No se tienen en cuenta cuando son esquemas subordinados a una acción más compleja, si ésta se realiza inmediatamente sin interrupción. (Ejemplos: golpear un objeto en el suelo; alzar un objeto y observarlo).

- MR** Manipulación relacional. Esquema sensoriomotor que pone en relación dos o más objetos de forma no funcional. (Ejemplos: poner dos objetos no relacionados funcionalmente uno encima del otro; juntar dos objetos de forma no funcional y sin que haya indicios de representación).
- MF** Manipulación funcional. Uso funcional de objetos, de acuerdo al uso cultural, forma adecuada o habitual de tales objetos. (Ejemplos: Coger el auricular de forma adecuada, sin que siga ninguna forma de representación; hacer rodar un coche con la misma limitación; botar una pelota; empujar la carretilla cogiéndola de los mangos)
- FR** Manipulación funcional relacional. Uso funcional que pone en relación dos o más objetos. (Ejemplos: colocar una taza encima de un plato, ensartar el palo en una pieza agujereada, enganchar dos tacos de madera, poner la tapa sobre la jarra, colocar piezas dentro de la carretilla; rayar con un lápiz en un papel)
- MT** Manipulación transicional. Uso de un objeto de forma funcional que sugiere elementos de representación sin llegar a ser un claro "como si". Incluye las acciones del niño que no evidencian claramente una conciencia de "hacer como si", pero que se integran correctamente en una secuencia a la que las acciones o intervenciones verbales del adulto dan un carácter simbólico. (Ejemplos: el adulto representa con los tacos de madera enganchados la secuencia de un tren y el niño realiza la misma acción; el adulto hace que habla por teléfono y el niño realiza la correspondiente acción funcional, pero sin hablar)
- SY** Hacer "como si" revirtiendo la acción en el sujeto. Representación por medio de objetos de acciones simbólicas. (Ejemplos: "comer" de una cuchara vacía, "servir" de una jarra vacía, "hablar" por teléfono)
- SO** Idem anterior, revirtiendo la acción sobre el interlocutor del sujeto o sobre un "paciente" simbolizado. (Ejemplos: "dar de comer" al interlocutor o a la muñeca, "poner a dormir" a la muñeca: "hacer hablar" a ésta por teléfono)
- SN** Idem anteriores, revirtiendo la acción sobre objetos que no representan a personas. (Ejemplos: Hacer

correr los coches en una secuencia representada)

- DE** Uso descontextualizado de objetos. Uso de un objeto representando simbólicamente otro objeto morfológicamente diferente. (Ejemplos: Representar un "tren" con los tacos de madera enganchados, representar un "coche" con dos piezas circulares unidas por un palo, representar "azúcar" con el trapo de fieltro)
- 00** No hay manipulación alguna de objetos, pero se anotan datos en la variable de comunicación. (Por ejemplo, la madre dice al niño algo pero sin manipular los objetos).

Novedad

Una de las cuestiones que parecen importantes en el estudio del desarrollo del juego es si éste goza de las propiedades de productividad y flexibilidad. Dicho en otras palabras, si los esquemas lúdicos que el niño aplica a un determinado material tienden a convertirse en usos rígidos y rituales, o bien facilitan la generalización y el descubrimiento de nuevos usos.

Con el fin de tener un índice que nos permita examinar la riqueza de los esquemas manipulativos y la tendencia a la reiteración, se define otra variable que permita discriminar si la acción codificada aparece por primera vez en la sesión o bien es una nueva aplicación de un esquema ya ejecutado anteriormente:

- V** Viejo: Esquema que ya se había aplicado anteriormente sobre el mismo material durante la sesión estudiada.
- N** Nuevo: Esquema que se aplica por primera vez sobre un determinado material a lo largo de la sesión estudiada.

- I Nuevo para el sujeto cuya conducta se codifica, pero que corresponde a un esquema ya ejecutado por el interlocutor.
- B Subsidiario: Esquemas tales como "coger" o "dejar" un objeto, tanto si preceden o siguen a una acción compleja, como si se dan aisladamente.
- O Como ocurría en la variable "manipulación", se adjudica este código cuando se codifica una conducta exclusivamente comunicativa, en la que no se emplea objetos.

Material

Un aspecto necesario para analizar el juego conjunto es el "respeto" de los interlocutores por el material presentado por el otro. Con esta variable se pretende analizar un aspecto de la conducta interactiva. Así, para poder adjudicar un código de este tipo a una conducta, también se ha de tener en cuenta la conducta del otro. Se trata de anotar si el material utilizado por un sujeto guarda alguna relación con el utilizado en el turno anterior por el interlocutor:

- M Se mantiene el material utilizado por el interlocutor en el turno anterior.
- A Se añade material que guarda relación (especificada por la propia acción o por el lenguaje) con el utilizado por el interlocutor en el turno anterior.
- I Se introduce material nuevo, no implicando ninguna interrupción. Es decir, el interlocutor no realizaba ninguna acción con material alguno, o corresponde al inicio de la sesión.
- P Se prescinde del material del otro. El material utilizado no guarda ninguna relación con el utilizado

por el interlocutor y supone, de hecho, una interrupción o una acción al margen del otro.

- Q Se quita de en medio o se aparta el material utilizado previamente por el interlocutor.
- R Después de un cambio de tema o una interrupción que llevan a abandonar un determinado material, éste se recupera por el mismo sujeto que lo utilizaba en acciones anteriores, antes de ese cambio.
- O Como en las variables anteriores, este código se anota cuando no hay manipulación pero si conducta comunicativa.

Tema

Un tema podría ser definido como el conjunto de esquemas que se suceden hacia un determinado fin. No quiere ello decir que los esquemas estén predefinidos, que los fines sean fijados de antemano, ya que normalmente se van definiendo en el decurso de la acción. Dicho de otra manera, podemos considerar un tema como un secuencia de esquemas que se suceden con mayores o menores variaciones, pero que adoptan una "tendencia". Hay temas puramente sensorimotores, como ensartar unas cuentas o apilar unas piezas; otros son simbólico-culturales, como "tomas café", ensartar unos tacos haciendo un tren. Aunque la mayoría de las veces un tema se desarrolla con un conjunto fijo de materiales, en ocasiones se va sustituyendo el material inicial sobre el que se desarrollaba, y aún así se mantiene la unidad. En cambio, sobre un mismo conjunto de materiales se pueden desarrollar temas diferentes.

Cuando dos sujetos actúan uno en presencia del otro, pueden estar desarrollando un tema conjunto, o bien no ya sea por que realizan actividades paralelas o uno de ellos

se desentiende. Pero, en cualquier caso, las intervenciones de uno y otro están sujetas a los propios intereses y motivaciones, así como a las interpretaciones de la conducta del otro. La contribución de cada uno al desarrollo de los temas está sujeta a múltiples modificaciones, que nos pueden dar información sobre la responsabilidad que tienen los interlocutores en la dirección que toman los acontecimientos, y en las variaciones mutuas en la manipulación. El tema, por tanto, es otra variable orientada al estudio de la interacción. Pero aquí no sólo se tiene en cuenta la manipulación directa, sino la forma en que se trata el tema aunque sólo sea verbalmente. Permite analizar la "sintonía interactiva" entre los interlocutores, en función de los cambios de tema, y de los incrementos y las disminuciones en el nivel manipulativo:

- IP** Se introduce o propone un tema cuando el interlocutor no estaba implicado en ningún otro. (Ejemplos: la madre muestra una taza, mientras llama la atención del niño que en ese momento no estaba realizando actividad alguna; la niña comienza a jugar con la muñeca ante la mirada de la monitora).
- CM** Se introduce o propone un tema cuando el interlocutor estaba desarrollando otro, lo que supone un cambio de tema, independientemente de que después el interlocutor lo siga o no. (Ejemplos: la monitora propone a la niña jugar con los tacos de madera, mientras ésta estaba enfrascada en la manipulación de la carretilla; el niño coge la muñeca y empieza a jugar con ella, mientras la madre pretendía que aquél construyera una torre con piezas).
- ST** Se sigue el tema desarrollado por el interlocutor en la acción anterior sin introducir variaciones sustanciales. (Ejemplos: La madre hace como que vierte la jarra y el niño hace como que bebe; el niño coloca la pieza de una torre y la madre coloca la siguiente).

- SI** Se sigue un tema a partir de las instrucciones verbales del interlocutor, cuando éste no actúa directamente sobre los objetos. (Ejemplos: La monitora le dice a la niña que ensarte el palo en la pieza agujereada y ésta lo hace; la niña pide un objeto y la madre se lo da).
- VA** Se sigue el tema del interlocutor, efectuando variaciones que no suponen un aumento o disminución en el nivel de manipulación, es decir, no se transita entre categorías sensomotrices, funcionales, o de acciones de "hacer como si". (Ejemplos: La madre "da de comer" a la muñeca y el niño la coge y la "pone a dormir"; el niño utiliza los tacos de madera para construir un garage en el que mete el coche y la monitora "hace entrar" otro taco de madera diciendo que es un camión).
- RT** Después de un cambio de tema se recupera el tema desarrollado por el mismo sujeto, antes de este cambio. (Ejemplos: La madre y el niño juegan a encajar piezas, el niño interrumpe la secuencia para jugar con la muñeca, la madre le hace caso, pero al cabo de un rato recupera las piezas y vuelven a encajarlas; la niña y la madre juegan a meter y sacar frutas de la cesta, hasta que ésta empieza preguntarle a la niña por los colores y, después de un rato la niña vuelve a meter y sacar las frutas en la cesta).
- IN** Variación sobre el tema del interlocutor incrementando el nivel de manipulación. Se transita de acción sensomotriz a acción funcional, o de ésta a algún tipo de "hacer como si". (Ejemplos: El niño golpea con el auricular del teléfono en el suelo y la madre lo recoge y hace girar el disco; la niña coloca dos piezas agujereadas en los extremos del palo y la monitora la hace rodar diciendo que se trata de un coche).
- DN** Idem disminuyendo el nivel de manipulación. (Ejemplos: La madre juega a "beber" de una taza y el niño la coge y la hace rodar; la monitora juega a que una serie de tacos enganchados son un tren, y la niña los alza en el aire y mira cómo se balancean).
- CA** Intervención que supone corregir o modelar la anterior acción del interlocutor. (Ejemplos: El niño intenta ensartar el palo en una pieza agujereada, y

la madre le coge de la mano ayudándole a que lo haga; el niño intenta botar una pelota con la palma de la mano hacia arriba, y la monitora le muestra cómo debe hacerse; el niño coge la muñeca por los pelos y la madre le dice que así no se coge).

- PR** Se persiste en la acción. Acción relacionada con la anterior del mismo sujeto, lo que supone hacer caso omiso de la acción del otro. (Ejemplos: El niño juega con la muñeca, la monitora introduce otro juego basado en las tazas, pero después, el niño sigue con la muñeca; la madre intenta enseñar a la niña a enganchar dos tacos de madera, la niña prefiere jugar con los pinceles, pero la madre vuelve a insistir en los tacos).
- FT** Intervención que supone dar por finalizado el tema que se estaba desarrollando. (Ejemplos: La niña y la madre juegan a "comiditas", después de que ambas beben de la taza, aquella dice "ya está", mientras aparta el material; la niña y la madre juegan con la muñeca, la madre la tapa con un trapo, dice "a dormir", y cambia de tema y material)
- DS** El sujeto se desentiende de la acción en curso, sin implicarse en otro tema. (Ejemplos: El niño se levanta y se va; la niña mira hacia otro lugar sin seguir la actividad de la madre)
- NT** No se desarrolla ningún tema. (Ejemplo: el niño se limita a coger distraidamente una fruta de plástico, sin hacer nada)
- IF** Interacción física con el interlocutor sin implicar objetos. (Ejemplo: la madre abraza al niño sin que ello tenga relación con la tarea que estaban realizando; la monitora coge al niño como forma de evitar que pierda la atención)

Lenguaje

La última variable recoge las intervenciones verbales, gestuales y vocalizaciones. Se atiende a la función que cumplen en el curso de la interacción. Aunque

sugeridas por el análisis de Halliday mencionado más arriba, las categorías no se corresponden con las de éste autor. Como en el resto de las variables, fueron sugeridas por el visionado previo de las cintas de vídeo. Se preparó una lista lo más exhaustiva posible, que a continuación se presenta agrupada en grandes funciones, atendiendo también si son o no verbales. Cuando un gesto está subordinado al lenguaje, es éste el que se codifica. Antes es necesario advertir que tanto las conductas preverbales como las producciones lingüísticas son, en muchos casos, plurifuncionales, lo que dificulta especialmente la codificación de esta variable.

1. Gestos y/o vocalizaciones reguladoras de la acción del otro

A grandes rasgos coinciden con lo que varios autores han denominado "protoimperativos", es decir, conductas por medio de las cuales el niño se dirige al adulto para conseguir un objeto, presenciar un efecto o hacer que se realice una acción. Su función es eminentemente pragmática. A excepción de OF o IA, en nuestra investigación, ninguna de estas conductas se han dado en el adulto, excepto en situaciones en las que estaban subordinadas a un mensaje verbal.

PI Petición de objeto indiscriminada de la acción. Forma de pedir algo en la que se emplean los mismos gestos que se utilizarían para cogerlo, pero que es una conducta comunicativa. (Ejemplo: el niño se inclina hacia un objeto, emite una vocalización y mira al adulto).

PC Petición de objeto convencionalizada. Se utilizan gestos convencionales para pedir algo. (Ejemplo: el niño pone la mano con la palma hacia arriba mirando a

la madre y al coche que ella tiene en la mano).

- PA** Petición de ayuda sobre la acción en curso. (Ejemplo: el niño intenta ensartar dos piezas pero no puede, entonces las extiende hacia la madre emitiendo una vocalización).
- IA** Incitación a la acción del otro. El niño expresa un gesto o emite un sonido para que el adulto haga algo. (Ejemplo: La niña hace un movimiento de manos hacia adelante y emite una vocalización para que la madre haga rodar el coche).
- OF** Ofrecer. (Ejemplo: el niño ofrece una taza a la monitora)

2. Gestos y/o vocalizaciones para llamar la atención sobre un objeto o informar acerca de él o una acción.

Coinciden en gran parte con los protodeclarativos. Se utiliza un objeto para conducir la atención del otro. Prefiguran la función informativa del lenguaje, en el sentido de "decir algo" sobre los objetos o las acciones.

- MO** Mostrar. (Ejemplo: la niña muestra a la madre el muñeco que tiene en las manos).
- IN** Indicar. Señalar hacia algún objeto sin intención de pedirlo. (Ejemplo: La niña señala hacia la torre que acaba de construir con su madre).
- OS** Ostentar. Se remarca una acción exagerándola o "congelándola". (Ejemplo: La niña exagera el movimiento de comer de una cuchara vacía mientras mira a la madre y sonríe).
- GB** Gesto con el cual el niño se refiere a las acciones pasadas o futuras. (Ejemplo: La niña hace un gesto como si lanzara una pelota al aire para referirse a lo que acaba de hacer).

3. Gestos y/o vocalizaciones de carácter exclusivamente interpersonal

Aunque relacionados con las tareas manipulativas, no están tanto orientadas al uso de objetos, como a la expresión de emociones y estados o al mero mantenimiento del contacto. Excepto SA y MT, no se han dado en los adultos.

- SA** Muestra de satisfacción. Generalmente acompañada de sonrisas, acostumbra a expresarse por medio de gestos corporales, remarcando la aprobación o alegría en torno a lo que se acaba de hacer o se está haciendo. (Ejemplo: la niña se arquea hacia atrás, extiende los brazos y sonríe hacia la madre después de haber encajado dos piezas).
- PR** Protesta. Movimientos corporales y vocalizaciones que expresan descontento con lo que el otro hace. (Ejemplo: El niño grita y mueve los brazos cuando la monitora aparta las tazas para iniciar otro tema).
- LA** Llamada de atención no verbal. Se emite para asegurar el contacto del otro, su atención a uno mismo, no sobre los objetos. (Ejemplo: El niño emite varias vocalizaciones en un momento en que su madre estaba buscando un objeto).
- VR** Vocalización de respuesta. Vocalización que se emite, sin incluir palabras, tras la pregunta del otro. (Ejemplo: El niño emite un sonido inmediatamente después de que la monitora le pregunte si quiere jugar con los muñecos).
- MT** Imitación de un gesto o eco no verbal de la vocalización o palabra del otro. (Ejemplo: La niña se encoge de hombros igual que lo ha hecho su madre).

4. Vocalizaciones que acompañan a la acción

Son vocalizaciones que aparentemente no encierran una intención comunicativa, y que el niño las emite mientras se dedica a la realización de un acto sobre los objetos. En su mayoría parecen tener un papel de ayuda en la regulación de la propia acción del niño. Por su función, parecen ser precursores del lenguaje egocéntrico. No se han dado en los adultos.

- EO** Acompaña a la elección o descubrimiento de un objeto. (Ejemplo: El niño emite una vocalización en el momento que descubre un coche entre un montón de juguetes, justo antes de cogerlo).
- AA** Vocalización que acompaña a la acción. (Ejemplo: La niña emite una vocalización mientras intenta enganchar dos tacos).
- BA** Parloteo que acompaña a la acción. (Ejemplo: El niño parlotea, sin que se pueda discriminar ninguna palabra, mientras juega con el coche).
- TA** Vocalización que marca el final de una acción. (Ejemplo: La niña emite una vocalización corta en el momento en que aparta las tazas después de haber jugado con ellas).

5. Vocalizaciones inespecíficas

- VI** Vocalización inespecífica, que ni acompaña a la acción ni se da después de una pregunta.

6. Lenguaje básicamente interpersonal

Se trata de producciones verbales orientadas a la otra persona. Su función es crear el entramado de la relación sobre la que se construye la acción. Así, la

mayor parte de los temas comienzan con una llamada de atención y, en el transcurso de aquéllos, hay muchas intervenciones que no hacen referencia a la acción que se está desarrollando ni a contenidos derivados de ella, pero que sirven para el mantenimiento de la atención conjunta.

- A1 Llamada de atención simple. Tan sólo hacen referencia al sujeto al que se dirigen. (Ejemplo: "Anna, ven aquí").
- A2 Llamada de atención hacia un objeto o hacia una acción. (Ejemplo: La madre muestra la pelota: "¿Has visto esto?")
- AI Atribución de intenciones. Comentarios sobre las interpretaciones que se hacen de la conducta del otro (Ejemplos: "Esto no te gusta"; "¡Ah, querías el coche rojo!").
- AT Atribución de tono emocional. Es una especie de coloreo de las acciones. Aunque traten de los objetos o de lo que se está haciendo, su función es más bien mantener o incrementar el interés del interlocutor. (Ejemplos: "¡Qué bonito!"; Refiriéndose a la muñeca a la que han "pintado" la cara con los pinceles: "¡Qué guapa!"; "¡Olé, que bien!").
- EX Monosílabos que cumplen una función similar a la de la categoría anterior.
- RC Ritual de cortesía. Saludos y otras palabras rituales que adornan la acción.
- JA Justificación de la propia acción. (Ejemplo: "Ahora lo guardo, pero después jugaremos con él").
- AP Aprobación. Aunque se refiera a lo correcto de la acción o su resultado, tienen una función eminentemente emocional. (Ejemplos: "¡Muy bien!"; "¡Así, así!").
- DP Desaprobación. Aunque sirve para regular la acción, podemos incluirla en este grupo porque predomina la fuerza en la referencia al sujeto que en la referencia a la acción (Diferente de la corrección de acción). (Ejemplos: "Eso no se hace"; "¡Muy mal!, si

sigues así no vamos a jugar"; "No te lo lleves a la boca que es caca").

- IM Imitación de palabras. Funciona bien como mero eco, o bien como confirmación personal.
- PO Posesivo. (Ejemplos: "Esto es mío"; "A mí" (mientras se lleva el coche al pecho)).
- RS Respuesta afirmativa ("Sí").
- RN Respuesta negativa ("NO").
- RM Respuestas del tipo "no lo sé", "no puedo"...
- QP Pregunta interpersonal. (Ejemplos: "¿Te gusta?"; "¡Pero qué es lo que quieres hacer!").

7. Lenguaje orientado a regular la acción del otro o la acción conjunta

En este grupo, el lenguaje se dirige a la acción a través del otro. La función es conducir esa acción, generarla, completarla, corregirla.

- PN Propuesta neta. Oscila entre la sugerencia directa y la orden. (Ejemplos: "Pon la cuchara en la taza"; "Dame la muñeca"; "Estira de la cuerda").
- PQ Propuesta-cuestión. Sugerencias en forma de pregunta. (Ejemplos: "¿Me das la cuchara?"; "¿Pones la pieza ahí?")
- PB Propuesta simbólica. Propuesta neta que implica un "como si". (Ejemplos: "Dale de comer a la muñeca"; "Ahora píntale los labios").
- PS Propuesta-cuestión simbólica. (Ejemplos: "¿Construimos un garaje?"; "¿Me sirves café?").
- PT Propuesta de terminación. Se propone terminar una secuencia o un tema. (Ejemplos: "Lo dejamos ya"; "Guarda la botella, que ahora jugaremos a otra cosa").

- CA** Corrección de la acción. Intervención verbal que supone reconducir la conducta del otro. Incluye las desaprobaciones que van seguidas de alternativa. (Ejemplos: "NO, has de girarlo para engancharlo"; "Más fuerte"; "No, los coches no pueden saltar, has de meterlo por la puerta"; las únicas Ca que se han localizado en niños son del tipo "espera").
- RA** Ritual de acción. Palabras rituales que organizan el ritmo de la acción. (Ejemplos: "Uno, dos y... ¡tres!"; "¡Cú-cú!").
- ON** Onomatopeya. Es difícil especificar su función, pero el visionado de las cintas parece indicar que son formas de regulación y realce de la acción, aunque también pueden jugar un papel informativo.
- QA** Pregunta sobre la acción. (Ejemplos: "¿Y ahora que viene?"; "¿Qué hacemos con la muñeca?").

8. Lenguaje de tipo informativo.

Se trata básicamente de denominaciones y descripciones que aportan información sobre los objetos o sobre lo que se está haciendo.

- DN** Denominación. Se nombra un objeto. (Ejemplos: La madre levanta el pincel: "el pincel"; el niño coge el coche mirando a su madre: "coche").
- DS** Denominación simbólica. Denominación de un objeto por lo que representa en la acción. (Ejemplos: La madre, refiriéndose a una serie de tacos enganchados: "Un tren"; el niño coge un tapa la arrastra por el suelo y mira a la monitora: "Un camión")
- DR** Denominación correctiva. El adulto corrige la denominación del niño. (Ejemplo: "No, se dice teléfono")
- DC** Descripción. Se describe lo que se está haciendo, lo que se ha hecho, o los objetos que se manipulan. (Ejemplos: "Y ahora pongo el muñeco aquí encima"; "Pero esta pieza es cuadrada, y no la puedo hacer

rodar").

- DB Denominación simbólica. (Ejemplos: "Y a hora la nena (la muñeca) ya ha comido"; ";Oh!, ha chocado el tren (los tacos de madera)").
- DF Descripción funcional. Se describe la función de un objeto o su forma de uso. (Ejemplos: "Es una carretilla y sirve para poner arena"; "Este agujero es para meter el palo").
- DI Deictico. Item que da una información mínima de los objetos en función de su situación en el contexto. (Ejemplos: "Ese de ahí"; "Aquí").
- QO Pregunta sobre los objetos. (Ejemplos: "¿Dónde está la otra taza?"; "¿Qué es esto?").

9. Lenguaje regulador de la propia acción

Lenguaje de tipo egocéntrico que se da en los niños mientras juegan y que no está dirigido al interlocutor. Parece ser la continuación de las vocalizaciones del grupo 4.

- EP Lenguaje para sí previo a la acción. (Ejemplo: El niño mira el "garaje" de tacos de madera con el coche en la mano y dice "Puerta", antes de pasar el coche por una abertura entre los tacos).
- ED Lenguaje para sí durante la acción. (Ejemplo: El niño, que tiene dificultades para enganchar dos tacos, sin mirar a la monitora dice "ganchar aquí").

Formato del registro

El formato de campo, como se apunta más arriba, engloba las cinco variables comentadas en cada unidad de conducta. Por ejemplo:

N MF V M ST AA

significa que el Niño (N) realiza una Manipulación Funcional (MF), de un tipo ya ejecutado otra vez durante la sesión (V), manteniendo el material utilizado por el adulto en el turno anterior (M), que implica seguir el tema que está desarrollando el adulto (ST), mientras emite vocalizaciones que acompañan a la acción (AA); a lo que la madre puede responder:

(pincel) A MF N A VA PN

que significa que el adulto ejecuta una acción con los objetos que supone igualmente una manipulación funcional (MF), de un tipo que se da por primera vez en la sesión (N), añadiendo un material relacionado con el utilizado por el niño (A), introduciendo una variación sobre el tema desarrollado por el niño (VA) y haciendo una propuesta neta para que el niño actúe. El que el adulto comience su turno antes de que el niño acabe el suyo o no, no queda reflejado. Además, cada vez que se introduce o se añade un material, se consigna (pincel).

ANÁLISIS SECUENCIAL

Uno de los objetivos que se puede proponer cualquier estudio de la interacción es determinar la incidencia de una conducta sobre otra y poder establecer relaciones de contingencia entre ellas. En nuestro caso nos interesa conocer estas relaciones entre las conductas de dos sujetos, (niño y madre o niño y monitora), analizar sus transformaciones a lo largo de la evolución de los niños, y determinar si existen o no patrones diferenciales entre las díadas en las que hay niños SD y niños ND, y entre las parejas madre-niño y monitora-niño.

Lo reducido de nuestra población impide hacer generalizaciones concluyentes, por lo que este estudio adopta un carácter exploratorio. Por todo ello, el análisis secuencial se presenta como una opción muy adecuada para el tratamiento de los datos (Bakeman y Gottman, 1977, 1989; Sackett, 1977, 1980). En pocas palabras, este análisis supone la predicción de una conducta futura conociendo una conducta actual (Sackett, 1980).

Ello no implica dejar de lado las pruebas estadísticas de tipo paramétrico, pero estarán subordinadas al análisis secuencial, ya que sólo éste nos permitirá averiguar la significación de la presencia de una conducta en una determinada cadena, es decir, si tiende a provocar unas determinadas conductas o a ser provocada por éstas.

Ello nos lleva a tratar los términos de dominancia y bidireccionalidad (Gottman y Ringland, 1981). La dominancia hace referencia a la capacidad predictiva de una conducta: Supongamos que las conductas A' del sujeto A y B' del sujeto B se relacionan significativamente según

confirman pruebas estadísticas. El análisis secuencial nos podrá informar, además, si la conducta A' predice B' o bien a la inversa. En este caso, A' sería la conducta dominante. Por ejemplo, no es lo mismo que una corrección de la acción del adulto (CA) tienda a provocar la ejecución de un esquema manipulativo nuevo (N) en el niño que el que ésta última prediga la corrección del adulto.

En cambio, la bidireccionalidad se da cuando conductas de ambos sujetos se predicen mutuamente. Por ejemplo sería posible que una descripción simbólica (DB) del adulto predijese una manipulación de uso descontextualizado de objetos (DE) del niño y que también ésta predijera la primera.

La dominancia en las relaciones entre conductas resulta especialmente interesante para nuestro estudio. Así, por ejemplo, las conductas del adulto con dominancia significativa sobre conductas del niño nos pueden informar sobre algunas características de la zona de desarrollo próximo. Las conductas dominantes del niño sobre las del adulto nos ilustrarían acerca de la adaptación de este último a las acciones del primero.

En nuestro caso, el análisis secuencial consistirá, partiendo de las hipótesis generales ya expuestas, en formular una serie de conductas criterio y explorar el grado de determinación que ejercen sobre las conductas apareadas. Las conductas criterio serán aquellas sobre las que hipoteticemos que tienden a provocar la aparición de determinados rasgos en la conducta del interlocutor del que ejerce la primera. Así, podemos considerar que determinadas formas del lenguaje de la madre afectan las posibilidades de que el niño siga el tema o no, introduzca esquemas nuevos en sus acciones o conteste con determinadas formas comunicativas. O que las variaciones

que introduce el niño en el tema desarrollado tiendan a producir determinadas formas de enunciados o manipulaciones en la madre.

Por otro lado, también podemos explorar qué provoca determinadas conductas apareadas. Así, podríamos plantear la búsqueda de qué tipo de enunciados de la madre pueden provocar un esquema nuevo en la acción del niño, o qué formas de seguir el tema por el niño tienden a provocar las correcciones de la madre.

El analizador secuencial de retardo ASR

El instrumento que utilizaremos para el análisis será el Analizador Secuencial de Retardo de Vicenç Quera (1987), ASR, versión v1.0.

Se trata de un programa de ordenador que realiza análisis secuenciales de retardo sobre una base de datos consistente en secuencias conductuales. Está basado en la técnica de análisis de retardos de Sackett. Esta consiste en buscar la relación entre la conducta criterio y la apareada teniendo en cuenta el lapso de tiempo transcurrido entre ellas. El "retardo" es el salto de tiempo que se fija entre la conducta criterio y la apareada. En nuestro caso, al no tener en cuenta el tiempo real, otorgamos un número de orden a cada conducta codificada, lo que nos permitirá establecer las relaciones entre conductas a partir de su distancia en el registro, es decir, del lugar que ocupan en su sucesión. Así, por ejemplo, las relaciones en el primer retardo implican dos conductas codificadas consecutivamente; las relaciones en el segundo retardo, las conductas alternas del registro, etc.

El ASR opera con los siguientes parámetros:

SISTEMA: Es una entidad que produce secuencias posiblemente concurrentes o simultáneas en el tiempo. El producto de un sistema es observado durante un periodo de tiempo determinado llamado **SESIÓN**, que puede repetirse un cierto número de veces.

SUBSISTEMA: Es un conjunto de categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes. El flujo conductual de un **SISTEMA** puede ser analizado considerándolo como producto de un conjunto de **SUBSISTEMAS** concurrentes. Para que sea posible un análisis entre subsistemas es necesario que las secuencias de cada subsistema sean Datos Tipo III. Los sistemas comparables son aquellos que poseen exactamente los mismos subsistemas con las mismas categorías.

En nuestro caso tenemos 8 sistemas:

1. Alex y su madre
2. Alex y la monitora
3. Anna y su madre
4. Anna y la monitora
5. Belén y su madre
6. Belén y la monitora
7. Estel y su madre
8. Estel y la monitora

Cada sistema dispone de 4 sesiones y posee 5 subsistemas (manipulación, novedad, material, tema y lenguaje), dándose las mismas categorías en todos los

sistemas, por lo que son comparables. Aunque en sentido estricto nuestros datos son de tipo I (es decir, formados por categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes, pero que no contienen el parámetro temporal), los ordinales asignados a cada conducta a partir del 1 permiten su tratamiento como datos de tipo III (categorías exhaustivas, mutuamente excluyentes, que incorporan el parámetro temporal).

El programa permite diversos tratamientos de los datos. Antes de exponer los problemas concretos que plantearemos en nuestro análisis, paso a enumerar las opciones que utilizaremos:

1. CLASE DE ANALISIS:

La clase de análisis secuencial de retardo es NO INTERACTIVA cuando se analizan las contingencias entre las categorías de un único subsistema, con independencia de si existen otros subsistemas en el sistema estudiado. Este es el caso, por ejemplo, del estudio de las relaciones entre el Tema del adulto y el Tema del niño, o entre el Lenguaje del adulto y el Lenguaje del niño.

La clase de análisis es INTERACTIVA cuando se analizan las contingencias entre las categorías de un subsistema y las de otro subsistema que actúa simultáneamente en el mismo sistema. Son ejemplos posibles, las relaciones entre la Manipulación del niño y el Lenguaje del adulto, o entre éste último y la Novedad del niño.

2. MODO DE ANALISIS:

El término "modo de análisis" alude al curso temporal positivo o negativo con que se contabilizan los retardos. El programa ASR opera en los siguientes modos de análisis:

Modo 1: PROSPECTIVO.

Los retardos son positivos y el análisis revela "qué es lo que ocurre" en el subsistema apareado después de cada ocurrencia o unidad de tiempo de conducta criterio.

Modo 2: RETROSPECTIVO.

Los retardos son negativos y el análisis revela "qué es lo que ocurre" en el subsistema apareado antes de cada ocurrencia o unidad de tiempo de conducta criterio.

En nuestro caso, por ejemplo, un análisis prospectivo se daría cuando nos proponemos la búsqueda de significaciones en las conductas apareadas en el subsistema Novedad, que aparecen en retardos posteriores a la conducta criterio "prescinde" (P) del subsistema material. Un análisis retrospectivo se daría cuando establecemos una conducta criterio, por ejemplo, "protesta" (PR) del subsistema Lenguaje, y buscamos las significaciones en el subsistema apareado Tema en los retardos anteriores.

3. RECODIFICACION SINONIMA :

Una recodificación sinónima es una nueva asignación de códigos a algunas conductas, de modo que a uno o varios

códigos residentes en el fichero de datos se les asigna otro código "ad hoc" para el análisis concreto. Este código asignado puede ser nuevo en el subsistema o puede ser un código ya existente. Los códigos iniciales son "códigos componentes", y el código que se les asigna es un "código producto".

En nuestro caso haremos dos recodificaciones con el fin de obtener más fácilmente resultados significativos. Ello es imprescindible en el subsistema Lenguaje, en el que la gran cantidad de categorías haría prácticamente imposible el análisis. En este caso, las agruparemos en una primera recodificación de acuerdo a los 9 apartados en los que han sido descritas en el capítulos sobre categorización.

Haremos lo mismo en el subsistema Manipulación, agrupando las categorías funcionales MF y FR en una sola, y las categorías de "hacer como si" SY, SO y SN en otra.

4. OTRAS OPCIONES :

El programa permite elegir el número de retardos que se quiere analizar. Nosotros pediremos siempre 5 retardos, aunque nos interesarán especialmente los dos primeros, que es donde se hallan la mayoría de las conductas consecuentes a la conducta criterio del interlocutor.

Otra opción es el nivel de confianza. Escogeremos el de 0.950.

Problemas planteados para el análisis

En primer lugar expondré las categorías que han sido recodificadas. A continuación detallaré el listado de

problemas que se plantearon al programa ASR y cuyos resultados expondré en el siguiente capítulo.

Recodificación M1 (Subsistema Manipulación):

Códigos componentes:	Código producto:
MF, FR	T F (M a n i p . funcionales)
SY, SO, SN	TS (Manip. "como si")

Recodificación L1 (Subsistema lenguaje):

Códigos componentes:	Código producto:
A1, A2, EX, AT, AI	P 1 (L e n g u a j e interpersonal)
RC, IM, QP, PO, JA PN, PQ, PB, PS, PT	R1 (Leng. regulador acción)
RA, QA, CA DN, DS, DC, DB, DF	F 1 (l e n g . "informativo")
DR, DI, QO, ON RS, RN, RM	T1 (Verbaliz. de respuesta)
PI, PA, PC, IA, OF	R2 (Regul. no verbales acción)
MO, IN, OS, GS	F2 (Informativos no verbales)
SA, PR, VR, MT, LA	P2 (Interpersonales no

EP, ED	verb.)
	Y1 (Autorreguladores verbales)
EO, AA, BA, TA	Y2 (Autorreg. no verbales)

Recodificación L2 (Subsistema lenguaje)

Códigos componentes:	Código producto:
PS, PB, DS, DB	S1 (Atribución simbólica)
EX, AT, AP	E1 (Atribución emocional)

A continuación se detallan los problemas planteados al ASR. Las categorías aquí utilizadas incorporan los prefijos A o N, para referirse al adulto o al niño respectivamente. Sólo se señalan las conductas criterio, ya que el programa explora todas las categorías del subsistema apareado.

Problema 1: Relaciones Manipulación-Manipulación

Problema no-interactivo.

Conductas criterio:

ATS, NTS

Problema 2: Relaciones Novedad-Novedad

Problema no-interactivo.

Conductas criterio:

AN, NN

Problema 3: Relaciones Tema-Tema

Problema no-interactivo.

Conductas criterio:

NIP, NCM, NVA, MDN, NPR, AIP, ACM, AVA, AIN, APR,
ACA

Problema 4: Relaciones Manipulación-Tema

Problema interactivo.

Conductas criterio:

ATF, ATS

Problema 5: Relaciones Novedad-Tema

Problema interactivo.

Conducta criterio:

AN

Problema 6: Relaciones Material-Tema

Problema interactivo.

Conductas criterio:

AP, AA

Problema 7: Relaciones Tema-Novedad

Problema interactivo.

Conductas criterio:

AIN, AVA, AIP, ACM, ACA

Problema 8: Relaciones Tema-Lenguaje

Problema interactivo.

Conductas criterio:

NVA, NCM, NPR, NDN

Problema 9: Relaciones Lenguaje-Manipulación

Problema interactivo.

Conductas criterio:

AS1

Problema 10: Relaciones Lenguaje-Novedad

Problema interactivo.

Conductas criterio:

ACA, NR1, NR2

Problema 11: Relaciones Lenguaje-Tema

Problema interactivo.

Conductas criterio:

Todas las del subsistema Lenguaje.