

Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños con síndrome de Down

Tesis doctoral presentada por

Marta Gràcia Garcia

Dirigida por la Dra. María José del Río Pérez

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Universitat de Barcelona

Marzo 1997

VOLUMEN I



un "margen de optimización", que suele ser más amplio en díadas madre/padre-hijo con retraso en el desarrollo. Finalmente, situándose en una perspectiva crítica y rigurosa, Tannock y Girolametto entienden que la formación de padres puede aplicarse correctamente únicamente con aquellos padres que estén muy motivados y con familias de clase media o alta con suficientes recursos para acomodarse a las demandas del programa.

En un reciente trabajo Prizart, Wetherby y Roberts (1993), realizan una revisión de los trabajos de intervención precoz en el área de la comunicación y el lenguaje aportando algunas clasificaciones e ideas interesantes. Se trata de un trabajo titulado *Communication Disorders in Infants and Toddlers* que a su vez forma parte de un libro que lleva por título *Handbook of Infant Mental Health*. Resaltamos este aspecto para poner de manifiesto que no se trata de un libro dedicado a las familias, ni a los problemas o la intervención en comunicación y lenguaje. Sin embargo, después de señalar algunos aspectos generales sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños normales y de presentar algunos factores de riesgo asociados con problemas de comunicación, se inicia un apartado donde se presentan determinados principios generales sobre la evaluación y las diferentes áreas de evaluación. Es en este punto donde, después de señalar diferentes áreas que se pueden evaluar en el niño, se inicia un apartado sobre la "evaluación del comportamiento de los interlocutores comunicativos y la calidad de los contextos de aprendizaje". Si bien no son los primeros en utilizar esta terminología, es destacable la presencia de este apartado en el que los autores plantean el tema de la tendencia de algunos interlocutores a utilizar estilos interactivos inadaptados que van en detrimento del desarrollo comunicativo y socioemocional del niño. En este sentido los autores indican que el objetivo básico de la evaluación de los estilos de los interlocutores es el de ayudarles a conocer aquellas estrategias que ya utilizan y que facilitan las interacciones con éxito. Evidentemente, también se les ayuda a reconocer y modificar estilos interactivos que pueden limitar el éxito de los intercambios comunicativos. Los autores señalan, sin embargo, la presencia de otros factores contextuales que juegan un rol importante en el desarrollo de la comunicación, además de los aspectos interactivos. Concretamente hacen referencia a la necesidad de evaluar los contextos sociales, para poder conocer las oportunidades que tienen los niños de participar en interacciones comunicativas, en actividades apropiadas respecto a su nivel de desarrollo y en rutinas de cuidado y de juego predecibles y consistentes.

Después de estas aportaciones en cuanto a la evaluación, los autores señalan una serie de principios de intervención, sin especificar que se trata de intervenciones dirigidas fundamentalmente a formar a las familias. Después de nombrar las dos opciones básicas

posibles en cuanto a la oferta de servicios (*home-based* y *center-based*), los autores presentan lo que denominan *best practices* en la optimización de la comunicación entre los niños y sus familias. De forma resumida, estos principios son:

1. La optimización de la comunicación forma parte de un plan global de intervención integrado para el niño y su familia.
2. Los enfoques que consiguen buenos resultados en la optimización de la comunicación lo hacen gracias al establecimiento de relaciones estrechas entre los cuidadores y el profesional.
3. Los cuidadores deben considerarse como los agentes primarios de intervención. Tanto si los servicios se proporcionan en un programa del tipo *home-based* como *centre-based*. Son los cuidadores los que poseen el mayor potencial para actuar como agentes de cambio positivo respecto a las habilidades comunicativas del niño.
4. Los esfuerzos de la optimización de la comunicación tienen que llevarse a cabo durante las rutinas naturales de la vida cotidiana.
5. Se deben introducir los sistemas de comunicación aumentativa para los niños con riesgo en cuanto al desarrollo del habla.
6. El estilo de los interlocutores comunicativos es un aspecto importante a considerar. A medida que los enfoques de optimización de la comunicación se centren en las variables interactivas y relacionales, más que en las variables referidas únicamente al niño, la modificación del estilo interactivo del interlocutor debe convertirse en el objetivo principal de la intervención.

Una vez señalados los principios generales, los autores presentan una clasificación de las "estrategias interactivas facilitadoras". Concretamente presentan tres bloques, que son: 1) aceptación de los intentos comunicativos de los niños, 2) adopción de un estilo facilitativo *versus* un estilo directivo, 3) ajuste del *input* lingüístico y social. Dentro de este último punto los autores incluyen la utilización de un vocabulario simple y la reducción de la longitud de los enunciados, la utilización de una entonación exagerada, de un ritmo lento y de una clara segmentación del habla y, finalmente, la utilización de respuestas contingentes como las expansiones.

Finalmente, Prizart, Wetherby y Roberts (1993) señalan la presencia de dos enfoques diferentes en el trabajo con cuidadores en la optimización de la comunicación. Un primer enfoque es el que denominan *Caregiver-Child Therapy*, donde el profesional trabaja directamente con el cuidador y el niño. En este caso, el terapeuta o el maestro interactúa directamente con el niño y pide al cuidador que observe y en algunos casos que imite el estilo

que él ha utilizado. Algunos ejemplos de programas que los autores incluyen en este bloque son el de MacDonald (1989) y el de Mahoney (1988) ya comentados en páginas anteriores. Un segundo enfoque es el que denominan *Caregiver Educational Programs*, cuyo objetivo consiste en proporcionar información y ayuda a los cuidadores, a menudo en grupos, sin una relación directa entre el profesional y el niño. El objetivo prioritario de estos programas es ayudar a los cuidadores a entender los principios del desarrollo de la comunicación, así como el rol del cuidador en la facilitación del desarrollo de la competencia comunicativa de los niños. Un ejemplo de programa que los autores incluyen en esta línea es el ya descrito y comentado programa Hanen. En cuanto a las ventajas de este tipo de enfoques centrados en los cuidadores, los autores señalan, además de las ya comentadas por otros investigadores las siguientes:

...early identification (...) and provision of appropriate services may significantly reduce stress on families, and may thus be an important measure to prevent the development of secondary emotional, behavioral, and learning problems. Intervention based on helping caregivers to develop supportive interactive and caregiving styles, and appropriate perceptions of their children, may also play an important role in the prevention of relationship disturbances. (Prizart, Wetherby y Roberts, 1993, p. 276)

Además de los aspectos ya señalados por otros autores, Basil (1994) considera que deben evaluarse las preferencias de los padres sobre las modalidades y el grado en que necesitan implicarse en la intervención, con la finalidad de elaborar programas de formación individualizados. Es importante conocer las ideas de los padres sobre el desarrollo, la educación, la paternidad, así como sus ideas acerca de la discapacidad. Sin duda la competencia de los padres también debe evaluarse para no caer en el error que señalaban Tannock y Girolametto (1992) de pensar que todas las interacciones en las que hay un niño con discapacidad son inadecuadas. En los casos en que sea posible también es importante evaluar lo que los propios sujetos piensan sobre su discapacidad, sobre su familia, y sobre los efectos de su discapacidad sobre la familia. Finalmente la autora señala que la evaluación de la familia puede extenderse desde la díada hasta considerar la familia como un sistema, teniendo en cuenta todos los miembros que la forman.

Un segundo tema sobre el que Basil reflexiona en su trabajo es el relativo a la creación de un ambiente facilitador del lenguaje y concretamente se centra en cómo enseñar las habilidades,

señalando diferentes formas tales como la enseñanza directa, la técnica del *role-playing*, el comentario de los vídeos de las propias parejas, las sesiones de grupo o las visitas de los terapeutas a los hogares. En este último punto la autora se detiene para resaltar la importancia de estas visitas, por diferentes razones. En primer lugar, porque aportan datos interesantes al profesional sobre la realidad que están intentando optimizar. También señala la ventaja de que estas visitas abren la posibilidad de crear una atmósfera relajada y ayudan a establecer relaciones entre los terapeutas y los padres. Quizás también, como han señalado algunos autores (Freeman, 1988), estas visitas permiten que las diferencias de status entre el profesional y los padres, que en ocasiones son demasiado distantes, se reduzcan. También es cierto, sin embargo, que la frecuencia de visitas y la intensidad del asesoramiento profesional que se considera necesario varía mucho entre las familias (McConachie, 1991).

Finalmente, Basil (1994) se pregunta por las formas en que es posible evaluar los resultados de la intervención en el contexto familiar. En primer lugar señala que es posible evaluar si se ha conseguido un progreso del niño, o si se han obtenido los resultados esperados en la familia. También se puede evaluar la aceptabilidad de las sugerencias y de los métodos de formación, los costos y la eficacia, la satisfacción de los padres y de otros miembros familiares, etc. Basil señala, además, la necesidad de evaluar el grado en que los profesionales han sido capaces de adaptarse ellos mismos y de adaptar el programa al estilo de vida y comunicativo de la familia.

¿Qué es lo que hay que mejorar? Basil (1994) señala que la mayoría de investigaciones adolecen de problemas metodológicos como son las muestras pequeñas, los problemas de medida, los diseños de investigación pre-post, la igualación de grupos de forma inadecuada, la asignación a los grupos no aleatoria, etc. Sin duda estamos de acuerdo con Basil en la necesidad de obtener datos longitudinales y sistemáticos, tanto cualitativos como cuantitativos. Otro aspecto poco claro en las investigaciones es el relativo a si cuando se habla de avances en los niños estos se refieren a la adquisición de habilidades comunicativas y lingüísticas nuevas o al incremento en el uso de habilidades que ya estaban presentes. También señala que muchos estudios no diferencian los factores de tratamiento de otros no relacionados con el programa de formación, así como el hecho de que en la mayoría de ocasiones cuando se habla de familias se está haciendo referencia únicamente a las madres. Basil (1994) señala más adelante que la evaluación de los estilos interactivos antes de la intervención suele ser pobre, y en muchas ocasiones se parte de la idea de que las interacciones siempre son erróneas. Finalmente, llama la atención sobre la escasez de trabajos en los que se evalúan los efectos a largo plazo del tratamiento.

Un reciente trabajo (Girolametto, 1995a) de características similares al de Prizart, Wetherby y Roberts (1993) aporta ideas interesantes respecto a la evaluación de la interacción madre/padre-niño, así como sobre la intervención centrada en los padres. En este caso se trata de un artículo muy corto que lleva un título general pero que sin embargo dedica una especial atención a los aspectos interactivos y a los programas para padres. Girolametto (1995a) insiste en algunos aspectos ya señalados en anteriores trabajos sobre la inmejorable situación de los padres para convertirse en agentes primarios de la intervención para presentar, más adelante, una clasificación muy similar a la de Prizart, Wetherby y Roberts (1993). En este caso Girolametto distingue entre programas educativos generales para los padres y programas que implican la asunción de la responsabilidad por parte de los padres como principales agentes de cambio. En este sentido el autor señala que los programas de educación de padres son apropiados como programas preventivos, pero desafortunadamente no responden a las necesidades específicas de los niños con problemas de lenguaje, en cuyo caso es necesario una intervención más directa centrada en los padres en la que éstos aceptan la responsabilidad como agentes principales de cambio. Entendemos que, si bien es una forma clara de diferenciar las funciones de los dos tipos de programas, las diferencias están no tanto en los programas en sí mismos, sino en cómo sean utilizados por los terapeutas, los investigadores, o incluso por determinadas instituciones. Lo que es evidente es que habrá casos en que la intervención por parte de los padres tendrá un carácter preventivo y habrá casos donde claramente la participación tendrá que ser más directa. De hecho esta clasificación podría esclarecer en cierta medida el problema de la eficacia o no de los programas de intervención para padres y de su utilidad. La respuesta sigue siendo parecida, serán útiles posiblemente si se utilizan correctamente, teniendo en cuenta con qué fin han estado diseñados y a qué familias van dirigidos.

Uno de los aspectos más difíciles de evaluar y que en muchos casos ni siquiera se evalúa es lo que Tannock y Girolametto (1992) denominan el objetivo de segundo orden, esto es, el progreso en el niño. Si bien existen problemas de tipo metodológico, otro aspecto también tiene que tenerse en cuenta y es la dificultad específica que presenta el niño y en consecuencia los objetivos concretos que se pretenden conseguir. No podemos esperar que en diferentes tipos de discapacidades se produzcan los mismos avances, sino que es importante señalar desde el inicio los cambios que se esperan en el adulto, pero también los que se esperan en el niño y especificar por qué se consideran importantes tales cambios, respecto a las necesidades reales de estos niños en su vida cotidiana. Deberíamos ser capaces de especificar qué cambios concretos queremos promover en el niño y en determinadas

ocasiones incluso qué aspectos y en qué tareas y contextos puesto que con mucha probabilidad no será posible que los cambios se generalicen a todas las actividades de la vida diaria ni a todos los contextos naturales en que participa el niño (por ej. la escuela, el hogar, el parque, los hogares de otros familiares, etc.).

Entendemos que todos estos trabajos demuestran los esfuerzos de muchos investigadores en el sentido de considerar el trabajo con las familias no como una alternativa, sino como una ayuda y un complemento al trabajo por parte de terapeutas del lenguaje con niños con retraso. Una de las dificultades, que es al mismo tiempo una ventaja, de este tipo de programas es la posibilidad de adaptar las intervenciones a cada día o cada familia para que los resultados sean realmente positivos.

Tanto a partir de la revisión de los programas, manuales, guías y otros materiales, como de los trabajos de investigación en que se han aplicado los programas, consideramos, en primer lugar, que la mayoría de programas de intervención con familias en el área de la comunicación y el lenguaje son útiles para la modificación de algunos aspectos del estilo interactivo de las madres. Asimismo, sirven para concienciar a los padres de su importante rol en el proceso de adquisición por parte del niño, así como para ayudarles a vencer la ansiedad que en muchos casos conlleva tener un hijo con retraso.

En segundo lugar, consideramos que la labor inmediata de las personas interesadas en el tema de la intervención con familias es la adaptación y mejora de los programas que en este momento existen, la mayoría de ellos pensados para familias norteamericanas. El reto está en adaptarlos y aprenderlos a utilizar para, posteriormente, enseñarlos a las familias y progresivamente ir elaborando nuestros propios programas. Entendemos, además, que hay que tener en cuenta dos aspectos en relación al asesoramiento a los padres: uno es el peligro de convertirlos en terapeutas, lo cual puede crearles todavía más ansiedad, demasiada responsabilidad o, incluso, culpabilidad en relación a la educación de su hijo. Un segundo aspecto, que es importante tener presente, es que los programas no se pueden implementar nunca tal como nos son presentados sino que lo más importante es la adaptación a cada caso, la flexibilidad y su seguimiento.

Finalmente, en cuanto a investigación, es evidente que aún queda mucho camino por recorrer, en el sentido de poder extraer las variables que más están influyendo en los resultados positivos de la aplicación de los programas. También en la línea de la búsqueda de instrumentos de evaluación del lenguaje del niño que nos permitan demostrar la utilidad y

eficacia de los programas. El reto más difícil es, sin duda, el de elaborar instrumentos de análisis y evaluación de lo que llamamos calidad de la interacción comunicativa y lingüística.

Entendemos que en estos momentos estamos ya en condiciones de caracterizar de una forma más precisa el tipo de intervención que hemos llevado a cabo en la parte experimental de este trabajo, algunos de cuyos resultados ya han sido publicados (Gràcia, 1996). En primer lugar incluimos la intervención dentro del conjunto de lo que aquí hemos denominado enfoques naturalistas, con todo lo que ello implica. Avanzando un paso más, diremos que la intervención que hemos llevado a cabo estaría más cerca de lo que se ha definido como modelo interactivo, compartiendo la mayor parte de las características que lo identifican. En tercer lugar, señalaremos que, si bien a lo largo de este capítulo no hemos hecho una distinción clara respecto a la utilización de los términos asesoramiento, formación o entrenamiento, preferimos utilizar el término de asesoramiento para referirnos a nuestra actividad respecto a las madres.

Una vez definido nuestro trabajo como una intervención de carácter naturalista e interactiva y a la que preferimos llamar asesoramiento, entendemos que hay un aspecto fundamental que la caracteriza y que hace que no sea exactamente igual que ninguna de las que se han presentado en este capítulo. Una primera razón es evidente, en ningún momento hemos tenido la intención de aplicar un programa concreto. Sin embargo, existe una segunda razón que es importante poner de manifiesto, y es que no podemos olvidar que dentro del grupo de investigación en el que se inscribe este trabajo hay personas que han trabajado durante muchos años como terapeutas del lenguaje y han adquirido una experiencia y unos conocimientos que de ningún modo pueden quedar al margen del proceso de intervención. El problema entonces radica en la dificultad de plasmar de forma estructurada, organizada y clara estos conocimientos y esta experiencia acumulada, puesto que es de muy diversa naturaleza. Por consiguiente, lo único que aquí podemos hacer es constatar la presencia de esta experiencia y su influencia durante todas las fases del proceso de intervención.

Finalmente, nos gustaría hacer un último apunte respecto a las características de la intervención. Si bien, como hemos visto, el modelo interactivo se caracteriza por dar prioridad a los aspectos comunicativos y, en general, se especifica muy poco lo que ocurre respecto a la adquisición de las primeras palabras y las primeras formas sintácticas, en nuestro caso, respecto a determinadas parejas y en algunos momentos, los objetivos han estado dirigidos al incremento de algunas palabras o estructuras concretas por parte del niño.

Esto es, en algunos momentos de la intervención, como se verá con más detalle en posteriores capítulos, se han introducido objetivos específicos dirigidos a potenciar el uso por parte del niño de determinadas palabras o estructuras, para lo cual ha sido necesario también orientar a la madre en relación al uso de determinadas preguntas o estrategias. En definitiva, podemos afirmar que en algunos momentos del proceso de asesoramiento se ha orientado a las madres con la finalidad clara de mejorar aspectos sintácticos y semánticos del niño, e incluso aspectos articulatorios. Si estas características difieren en cierto modo de lo que sería un modelo interactivo, no tenemos inconveniente en aceptarlo. Si no fuese así caeríamos en el error de la inflexibilidad respecto a la aplicación de un enfoque de intervención determinado, que es precisamente aquello de lo cual hemos intentado huir en todo momento.

SEGUNDA PARTE

EL ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 6

La investigación empírica

6.1. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se presenta a continuación se incluye dentro de lo que algunos autores (Warren y Reichle, 1992) denominan investigación-intervención. Si bien se trata en primera instancia de una investigación, se considera que su utilidad social es muy elevada, ya que tiene un potencial de aplicabilidad inmediato, sin que ello signifique una pérdida en cuanto a rigor y calidad como investigación (del Rio, 1997).

En el presente estudio nos hemos fijado el objetivo de hallar unos resultados que en cierta forma puedan ser útiles para aplicarlos en el ámbito de la atención precoz en nuestro entorno. La idea es que no únicamente sea útil a las familias que participan en la investigación, sino que pueda servir para que, en un futuro no muy lejano, puedan beneficiarse otras familias.

La investigación que proponemos presenta una metodología esencialmente de tipo observacional. Se trata, en segundo lugar, de un trabajo de carácter aplicado, puesto que se ha realizado una intervención, consistente en el asesoramiento a cuatro familias. Además,

presenta las características de un estudio de cuatro casos, concretamente cuatro parejas madre-hijo/a.

6.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que presentamos puede ser considerada como una continuación de otras que el grupo investigador viene realizando desde hace unos años (Basil, 1985; del Río, 1985; Sánchez, 1994; Vilaseca, 1991). Por consiguiente, el trabajo que proponemos se inscribe de lleno en el área de la adquisición de la comunicación y el lenguaje en contextos naturales, incluyendo las variables de retraso mental y de intervención en contextos y con interlocutores naturales. Lo que pretendemos es poner de manifiesto que los objetivos y las hipótesis que presentamos a continuación tienen muchos aspectos en común con las planteadas en los trabajos anteriores que acabamos de citar. Evidentemente, se han introducido hipótesis más específicas que pretenden clarificar las características diferenciales de este trabajo en relación a los anteriores.

Antes de comentar los objetivos y las hipótesis consideramos que es necesario justificar de algún modo el trabajo que presentamos. En primer lugar, es preciso señalar que nos proponemos intervenir en el área de la comunicación y el lenguaje de los niños pequeños con retraso mental, a pesar de la dificultad que supone, a nivel experimental, demostrar que puede producirse una mejora como consecuencia directa de esta intervención. Sin embargo, hay algo de lo que no tenemos ninguna duda: el problema del lenguaje de estos niños se intensifica con el paso del tiempo si no se lleva a cabo ningún tipo de intervención. Nuestro propósito, pues, es hacer todo lo posible para frenar el paulatino agravamiento de esta situación. En este sentido hemos elegido la opción de iniciar un proceso de intervención naturalista orientada a asesorar a las familias.

En segundo lugar, pensamos que los resultados de una intervención como la que pretendemos llevar a cabo no pueden medirse sólo en términos numéricos. Por el contrario, las valoraciones y la satisfacción de los participantes, en este caso las familias, pueden ser consideradas como indicadores de éxito.

En tercer lugar, es necesario señalar y concretar qué es lo que en esta investigación estamos considerando como problema. Algunas de las diferencias que presentan los niños con los que estamos trabajando pueden ser insuperables y por tanto no podemos considerarlas como

problema. Partiendo de la definición de Watzlawick, Weakland y Fish (1974) entendemos que un problema es lo que tiene una solución. El problema básico al que en este trabajo intentamos dar respuesta es el de la calidad de las interacciones entre las madres y sus hijos con síndrome de Down, específicamente en el área de la comunicación y el lenguaje. Pensamos que está en nuestras manos diseñar un tipo de intervención que nos permita, en cierto modo, mejorar estas interacciones.

Objetivos de la investigación

Uno de los objetivos primordiales de esta investigación es el de mejorar los conocimientos actuales sobre el tipo de contexto lingüístico que rodea a los niños con retraso mental. Ello implica observar, identificar y analizar los recursos explícitos e implícitos que las madres y otros adultos ponen en juego para optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje del niño con retraso mental.

En segundo lugar pretendemos analizar y describir, por medio de la observación sistemática y el asesoramiento continuado a las familias, los procesos de interacción que conducen al desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas.

En tercer lugar, pretendemos diseñar criterios e instrumentos de evaluación de la calidad de los contextos comunicativos y lingüísticos que rodean a los niños con retraso mental. Para ello consideramos que es necesario proponer y poner a prueba categorías que permitan evaluar hasta qué punto las interacciones familiares, especialmente las lingüísticas, son las más apropiadas en cada caso para optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños con retraso mental.

Finalmente nos proponemos, diseñando y probando estrategias de asesoramiento a las familias de niños con retraso mental, mejorar la calidad de la interacción comunicativa y lingüística entre la madre y el niño y optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de estos niños.

Hipótesis de la investigación

En primer lugar presentamos dos postulados previos o premisas de las que partimos pero que con toda probabilidad no podrán ser comprobadas en este trabajo, más bien las tomamos como punto de partida.

1) La investigación que presentamos parte del supuesto según el cual cuando la madre y el niño interactúan de manera natural se producen, en muchos casos, una serie de procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen valor educativo y que son esenciales para el desarrollo del niño. Y más concretamente, consideramos que en estas situaciones la madre despliega una serie de estrategias educativas que favorecen la adquisición de la comunicación y el lenguaje de los niños.

2) Entendemos que la presencia de un niño con retraso mental disminuye la calidad educativa de las interacciones en las que se ve implicado, lo cual significa que las madres posiblemente no estén interactuando de la forma más adecuada posible ni estén utilizando las estrategias educativas de la manera más apropiada, circunstancia que puede dar lugar a una alteración en los mecanismos naturales de influencia educativa que, a su vez, puede comprometer el desarrollo de los niños.

A continuación presentamos las hipótesis que nos han permitido llevar adelante la investigación y que, por tanto, han constituido el fundamento de este trabajo.

a) Algunas de las características que prevemos van a estar presentes en las interacciones entre las madres y sus hijos con retraso mental están relacionadas con la dificultad de los padres para crear las situaciones de interacción óptimas, para adecuar el entorno del niño con el fin de que se comunique más y mejor o para interpretar y valorar los primeros actos comunicativos de los niños.

b) Es posible producir cambios en el estilo interactivo de las madres a través de un asesoramiento que consista en darles orientaciones en relación a las interacciones en las que se ven implicadas a lo largo del día con sus hijos. A partir de unas primeras orientaciones generales relacionadas con la adecuación del entorno y las rutinas de actividad conjunta se pueden añadir otras más específicas del área de la comunicación y el lenguaje, como son aquellas relativas a la gestión de la comunicación y la conversación, al ajuste del *input*

materno y al uso de determinadas estrategias educativas de forma contingente, adaptada y ajustada al nivel de desarrollo del niño.

c) Consideramos que va a ser necesaria en todo momento una adaptación a las características de cada familia y una gran flexibilidad a lo largo del proceso de asesoramiento. Las ideas de las familias, las expectativas, el estilo de vida, así como otras características en relación a su funcionamiento, pueden influir en la forma como el proceso de asesoramiento se lleve a cabo, así como en los resultados. Variables como la presencia de otros miembros de la familia o las experiencias previas de las familias con profesionales de la educación pueden influir en el proceso de intervención.

d) La valoración por parte de las familias del proceso de asesoramiento se va a ver influida por las variables que acabamos de citar así como por la etapa del desarrollo lingüístico en la que se encuentre el niño. Así, mientras las madres de niños muy pequeños van a valorar básicamente el hecho de que los niños se comuniquen más sobre todo durante los momentos de juego, las madres de niños mayores van a valorar el hecho de entender mejor a sus hijos, así como la posibilidad de mantener con ellos una conversación con características parecidas a las de los adultos.

e) Cualquier proceso de asesoramiento familiar, y en concreto, el que se ha diseñado, puede producir unos cambios no previstos o que en muchos casos se escapan del análisis que en un principio se pretendía llevar a cabo, por lo que prevemos que va a ser necesario un análisis diferenciado y detallado de cada familia si queremos averiguar qué consecuencias positivas ha tenido el proceso de asesoramiento además de las esperadas. Ello implica también la posibilidad de generar nuevas hipótesis al tiempo que se realiza el asesoramiento, en función de la respuesta de las familias ante determinadas orientaciones o sugerencias.

Con la presentación de las anteriores hipótesis no pretendemos, de ningún modo, afirmar que todos los padres de niños con retraso mental necesitan participar en un programa de asesoramiento, ni que el que presentamos no pueda ser mejorado en muchos sentidos.

6.3. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN, SITUACIONES DE OBSERVACIÓN Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Si bien la mayor parte de los datos que se presentan a continuación en relación con las familias fueron obtenidos a través de las primeras entrevistas, entendemos que es más clarificador presentar en primer lugar las características de las familias y posteriormente explicar aquellos aspectos de la estructura y del desarrollo de las primeras entrevistas que consideramos importantes.

6.3.1. Las familias

Toma de contacto y selección de las familias

Entendemos que es necesario explicar cómo se llevó a cabo el proceso de selección, así como los criterios que se tuvieron en cuenta tanto en relación al número adecuado de familias como a las condiciones que tenían que cumplir para poder participar en la investigación.

Teniendo en cuenta los objetivos, las características y el diseño de la investigación, así como el tipo de asesoramiento que pretendíamos probar, consideramos que el número más adecuado de familias que podían participar en la investigación era el de cuatro. A continuación presentamos de forma detallada qué fue lo que nos llevó a tomar esta decisión:

- 1) En primer lugar, tuvimos en cuenta el hecho de que, dado que lo que realmente pretendíamos era realizar un análisis de casos -parejas- en relación a la puesta en marcha de un programa de asesoramiento, no era necesario un número mayor de familias. Entendíamos que las conclusiones que podíamos obtener a través del análisis de los resultados de un número menor de familias podían ser muy poco generalizables.
- 2) Consideramos esta investigación, en cierto modo, como una prueba piloto de un tipo de intervención. En este sentido pensamos que si los resultados eran satisfactorios se podía llevar a cabo un trabajo con más familias en un futuro.
- 3) Otro criterio que no podíamos olvidar era el de las horas de registro, de entrevistas y de análisis de datos que implicaba la investigación. Valoramos estas horas de trabajo junto con

el tiempo y la disponibilidad personal y consideramos que no nos podíamos hacer cargo de más de cuatro familias.

4) A través de la experiencia de otras investigaciones anteriores con un diseño similar también tuvimos que considerar el hecho de que alguna de las familias dejase la investigación, por razones voluntarias o involuntarias. En este sentido, consideramos que si nos quedábamos con tres de ellas la investigación podría continuar y si nos quedábamos con dos -lo cual implicaba haber seleccionado tres familias desde el principio- podía suponer un riesgo mayor en relación a la valoración de los resultados y de las conclusiones.

En relación con los criterios de selección de las familias, finalmente consideramos los siguientes:

1) Que fuesen familias que tuviesen un hijo con diagnóstico clínico de síndrome de Down de entre 3 y 7 años aproximadamente, con un nivel de desarrollo del lenguaje de primeras palabras o primeras uniones de dos palabras y que estuviesen escolarizados.

La razón por la que tomamos la decisión de que fuesen niños con síndrome de Down es parecida a la que en otras ocasiones se ha explicitado (Giné, 1994 y Vilaseca, 1991). Es un diagnóstico que se conoce desde muy pronto y se trata, además, de un tipo de retraso muy estudiado y que, por tanto, permite llevar a cabo comparaciones y posibilita realizar algún tipo de generalización.

Consideramos que el margen de edades y el nivel de desarrollo de lenguaje tenía que ser ajustado a lo que normalmente se encontraba en estos niños, es decir, que entre los 3 y los 7 años los niños con síndrome de Down suelen presentar un nivel de lenguaje de primeras palabras o primeras uniones de dos o tres palabras, a pesar de las diferencias individuales que sabemos que existen y que en algunos casos son destacables. La razón principal por la que consideramos que este nivel de desarrollo del lenguaje era el adecuado fue, entre otras cosas, que se trataba de unas edades en que los padres se empiezan a preocupar por el lenguaje de sus hijos. Por otro lado, se trata de un nivel en el que es posible partir de algunas vocalizaciones que los padres puedan interpretar, sin grandes esfuerzos, como primeras palabras. No negamos la posibilidad de poder llevar a cabo un asesoramiento con niños de 0 a 3 años o de más de 7-8 años, pero las líneas básicas del programa de asesoramiento que pretendemos probar no se ajustarían a esas edades. Además, una última razón es que contamos con datos de investigaciones (Vilaseca, 1991) en nuestro entorno en las que los

sujetos eran de estas mismas edades, y no descartamos hacer algún tipo de comparación, o, al menos, poder tenerlos como referencia en el momento en que los podamos necesitar.

Finalmente, en relación con la escolarización, consideramos que era una exigencia mínima que nos garantizaba que se trataba de una familia que, en principio, había tenido algún tipo de asesoramiento y había seguido los pasos que se consideran mínimos para dar a su hijo una educación como la de la mayoría de los niños.

2) Que los niños no tuviesen ninguna patología añadida al síndrome y tuviesen relativa buena salud. Ciertamente, se sabe que estos niños suelen padecer algunas patologías coronarias o relacionadas con el aparato respiratorio que, sin embargo, son controladas y no entorpecen la vida normal del niño. Si estas dificultades pudiesen llegar a ser un impedimento para que el niño llevase una vida más o menos normal ello hubiese introducido una variable en la investigación que no contemplábamos en aquellos momentos.

3) Que las familias estuviesen dispuestas y motivadas a participar en una investigación que tenía como objetivo ayudarles a mejorar las interacciones con sus hijos. Sabíamos que esta decisión introducía un sesgo importante en la muestra, pero consideramos que no podíamos arriesgarnos a trabajar con familias que no estuviesen plenamente dispuestas a colaborar.

4) Que las familias, o como mínimo uno de los dos miembros de la pareja, tuviesen el tiempo para poder realizar las entrevistas y las interacciones semanales. Esta exigencia está muy relacionada con la anterior, pero de alguna manera se hace la distinción entre la motivación y la buena disposición y la posibilidad real de llevar a cabo una serie de actividades que requerían no sólo disponibilidad, sino posibilidad real de atender -y ser atendida por- a una persona como mínimo una vez por semana durante 45 minutos aproximadamente.

5) Que las familias viviesen en la ciudad de Barcelona o en alguna localidad cercana de fácil acceso para las investigadoras que tenían que llevar a cabo los registros y las entrevistas. Las razones de esta decisión son claramente prácticas. La investigadora que debía realizar todos los registros y acudir a todas las entrevistas -la propia autora del trabajo- no podía permitirse, ni por razones de tiempo ni económicas, desplazarse cuatro días por semana fuera de Barcelona para realizar los registros durante siete meses.

La forma como tomamos contacto con las familias fue básicamente a través de profesionales que trabajaban en colegios de educación especial o en servicios de atención precoz (SAP) de Barcelona.

A continuación presentaremos algunas características de cada una de las familias que consideramos que son importantes y han sido relevantes a lo largo de la investigación, ya que de alguna forma han influido en las diferentes fases y a lo largo de las actividades que se han llevado a cabo. Con el fin de ser coherentes con los objetivos y las hipótesis de la investigación, en todo momento hemos querido mantener la opción de hablar de familias y no caer en el error de hablar de sujetos y referirnos únicamente a los niños. Hemos optado también, con el consentimiento de las familias, por mantener el nombre real de los niños.

Descripción de las familias

Dado el interés en llevar a cabo un trabajo de análisis del proceso de asesoramiento de cada una de las familias de manera diferenciada atendiendo a sus características particulares, hemos considerado que era importante presentar algunas de éstas, incluso apoyándonos para ello en fragmentos de las primeras entrevistas -que hemos entrecomillado en el texto y, en algunos casos, traducido del catalán- con los padres. Con el fin de no discriminar o dar la impresión de alguna preferencia a la hora de presentar a las familias, hemos tomado la decisión de describirlas siguiendo un orden cronológico en relación a la edad del niño, del más pequeño al mayor.

Familia 1.

Tomamos contacto con la familia 1 a través de un servicio de atención precoz y concretamente de la terapeuta que atendía al niño. Ella pensó que era una buena familia con la que trabajar dado que la madre, sobre todo, se implicaba mucho en el tratamiento y mostraba interés por aprender. Otra razón por la que la terapeuta consideró que podía ser una familia adecuada era que el niño estaba en un momento muy importante de "explosión" a nivel de comunicación. Finalmente, la tercera razón era que se trataba de una familia, en particular la madre, que podía dedicarle mucho tiempo al niño.

El niño: David

Edad y nivel de desarrollo. David es un niño con síndrome de Down que en el momento en que tomamos contacto con su familia tenía 3 años y 2 meses. En la Tabla 6.1 (pág. 185) se presenta la edad de desarrollo de David en relación a las diferentes áreas que evalúa la prueba *Denver Developmental Scanning Test* (Frankenbury, Dods y Fandol, 1973). Se aprecia un retraso de aproximadamente un año en el nivel de desarrollo respecto a la edad cronológica. Sin embargo, no es posible detectar, a través de esta prueba, un retraso mayor en el área del lenguaje que en los restantes ámbitos del desarrollo. En cuanto al desarrollo de la comunicación y el lenguaje David era capaz de seguir órdenes que se daban de forma muy sencilla y que se repetían mucho a lo largo del día. A nivel expresivo David utilizaba unas 10-15 palabras de muy difícil inteligibilidad pero que la madre entendía. Era capaz de nombrar un dibujo muy sencillo y de hacerse entender mediante gestos espontáneos en relación a cuestiones muy cotidianas. A nivel de desarrollo personal-social presentaba un nivel bastante alto en el sentido de que le costaba poco relacionarse con las personas nuevas que no conocía y no tenía problemas para separarse de la madre. También era capaz de participar en juegos colectivos. David ayudaba en tareas sencillas de la casa y sabía ponerse algunas piezas de ropa solo. En relación con la alimentación, se trataba de un niño que cuando lo conocimos sólo comía alimentos en forma de papilla y no masticaba ni aceptaba los "trozos". La madre se angustiaba mucho en relación al tema de la alimentación y estaba muy preocupada por el peso del niño, que consideraba demasiado bajo.

Escolarización. David acudía a una guardería cuando nos pusimos en contacto con la familia. Se trataba de la guardería del barrio, y no tenía muchos recursos ni a nivel de formación del personal, ni de servicios e infraestructura. Sin embargo, la madre consideró que era preferible que el niño continuara un año más en esta guardería y después poder llevarlo a una "buena escuela". No tuvimos contacto directo con la guardería porque la terapeuta que atendía a David en el servicio de atención precoz realizaba visitas periódicas, y ella nos fue proporcionando las informaciones en este sentido. La terapeuta consideraba que en la guardería estimulaban muy poco a los niños, que estaban mucho tiempo sentados en las sillas y que hacían pocas actividades interesantes para ellos. La lengua vehicular en la guardería era el catalán.

Por lo que hace referencia a las relaciones entre la familia y el personal de la guardería la madre estaba contenta en general, pero también era consciente de que no hacían muchas

actividades y de que el niño había tenido problemas a menudo en relación con el tema de la alimentación.

Tratamiento psicoeducativo. David empezó a acudir a sesiones de atención precoz desde muy pequeño y al principio le costó mucho acostumbrarse debido, según la terapeuta, a la depresión de la madre. Por diversas razones en muy poco tiempo el niño cambió tres veces de terapeuta, hasta que se hizo cargo la psicóloga que lo trataba en el momento en que se inició la investigación. Hasta el momento en que nos pusimos en contacto con la familia el tipo de tratamiento era global, y todavía no se habían planteado hacer un tratamiento específico de lenguaje. La madre había asistido algunas veces a la consulta y después ella en casa hacía lo mismo que había visto realizar a la terapeuta con el niño en la sesión de tratamiento. Cuando ésta se dio cuenta de que la madre lo hacía intentó ir disminuyendo estas entradas de la madre a la consulta hasta que prácticamente desaparecieron. A partir de ese momento tuvieron entrevistas con la madre o con ambos padres en las cuales podían formular preguntas a la terapeuta, además de comentar cómo se desarrollaba el tratamiento.

Los padres y la familia extensa

Descripción de los padres, otros familiares y otras personas significativas. La madre de David tenía 30 años cuando la conocimos y trabajaba de analista clínica. Sus estudios eran de Formación Profesional. El padre tenía 33 años, había terminado la carrera técnica de electrónica y trabajaba de programador. Llevaban ocho años casados. Durante la primera entrevista la madre expresó su deseo de tener otro hijo. A la madre le costó mucho de aceptar a David cuando nació y al principio lo pasó muy mal pero en aquellos momentos la aceptación era ya muy buena. Los padres hablaban en catalán entre ellos y también con David. Se trataba de una familia de nivel socioeconómico medio.

David tenía unos abuelos -los padres de la madre- que vivían en un pueblo lejos de Barcelona, por lo que no lo podían ver muy a menudo. Sin embargo durante las vacaciones David estaba largas temporadas con ellos. La madre explicó que David disfrutaba mucho en el pueblo donde lo conocía todo el mundo y lo saludaban cuando iba por la calle. El niño tenía relación con pocos adultos además de las educadoras de la guardería, de la hermana de la madre y de los abuelos. La única persona con la que tenía relación era la mujer que hacía las faenas de la casa. Era una señora mayor que le hablaba en castellano y con la que se entendía muy bien.

Expectativas de los padres en relación al niño. Los padres durante la primera entrevista comentaron que a David le gustaba mucho mirar cuentos y que era "un buen imitador" porque copiaba lo que ellos hacían. El padre mostró preocupación por el hecho de que David "tiene poca capacidad de concentración (...) se dispersa con facilidad". También consideraba que David "dice palabras contadas" como "guau-guau", "agua" (agua), "papa", "un-moment" (un-momento), "pipi", "nen" (niño), "ja-està" (ya-está) y "mama" -esta última sólo cuando está desesperado-. En un momento de la entrevista la madre comentó "estamos trabajando esto del pipi (...) cuando el niño lo hace bien aplaudimos y reímos todos". También durante la entrevista el padre comentó "el niño te entiende perfectamente (...) entiende mucho más de lo que parece". La madre reconoció que ella tenía "una forma de hablar muy rápida (...) quizá ha contribuido a que al niño le cueste tanto empezar a hablar" y añadió que cuando se dio cuenta de que "el niño casi no hablaba intenté remarcarle más las cosas". El padre reconoció que "no ves que día a día aprenda más palabras", refiriéndose a David. Al final de la primera entrevista la madre comentó "yo pienso que puede ir muy bien para él y para mi", refiriéndose al asesoramiento.

Desde el primer día se hizo evidente que se trataba de una madre muy observadora, con un nivel de autocrítica adecuado, con unas expectativas ajustadas en relación a las capacidades de su hijo y con unas ideas bastante claras en relación a la función que ella tenía como madre y en relación a como ella podía ayudar a su hijo. También se hizo evidente enseguida que era una madre inteligente y despierta, a la que costaba poco entender las explicaciones y darles un sentido que le permitiera hacerlas suyas. En relación al padre enseguida se hizo evidente que su participación real sería bastante escasa. Sin embargo, había un aspecto positivo y era que confiaba mucho en lo que la madre podía hacer por David.

Organización y funcionamiento familiar

Durante la primera entrevista con la familia explicaron que ella se levantaba a las 7 de la mañana y que despertaba al niño y le daba la papilla -muchas veces cuando estaba casi dormido- y luego él se quedaba jugando. Después se levantaba el padre y mientras se arreglaba David continuaba jugando. Más tarde lo llevaba a la guardería. Por la tarde la madre lo iba a recoger a la guardería directamente al salir del trabajo. Si hacía buen tiempo iban al parque o a comprar y después se dirigían hacia casa. Allí -en palabras de la madre- "casi cada día trabajamos un poco en una mesita pequeña que tenemos". Los días en que

David tenía sesión con la terapeuta -dos por semana- iban directamente en autobús desde la guardería hasta el centro. Muchos días al padre no lo veía porque llegaba muy tarde del trabajo. Los días en que llegaba pronto sí que estaba un poco con el niño antes de ir a dormir, pero "sin jugar a nada en concreto". Los fines de semana el padre tenía más tiempo para estar con el niño. Sin embargo, la madre señaló que el padre no sabía jugar con David y que sólo hacía "el bruto". El padre reconoció que la madre tenía razón y añadió que "no le entiendo" y que le costaba mucho comunicarse con él. De vez en cuando los padres tenían invitados a cenar y de vez en cuando iban a casa de amigos, llevándose a David con ellos.

Familia 2

Tomamos contacto con la familia 2 a través de la terapeuta que atendía a la niña en el servicio de atención precoz, siendo la misma persona que en la familia anterior. Un primer dato que se nos facilitó desde el principio fue que se trataba de una niña que había sido adoptada por los padres cuando tenía 10 meses. Había sido abandonada y en el momento de la adopción pesaba 3 kilos y estaba ingresada en una clínica por depresión. Tenía una cardiopatía y había sido operada.

En este caso la psicóloga se decantó por esta familia porque consideraba que a los padres les podría ir muy bien el asesoramiento. Consideró que eran bastante autoritarios y que el trabajo podía servir para flexibilizar un poco sus ideas educativas respecto a su hija. La psicóloga consideró que aquella familia colaboraría, describiendo a los padres como personas muy responsables. Finalmente, también pensó que sería una oportunidad para hacer participar al padre de forma más activa de lo que hasta el momento había hecho en cuanto a la educación de la niña. Si bien la madre no podía dedicarse exclusivamente a su hija porque tenía otros dos -uno de los cuales tenía sólo seis meses-, al no trabajar fuera de casa tenía muchas oportunidades a lo largo del día para estar con ella.

La niña: Lidia

Edad y nivel de desarrollo. Lidia es una niña con síndrome de Down que en el momento que tomamos contacto con su familia tenía 4 años y 8 meses de edad. En la Tabla 6.1 (pág. 185) se presentan las edades de desarrollo de Lidia en diferentes áreas medidas a través de las pruebas *Denver Developmental Scanning Test* (Frankenbury, Dods y Fandol, 1973) y la Escala de Lenguaje Preescolar (Zimmerman, Steiner y Pond, 1969). Se aprecia una ligera diferencia en las puntuaciones de las dos pruebas respecto al nivel de desarrollo del lenguaje, aunque en ambos casos se sitúa bastante por debajo de su edad cronológica. Como es habitual la edad relativa a la comprensión auditiva es ligeramente superior a la edad de habilidad verbal. También en las restantes áreas de desarrollo se presenta un retraso, aunque no tan importante como en el área del lenguaje.

En la primera entrevista con los padres, estos explicaron que Lidia se sabía vestir sola con ayuda y que se lavaba y secaba las manos sola. También ayudaba en tareas domésticas, se separaba de la madre con facilidad y participaba en juegos colectivos. Respecto al desarrollo de la comunicación y del lenguaje Lidia utilizaba unas 20 palabras que su madre entendía, señalaba una parte del cuerpo si se le daba una orden y seguía dos o tres órdenes sencillas. Tenía muchas dificultades a nivel fonético y articulatorio y con cierta frecuencia utilizaba los gestos para hacerse entender. En relación con la alimentación, Lidia no tenía ningún tipo de problema, comía deprisa, sola y con mucho apetito.

Escolarización. Lidia acudió a la guardería desde muy pequeña y a los 4;7 años empezó a ir a una escuela normal privada al nivel de párvulos 3. En la escuela no recibía ningún tratamiento específico. No hubo problemas importantes en cuanto a su adaptación. Según su madre en la guardería Lidia era muy mimada por todo el mundo y en esta nueva escuela "ha dejado de ser la estrella, igual que en casa" -refiriéndose al nacimiento del hermano-. Según la madre "desde que ha empezado el colegio nuevo hace un mes aproximadamente está regular, se hace pipi en el cole (...) cuesta más con el pequeño", refiriéndose a la atención que le podía dar a Lidia desde que había nacido el hermano. La lengua vehicular en la escuela era el catalán. Por lo que hace referencia a las relaciones entre la familia y la escuela, estaban contentos, aunque hacía poco tiempo que acudía y todavía no habían tenido muchos contactos con las maestras.

Tratamiento psicoeducativo. En el momento en que tomamos contacto con la familia Lidia acudía dos veces por semana al centro donde recibía tratamiento global. Éste empezó cuando

la niña tenía 3 años. La terapeuta utilizaba el castellano durante las reeducaciones, respetando, por tanto, la lengua materna de la niña.

Los padres, hermanos y la familia extensa

Descripción de los padres, otros familiares y otras personas significativas. La madre de Lidia tenía 30 años. Cuando terminó el curso de orientación universitaria (COU) ella y su marido decidieron que no trabajaría y que se ocuparía de atender a los hijos. El padre tenía 34 años, estudió ciencias empresariales y trabajaba de agente comercial. Llevaban 11 años casados. Lidia tenía un hermano de 6 años y otro de 6 meses al inicio de la investigación. Con el hermano mayor se llevaban 14 meses. Según la madre, el hermano mayor siempre había prescindido bastante de su hermana en sus juegos y desde el principio "cada uno iba por su cuenta". El hermano "lo pasó muy mal" cuando adoptaron a Lidia, y aunque era muy pequeño, según los padres, tuvo muchos celos. Los padres explicaron que en aquellos momentos la diferencia de nivel entre los dos era tan grande que el hermano consideraba que no podía jugar con ella. Al hermano le había costado mucho preguntar a los padres por las dificultades de Lidia, aunque se daba cuenta. En aquellos momentos empezaba a hacer alguna referencia al problema, preguntando a la madre que cuándo hablaría Lidia o comentando que había visto una niña como Lidia. Según la madre, tampoco nunca se había interesado por la procedencia de la niña. La madre consideraba que el hermano mayor se había sentido un poco abandonado con el nacimiento del pequeño.

Se trataba de una familia de un nivel socioeconómico medio-alto. Tenían recursos económicos que les permitían tener un piso grande, con una habitación de juego y un dormitorio para los niños. También tenían muchos juguetes. Salían con los niños a comer fuera a menudo y tenían una residencia de veraneo. La lengua familiar era el castellano, aunque los dos padres hablaban y entendían el catalán.

Otras personas cercanas a Lidia eran la canguro de diecisiete años que estaba con ella una hora al día mirando cuentos. Durante las vacaciones estivales iban a la casa de veraneo y estaban con los abuelos -los padres de la madre-. No se relacionaban mucho con otros miembros de la familia aunque algunas veces sí que se veían con primos de los niños.

Expectativas de los padres en relación a la niña. Durante la primera entrevista los padres realizaron algunas afirmaciones interesantes en relación a las expectativas depositadas en

Lidia. Al inicio de la primera entrevista el padre comentó que "Lidia tiene un lenguaje bastante malo y sólo dice papá, mamá, pan...(...) está muy retrasada en el aspecto del lenguaje en relación a otros niños con el síndrome de Down (...) habla mucho pero no se le entiende (...) los niños con síndrome de Down si se les estimula bien son iguales". La madre también estuvo de acuerdo con la siguiente afirmación del padre "a nivel físico la estimulación es más que mejor, porque era lo que estaba peor", refiriéndose al momento en que adoptaron a la niña.

Los padres a lo largo de la primera entrevista reconocieron que estaban "muy perdidos en una cosa que nos interesa mucho, que es el lenguaje" y consideraban que "Lidia tiene muchas ganas de comunicarse, y muchas veces recurre a la mímica para que la entiendas". Sin embargo según ellos "no imita el habla". En este sentido el padre comentó que alguna vez había intentado que repitiese con él "cho-co-la-te" y "repite las sílabas una por una bien pero luego, cuando lo tiene que decir seguido dice el sonido que ella utiliza normalmente para decir chocolate". Según los padres a Lidia le afectaba mucho el entorno y según como era hablaba más o menos.

En relación con los juegos la madre comentó que desde siempre había jugado igual, que "regaña a los muñecos dependiendo de lo que es motivo de regaño en determinadas épocas para ella misma". Según los padres Lidia copiaba mucho de la realidad y "hace ver que cualquier objeto es una muñeca". También explicaron que le gustaba cantar y que "es bastante autoritaria en el juego". Los padres comentaron que "sabe jugar muy bien sola, se cierra en la habitación y no para de hablar, lo desordena todo". Hablando de las preferencias de Lidia en cuanto a los juegos la madre reconoció que le gustaba "que lo tengan todo en el mismo lugar siempre (...) me ha costado mucho que lo deje todo en su sitio". La madre consideró que Lidia "entiende bastante lo que le dices pero muchas veces no escucha". Finalmente comentaron que Lidia "no suele ver la televisión y no se interesa por los programas que mira su hermano mayor". Según los padres "últimamente está blandita, muy mimosa, se ha adelgazado, no está al cien por cien, ha bajado el dominio". Pareció que los padres relacionaban este estado de la niña con el nacimiento del hermano.

En un momento de la primera entrevista la madre mostró cierta preocupación ante las dificultades de saber si su forma de tratar a la niña era la adecuada. En relación al asesoramiento la madre comentó "los niños normales aprenden y a los niños con síndrome de Down se lo tienes que enseñar todo". Sin embargo más tarde reconocieron que al hermano

mayor "le costó mucho hablar y ha necesitado tratamiento logopédico en la escuela". Según los padres Lidia no imitaba el lenguaje del hermano, "no le oye".

Los padres dieron a entender que estaban seguros de que se podía hacer mucho para educar a Lidia, que podía aprender muchas cosas, en definitiva pareció que otorgaban un valor elevado a las posibilidades de la educación y la intervención para mejorar el desarrollo de la niña. Sin embargo, también transmitieron la idea de que Lidia era la que decidía si quería aprender o no. Si Lidia no quería aprender no había manera de enseñarle nada si no era a base de castigos y de enfadarse mucho con ella. Se apreció, en este sentido, una tendencia de los padres a utilizar el "regaño" o el castigo para lograr ciertos aprendizajes. En relación al lenguaje dio la impresión de que valoraban poco el nivel de comunicación que presentaba la niña. Tampoco parecían tener ninguna duda del retraso que presentaba Lidia en este área del desarrollo y lo vivían como un problema que no sabían cómo afrontar.

Organización y funcionamiento familiar

El padre de Lidia salía de casa a las 7 de la mañana y no volvía hasta las 10 de la noche, salvo algunas excepciones. Cuando se levantaba por la mañana despertaba a Lidia y mientras él se arreglaba ella iba al lavabo. Los días en que a Lidia le tocaba sesión en el centro de atención iban por la mañana antes de ir a la escuela. La madre se esperaba en la consulta y luego la llevaba a la escuela. El resto de los días la madre llevaba a los niños a la escuela y los iba a recoger al mediodía. Lidia y el hermano mayor comían solos en la cocina mientras la madre, tal como ella misma expresó "los voy controlando". Después de la comida había un rato en que Lidia estaba más con la madre poniendo orden en la cocina o ayudándola con la colada. Mientras ellas llevaban a cabo estas actividades el hermano mayor veía la televisión. La madre describió aquellos momentos como ratos en que "Lidia es mi sombra". La madre acompañaba a los niños de nuevo a la escuela y los recogía un poco antes de las 5. En general volvían directamente a casa, donde Lidia merendaba y enseguida se ponía con la canguro a mirar cuentos durante una hora. Cuando se marchaba la canguro Lidia estaba con la madre, pero como ella misma dijo iba "a toque de pito" mientras bañaba a los niños, les ponía el pijama, cenaban y se iban a dormir. La madre explicó que durante una temporada les leía un cuento, sin embargo "se alargaba mucho y lo dejamos".

En relación con los hábitos el padre comentó que "Lidia es muy monótona y la única forma de combatirlo es con la monotonía (...) si no la regañas no hace nada (...) ella tiene que ver

que estamos disgustados y tienes que ser muy constante". Más adelante comentaron que "a la rutina responde según le va (...) cuando le dices que algo lo ha hecho muy bien lo repite mucho (...) si te alegras de algo que hace, mejora mucho".

Respecto a los fines de semana los padres explicaron que salían mucho al parque, a comer o merendar, siempre todos juntos. Señalaron, sin embargo, que los niños no habían dormido nunca fuera de casa sin ellos. También comentaron que ellos nunca salían solos. Finalmente el padre reconoció que no era "de los que se pone a jugar con los niños y se adapta a su nivel" y reconoció que no era "capaz de ponerse a jugar con los niños a hacer un puzzle".

Familia 3

Tomamos contacto con la familia 3 a través de la terapeuta especialista en lenguaje que atendía a la niña en el servicio de atención precoz. La psicóloga conocía a la familia desde hacía más de seis años y siempre que había solicitado su colaboración habían participado. Tanto la psicóloga como la educadora que atendía a la niña en las áreas más relacionadas con los contenidos escolares consideraron que se podía trabajar muy bien con la familia. Ambas profesionales nos informaron de que la madre en aquellos momentos estaba bastante angustiada porque había tenido un bebé que, según ella, le daba mucho trabajo.

La niña: Laia

Edad y nivel de desarrollo. Laia es una niña con síndrome de Down que tenía 6 años y 5 meses cuando la conocimos. Como se aprecia en la Tabla 6.1 (pág. 185) Laia tenía una edad de desarrollo de 3 años medida a través de las Escalas McCarthy (McCarthy, 1972) y una edad de desarrollo del lenguaje también de 3 años medida a través de la prueba Escala de Lenguaje Preescolar (Zimmerman, Steiner y Pond, 1969). También en este caso se aprecia un nivel más bajo de desarrollo en cuanto a la habilidad verbal respecto a la comprensión auditiva. Los resultados obtenidos a través de la prueba *Denver Developmental Scanning Test* (Frankenbury, Dods y Fandol, 1973) presentan puntuaciones parecidas a las ya comentadas.

En relación al nivel de desarrollo del lenguaje Laia emitía frases de dos o tres palabras espontáneamente del tipo "no vull anar" (no quiero ir), "tú (a)quí no" (tú aquí no). Todavía usaba pocos verbos en su habla espontánea. Comprendía algunas preposiciones y señalaba

algunos colores cuando se le nombraban. En relación al desarrollo personal-social, Laia sabía vestirse sola, se lavaba y se secaba las manos. Laia ayudaba en tareas sencillas de la casa y se separaba de la madre con facilidad.

Escolarización. En el momento en que nos pusimos en contacto con la familia Laia acudía a una escuela ordinaria al nivel de párvulos 5 y estaba muy bien integrada. Dado que se trataba de una niña muy sociable -aunque tímida-, en la escuela todos los niños la conocían y la querían. En la escuela no recibía ningún tipo de tratamiento psicopedagógico especial fuera del aula. La lengua vehicular en la escuela era el catalán.

Tratamiento psicoeducativo. Laia empezó a acudir al servicio de atención precoz desde los dos meses. Hasta el curso anterior Laia había acudido dos veces por semana, un día con una terapeuta se trabajaban aspectos de comunicación y lenguaje y el otro día recibía un tratamiento psicopedagógico con otra educadora. A partir de aquel curso que iniciaban recibiría una sesión de tratamiento de comunicación y lenguaje y dos de tratamiento psicopedagógico. Ambas profesionales utilizaban el catalán en el tratamiento.

Los padres y la familia extensa

Descripción de los padres, otros familiares y otras personas significativas. La madre de Laia tenía 34 años y realizó estudios de bachillerato elemental y secretariado y en aquellos momentos no trabajaba, aunque lo había hecho algún tiempo como administrativa. El padre de Laia tenía 36 años, había realizado estudios hasta el bachillerato y trabajaba de impresor. Llevaban 10 años casados. El padre hablaba castellano y catalán con los niños y entre el matrimonio hablaban castellano. La madre hablaba catalán con los niños.

Laia tenía un hermano de 20 meses, que acudía unas horas por la mañana a la guardería y luego estaba con la madre en casa. Ella comentó que le estaba costando mucho que el niño adquiriera los hábitos de sueño. Se trataba de un niño muy activo y muy nervioso. Según la madre tenía que ir todo el tiempo detrás de él. La abuela materna vivía con ellos en casa. Según la madre no jugaba mucho con los niños porque era muy mayor. Esta abuela les hablaba en catalán. Los abuelos paternos visitaban a menudo a los niños por las tardes. Laia se alegraba mucho cuando les iban a visitar y se mostraba muy cariñosa con ellos. Los abuelos paternos les hablaban en castellano.

En general los padres no salían con amigos ni con otros familiares, aunque algunas veces sí que se veían con los primos de los niños. Tampoco salían mucho a pasear porque el padre tenía horarios variables y a menudo trabajaba por las noches o en días festivos. Se trataba de una familia de nivel socioeconómico medio-bajo. Sin embargo procuraban que los niños tuviesen algunos juguetes y cuentos y que aprendiesen a cuidarlos bien.

Expectativas de los padres en relación a la niña. En la primera entrevista la madre comentó que Laia llevaba una temporada en que estaba muy bien y señaló que decía frases de dos o tres palabras. Pensaba que a Laia le costaba explicarse pero que preguntaba mucho y que "trabaja más con la mímica que vocalizando". También fue la madre la que comentó que la niña corregía al hermano pequeño, y que éste en aquellos momentos ya utilizaba muchas palabras. Ambos padres estuvieron de acuerdo en que Laia entendía mucho, y que tenía mucha memoria. Como ejemplo de esta última afirmación explicaron que "ahora -refiriéndose al mes de octubre- se acuerda de cosas del verano".

En relación con los juegos los padres comentaron que a Laia le gustaba mucho jugar sola, que se estaba en la habitación con la muñeca y "se monta sus historias". También le gustaba jugar con el hermano y con sus primos. Laia miraba cuentos de vez en cuando, pero no se entretenía mucho. Alguna vez acudía a la madre para que le explicase algo en relación a un cuento, pero enseguida se cansaba. A Laia le gustaba mucho mirar fotografías con la madre y hacer preguntas sobre ellas. Laia solía jugar en el comedor, aunque la madre -según explicó ella misma- le recordaba siempre que el lugar para jugar era su habitación. También le gustaba escuchar cuentos e historias en cintas de audio y la música clásica en la televisión, así como algunos programas infantiles.

Los padres describieron a Laia como una niña muy sociable, explicando que "la conoce todo el barrio". La madre comentó que incluso a veces pensaba que era demasiado sociable, explicando que a cualquier persona que conocía le cogía cariño. La madre comentó que algunas veces le había dicho a la terapeuta que en el centro Laia era muy diferente de como se mostraba en casa. En el centro Laia era más seria, tímida e introvertida.

Organización y funcionamiento familiar

El padre de Laia cambiaba de horarios a menudo y no era extraño que durmiese durante el día. La madre por la mañana llevaba a Laia a la escuela y más tarde al pequeño a la guardería.

Al mediodía iba a recogerlo e intentaba que durmiese un poco después de comer. A las cinco de la tarde iba a recoger a Laia a la escuela. Los días en que le tocaba sesión de tratamiento en el centro iban directamente al salir de la escuela. Algunas veces iban con el hermano y en otras ocasiones la madre lo dejaba en casa de los abuelos paternos. Muy pocas veces era la abuela materna la que se quedaba con el niño. Los días en que no tenía tratamiento durante la tarde estaban en casa y no solían salir. Cuando llegaba el buen tiempo iban al parque. Los padres comentaron que después de la cena hasta no hacía mucho tiempo la llevaban a la cama. En aquellos momentos Laia iba sola a acostarse hacia las 9:30. Ellos iban a verla unos minutos más tarde a la habitación. Le costaba poco dormirse porque estaba muy cansada. Los dos niños dormían en la misma habitación, aunque el pequeño todavía lo hacía en la cuna.

Familia 4

Tomamos contacto con la familia 4 a través del psicólogo y director de la escuela especial a la que acudía el niño. Al explicarle el proyecto enseguida pensó en esta familia como posible candidata para participar en la investigación. Xavi acudía a esta escuela desde los seis años y el psicólogo, que mostraba un gran aprecio por él, pensó que se podía hacer un buen trabajo, debido al momento en que se encontraba el niño y a las características de la familia. Nos informó de que los padres eran muy colaboradores y él mismo habló con ellos. Se mostraron muy interesados y enseguida nos pusimos en contacto con ellos.

El niño: Xavi

Edad y nivel de desarrollo. Xavi es un niño con síndrome de Down que tenía 7 años y 9 meses al inicio de la investigación. Como se aprecia en la Tabla 6.1 (pág. 185), la edad de desarrollo global de Xavi era de 3 años obtenida a través de las Escalas McCarthy (McCarthy, 1972) y la edad de desarrollo del lenguaje era de 2;10 años obtenida a través de la Escala de Lenguaje Preescolar (Zimmerman, Steiner y Pond, 1969). También los resultados obtenidos a través de la prueba *Denver Developmental Scanning Test* (Frankenbury, Dods y Fandol, 1973) confirman un retraso importante en todas las áreas de desarrollo respecto a la edad cronológica, situándose el nivel de desarrollo del lenguaje por debajo de todas ellas. Sin embargo, como en dos de los casos anteriores, la edad de desarrollo de la habilidad verbal se sitúa bastante por debajo de la edad de desarrollo respecto a la comprensión auditiva. Xavi era capaz de emitir frases de dos o tres palabras, tenía un vocabulario bastante reducido: no

conocía los colores, no comprendía preposiciones básicas y tenía problemas para distinguir entre adjetivos opuestos como frío y caliente. Era capaz de señalar una parte del cuerpo cuando se le nombraba y de etiquetar algunos dibujos sencillos. En cuanto al área personal-social Xavi se situaba aproximadamente al nivel de seis años, realizando algunas actividades como vestirse solo y ayudar en las tareas de la casa. Xavi participaba, en general de buena gana, en actividades colectivas.

Escolarización. Xavi acudía a la misma escuela especial desde los seis años. Le gustaba la escuela y volvía a casa contento. En la clase de Xavi había seis niños más, una maestra y otra de refuerzo que estaba casi todo el tiempo. En la escuela había una logopeda que atendía a los niños que más lo necesitaban fuera del aula. Esta trabajaba con Xavi una vez cada 15 días, aunque en algunos casos se espaciaban más las sesiones. La logopeda consideraba que había casos más graves. Xavi no recibía ningún otro tratamiento psicoeducativo fuera del aula ni fuera de la escuela.

Los padres, el hermano y la familia extensa

Descripción de los padres, otros familiares y otras personas significativas. La madre de Xavi tenía 37 años y había realizado estudios de delineante pero trabajaba realizando sesiones de reflexología podal y de drenajes linfáticos. Las sesiones las realizaba en un centro privado y también en una habitación del propio domicilio familiar. El padre de Xavi tenía 43 años y había estudiado hasta el bachillerato, así como la carrera de música, de la que se sentía muy orgulloso. Trabajaba como empleado de banca. El nivel socioeconómico era medio. Xavi tenía un hermano mayor de 13 años que acudía a la escuela.

Los abuelos paternos vivían muy cerca y muy a menudo el abuelo iba a visitarlos por las tardes. Se llevaba muy bien con Xavi y, aunque "no jugaban a nada en concreto", les gustaba estar juntos. Algunas veces la madre dejaba a Xavi un rato en casa de los abuelos mientras ella hacía algún recado.

Expectativas de los padres en relación al niño. En la primera entrevista la madre describió a Xavi como un niño que "no para nunca, siempre mira a ver qué puede hacer, cuando lo riñes se ríe, con toda la picardía". Sin embargo, consideraban que a pesar de ser tan "tremendo" nunca se ponía en peligro, se aseguraba mucho, vigilaba y no solía romper cosas. En cuanto al lenguaje del niño los padres dudaron de cómo describirlo y finalmente la madre

comentó que ella algunas veces le decía "así no se dice, dílo bien", añadiendo que Xavi "se hace entender". El padre describió el lenguaje del niño diciendo "Xavi dice las palabras clave pero no hace frases continuadas". En la primera entrevista los padres tuvieron dificultades para poner ejemplos de frases o palabras que decía el niño.

Respecto a los juegos consideraban que lo que le gustaba a Xavi eran los juegos de acción. También le gustaba mirar cuentos un rato. Sin embargo la madre comentó "no puedo explicarle cuentos, no se puede explicar un cuento con él" aclarando posteriormente que el problema era que no le dejaba hablar a ella y que no estaba quieto. Comentaron que "no aguanta más de 4 segundos" mirando la televisión. La madre reconoció que era difícil que estuviesen los dos un rato jugando y explicó que nunca jugaban a juegos tranquilos. La madre también comentó que a Xavi le gustaban mucho los besos y que era muy cariñoso. Respecto a los hábitos de Xavi la madre comentó que "no se le hace hacer cualquier cosa, hace las cosas si quiere".

Organización y funcionamiento familiar

Lo primero que hacía Xavi cuando se levantaba a las 7 de la mañana era ir a la cama de los padres, quedándose un rato con ellos. Los fines de semana también lo hacía y entonces se quedaba más tiempo. Xavi se duchaba ayudado por su madre, desayunaba y un autobús escolar pasaba a recogerlo por su casa. La escuela ofrecía el servicio de un empleado que recogía a algunos niños por la tarde y los llevaba en coche a sus casas. Cuando llegaban a casa por la tarde el acompañante llamaba desde el portero automático y la madre bajaba a buscar al niño. Cuando Xavi llegaba de la escuela lo primero que hacía era poner una cinta en un aparato reproductor de música de juguete y apoyárselo al hombro cerca de la oreja. Las cintas que le gustaban eran las de canciones infantiles. Escuchaba la música sentado en un cochecito de juguete, con el que iba recorriendo toda la casa. Los padres explicaron que de aquella manera se abstraía completamente de lo que le rodeaba, incluso algunas veces se quedaba parado encima del coche delante de un gran espejo que había en el comedor y se miraba durante algunos minutos. Algunas veces, según la madre, parecía como si hablara con sus compañeros de clase mientras escuchaba música. En ocasiones jugaba con el hermano mayor, que llegaba un poco más tarde de la escuela, a "juegos de acción", como el escondite. Cenaban muy pronto -hacia las 7:30- en la cocina y luego estaban en el sofá. Era entonces cuando Xavi solía mirar un cuento con la madre para dormirse. Mientras miraban el cuento la madre le hacía masaje en los pies.

La madre trabajaba por las mañanas algunas horas atendiendo visitas y por las tardes algunos días también tenía pacientes en el domicilio. Cuando ocurría esto último el padre era el que cuidaba de Xavi. Los sábados el padre y el hijo mayor solían ir a jugar a tenis y a menudo también iba la madre con Xavi. La familia tenía una casa en un pueblo y muchos fines de semana, cuando empezaba el buen tiempo, los pasaban en la casa, donde Xavi iba en bicicleta y donde, según los padres, disfrutaba mucho.

Si bien hemos descrito cada una de las familias por separado, entendemos que es importante remarcar, respecto al primer criterio de selección de las familias que presentábamos al inicio de este capítulo, que los cuatro niños de la muestra presentan unas edades de desarrollo lingüístico que oscilan entre los 2 años y los 3;6 años, tal como se puede apreciar en la Tabla 6.1.

Tabla 6.1. Edades de desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo de los niños al inicio de la investigación medidas a través de las pruebas *Denver developmental scanning test* (personal-social, motricidad fina funcional, lenguaje, motricidad global), Escala de Lenguaje Preescolar (Edad de Comprensión Auditiva, Edad de Habilidad Verbal, Edad de Desarrollo General Lingüística) y Escalas McCarthy (General Cognitiva). Se presentan en años y meses, al igual que la Edad Cronológica (E.C.).

E.L.P.		Denver	McCarthy
David E.C.: 3;2		Per.-soc.: 2;5 Mot.fin.func.: 2;2 Leng.: 2;2 Mot.Glob.: 2;2	
Lidia E.C.: 4;8	E.C.A.: 2;7 E.H.V.: 1;6 E.D.G.: 2	Per.-soc.: 3;6 Mot.fin.func.: 3;6 Leng.: 2;2 Mot.Glob.:2;6-3	
Laia E.C.: 6;4	E.C.A.: 3;6 E.H.V.: 2;2 E.D.G.: 3	Per.-soc.: 3;5 Mot.fin.func.: 4 Leng.: 3-3;6 Mot.Glob.:3-3;6	G.C.: 3
Xavi E.C.: 7;8	E.C.A.: 3;3 E.H.V.: 2 E.D.G.: 2;10	Per.-soc.: 4 Mot.fin.func.: 3;6 Leng.: 2;6 Mot.Glob.: 3;6	G.C.: 3

6.3.2. El procedimiento de recogida de datos

En la Tabla 6.2. se presentan de forma secuencial las diferentes fases de recogida y de análisis de los datos. A continuación resumimos brevemente las actividades realizadas durante las distintas fases.

Tabla 6.2. Fases del proceso de recogida y análisis de los datos.

Fase	Tipo de Actividad	Duración	Periodo
Fase I	Entrevistas iniciales con las familias	2 semanas	Octubre 1992
Fase II	Observación y registro de 2 situaciones de interacción natural	2 semanas	Oct/Nov 1992
Fase III	Evaluación inicial del nivel de desarrollo de los niños	3 semanas	Noviembre 1992
Fase IV	Transcripción y análisis de las 2 primeras situaciones de observación	2 semanas	Oct/Nov 1992
Fase V	Asesoramiento (6-7 entrevistas de orientación por familia) Observación y registro de situaciones interactivas de juego (1 vez por semana) Observaciones en otros contextos Entrevistas con otros profesionales Transcripción y análisis inicial de los registros en vídeo	7 meses	Noviembre 1992 Junio 1993
Fase VI	Evaluación del nivel de desarrollo final de los niños	2 semanas	Junio 1993
Fase VII	Entrevistas finales con las familias	2 semanas	Jun/Jul 1993
Fase VIII	Transcripción y análisis definitivo de los registros y de las entrevistas de orientación	2 años	Septiembre 1993/ Febrero 1996
Fase IX	Seguimiento Observación y registro de una situación de interacción natural y entrevista Observación y registro de una situación de interacción natural y entrevista Observación y registro de una situación de interacción natural y entrevista	2 años	Septiembre 1993 Mayo 1995 Septiembre 1995

Fase I. Entrevistas iniciales con las familias. Durante esta fase se llevaron a cabo las primeras entrevistas con las familias, en contexto universitario, con la finalidad de realizar una selección de las que se adecuaban más a los propósitos de la investigación. Las cuatro primeras familias con las que se contactó se eligieron como muestra, puesto que se consideraron adecuadas y todas mostraron un gran interés en participar en la investigación.

Fase II. Observación y registro en vídeo de dos situaciones de interacción natural. Esta segunda fase consistió básicamente en la realización de dos observaciones y registros en vídeo de cada una de las parejas en situaciones naturales de la vida cotidiana. El intervalo entre los dos registros fue de una semana. En una de las familias únicamente se llevó a cabo una observación y registro con la madre, puesto que se consideró importante realizar otra observación y registro de la interacción con la canguro que estaba con la niña una hora al día.

Fase III. Evaluación inicial del nivel de desarrollo de los niños. Durante esta fase se realizaron una serie de sesiones con los niños de manera individual en sus hogares, en la escuela o en el centro de atención precoz al que acudían. En algunos casos hubo suficiente con una sesión y en otros fueron necesarias tres, dependiendo principalmente del nivel de desarrollo y de la actitud y colaboración de los niños. Dos de los niños se evaluaron a través de tres pruebas, una niña fue evaluada a través de dos pruebas y un niño únicamente a través de una.

Fase IV. Transcripción y análisis de las dos primeras situaciones de observación. Esta fase consistió en transcribir y analizar las dos observaciones registradas en vídeo. Tanto la transcripción como el análisis fueron mejorados posteriormente una vez se hubo elaborado el sistema de transcripción y de análisis definitivo.

Fase V. Asesoramiento a las familias y observación y registro de las situaciones de interacción en actividad de juego. En esta fase se llevaron a cabo principalmente dos tipos de actividades de forma paralela. Por un lado, una vez analizadas las interacciones registradas y teniendo en cuenta el modelo de intervención diseñado previamente, se inició el proceso de asesoramiento, que, como se verá más adelante, consistió básicamente en la realización de 6 o 7 entrevistas con cada una de las madres. Además de las entrevistas, en algunos casos se utilizaron otros instrumentos que se comentarán más adelante.

En cuanto a las observaciones y registros de las interacciones se continuaron realizando semanalmente durante los casi siete meses que duró el proceso de asesoramiento. A partir del

momento en que se iniciaron las entrevistas de orientación, el análisis de las situaciones fue lo que permitió valorar el proceso de asesoramiento y, por tanto, fue lo que posibilitó ir avanzando en este proceso de ayuda a las madres.

A lo largo de este periodo se llevaron a cabo también entrevistas con algunos de los profesionales que estaban en contacto con los niños, como las terapeutas de los servicios de atención precoz o la maestra de alguno de los niños. Incluso en algunos casos fue posible llevar a cabo alguna observación en los contextos donde habitualmente llevaban a cabo su trabajo estos profesionales.

Fase VI. Evaluación del nivel de desarrollo final de los niños. Durante esta fase se llevaron a cabo una serie de sesiones individuales con cada niño en sus hogares o en otros contextos de la misma forma y siguiendo los mismos criterios que en la fase III.

Fase VII. Entrevistas finales con las familias. Durante esta fase se realizó una entrevista final con cada una de las familias en contexto universitario.

Fase VIII. Transcripción y análisis definitivo de los registros en vídeo y de las entrevistas de orientación. Durante esta fase se transcribieron las interacciones registradas a lo largo de los meses anteriores, siguiendo el sistema CHAT, que se explicará más adelante. Una vez realizadas las transcripciones, se codificaron y analizaron definitivamente siguiendo el sistema de categorías que se presenta en el capítulo 7. Si bien en la mayoría de ocasiones se había realizado un vaciado y en algunos casos una transcripción de las entrevistas de orientación inmediatamente después de llevarlas a cabo, durante esta fase se realizaron las transcripciones y los análisis cualitativos definitivos de las entrevistas.

Fase IX. Seguimiento. Esta última fase consistió en la realización de tres observaciones y registros de tres interacciones de cada una de las díadas. En la Tabla 6.2 se puede observar el intervalo temporal entre cada una de ellas. En todos los casos antes o después de la realización del registro la madre y la investigadora tuvieron la oportunidad de realizar una entrevista o reunión de seguimiento.

Dado el tiempo que había transcurrido desde los primeros registros hasta los de seguimiento, en algunos casos las características de estas situaciones fueron bastante diferentes de las que se habían mantenido a lo largo de los siete meses. Uno de los cambios más generalizados fue que en las sesiones de seguimiento participó en la interacción de forma activa algún hermano

del niño que formaba parte de la muestra. En general las sesiones de seguimiento no se transcribieron y se analizaron, en los casos que se hizo, de forma muy general.

6.3.3. Las situaciones de observación y registro

Si bien el tipo de situación de observación y registro no cambió de forma sustancial a lo largo de todo proceso de recogida de datos, manteniéndose, por tanto, una situación de interacción natural, sí que se introdujeron algunas modificaciones desde el momento en que se inició el proceso de asesoramiento, que entre otros aspectos incluía orientaciones relativas al tipo de actividad conjunta que realizaban la madre y el niño durante las situaciones de observación y registro.

A partir de este momento utilizaremos el término de sesiones para referirnos a aquellas situaciones de interacción observadas y registradas, abarcando también los minutos que no fueron transcritos ni analizados. Las dos primeras sesiones de observación y registro se realizaron dando una única consigna a la madre: hacer con el niño o niña lo que hacía normalmente cuando estaban los dos solos. Como se verá más adelante en algunos casos aquellas dos primeras sesiones fueron situaciones en que se desarrolló una actividad de juego. En otras la interacción estuvo presidida por una actividad relacionada con los hábitos de orden en diferentes espacios de la casa. Hubo sesiones en que la actividad fue mixta, registrándose ratos de juego junto a otros de conversación. También algunas de las primeras sesiones consistieron en ratos dedicados a mirar conjuntamente cuentos. La característica general de todas estas primeras observaciones y registros fue que se trató de situaciones naturales, en contextos naturales donde realizaban actividades cotidianas.

Las sesiones que se observaron y registraron a partir del inicio del asesoramiento fueron actividades conjuntas de juego entre la madre y su hijo. Entendiendo la palabra juego en un sentido muy amplio, incluyendo situaciones como montar un puzzle, cantar, mirar un cuento, lanzarse una pelota, ponerse uno encima del otro y reírse, jugar a "comidas", romper un papel entre los dos, golpear la pared con un bastón, jugar con una casita y unos muñecos, e incluso conversar sobre algún tema, con las consecuencias que ello implica. Es posible, por tanto, hallar diferencias sustanciales entre las parejas y dentro de una misma pareja en la forma de entender y de poner en marcha estas situaciones. Más aún si se tiene en cuenta que, como ya se ha comentado, en algunos casos a lo largo de los dos primeros meses las situaciones de juego en sí mismas, así como sus características, fueron objeto de intervención. Por tanto es

posible definir las situaciones de observación y registro como sesiones de interacción naturales en las que se realizaban actividades de juego que a lo largo del periodo de recogida de datos fueron evolucionando y cambiando, en cierto modo como consecuencia del proceso de asesoramiento.

A pesar de la gran variabilidad entre las actividades concretas de las diferentes parejas existen razones que justifican la opción tomada. Si bien, como se ha explicado en capítulos anteriores, numerosos autores (Giné, 1994; Kaye, 1982; Rogoff, 1990) han considerado como privilegiadas para la interacción entre padres e hijos las actividades de rutinas de la vida diaria como el baño o la alimentación, en este caso se consideró que la edad de los niños no era la ideal ni la más adecuada para decidir centrar las observaciones en este tipo de situaciones. Además, diversos autores consideran la actividad de juego como una situación privilegiada de interacción entre padres e hijos e incluso como una situación óptima en la que se dan procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Posiblemente en estas situaciones es donde se dan mecanismos de influencia educativa que podemos suponer que son críticos para el desarrollo de cualquier niño, lo cual apoya la opción tomada. Otros autores (Lalueza y Perinat, 1994) que se han interesado por la interacción entre el adulto y el niño con síndrome de Down también han elegido la actividad de juego en sus estudios.

Entendemos que el tipo de actividades descritas se podían dar en la mayoría de familias de nuestra cultura, si bien se contemplaba la posibilidad de encontrar familias que no las realizasen de forma habitual, o que no tuviesen las claves para que se diesen de una forma lo más adecuada posible. En el momento de tomar la decisión sobre las características de las situaciones se consideró que siempre sería posible partir de algún tipo de actividad conjunta que pudiese "reconvertirse", progresivamente, en una actividad propiamente de juego.

Quizás la razón principal que justifica la elección de este tipo de situaciones, teniendo en cuenta las características de este trabajo, fue la necesidad de encontrar, o poder crear con facilidad, unas situaciones cuya característica principal fuese que se podían dar de forma natural, repetida y rutinaria, sin que la familia tuviese la sensación de estar realizando una actividad artificial con la que no se sentía cómoda.

Si bien en los inicios de la investigación se consideró la posibilidad de elegir como situación de observación y registro la actividad de mirar cuentos conjuntamente, basándonos en las conclusiones de algunos trabajos ya comentados en los capítulos teóricos (DeLoache y DeMendoza, 1987; Moerk, 1985; Ninio, 1983; Ninio y Bruner, 1978; Snow y Goldfield,

1983; Wheeler, 1983; Whitehurst, Falco, Lonigan Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y Caufield, 1988) se abandonó esta opción por diferentes motivos. El principal fue que las situaciones perdían la naturalidad que se pretendía. Si bien para algunas parejas no hubiese significado un alejamiento de las interacciones que llevaban a cabo de forma cotidiana, para otras podía suponer una actividad impuesta, lo cual posiblemente se hubiese reflejado negativamente en los resultados. Además, tampoco nada aseguraba que el hecho de concretar más la actividad provocase una disminución de la variabilidad. Dependiendo del tipo de cuento, de la situación física entre la pareja, del lugar donde estuviesen, de la hora del día, de la edad del niño o de las experiencias previas de ambos en relación a esta actividad entre otras variables, las situaciones finales podían variar de forma notable. A pesar de esta decisión, sí que hubo una pareja que realizó la actividad de mirar cuentos durante todas las interacciones observadas y registradas.

Otra consideración tiene relación con el momento del día en que se realizaban las observaciones y registros. Si bien lo ideal hubiese sido poder observar y registrar situaciones totalmente naturales y espontáneas que se iniciasen en cualquier momento del día, esta opción era imposible. No se encontró otra solución más que acordar con la familia una hora y un día de la semana para realizar las observaciones. En general las familias decidieron que la hora fuese poco después de que los niños regresasen de la escuela. La razón principal era que en general el resto del día estaban en la escuela o guardería -aunque en uno de los casos la niña comía en casa- y esperar a última hora del día tenía el riesgo de que el niño estuviese demasiado cansado. También las madres eligieron el día de la semana para realizar la observación. La idea que prevaleció fue la de pensar que aquellas sesiones se irían convirtiendo en rutinas y que no había razones claras por las que el niño o la niña no se implicase en interacciones con la madre en los ratos en que ellas mismas habían elegido.

Ante la pregunta de hasta qué punto aquellas situaciones eran naturales, o dicho de otro modo, ante la duda de si las madres y los niños se estarían comportando tal como lo hacían normalmente, entendemos que es posible hacer algunas consideraciones. En primer lugar, subrayar y recordar lo que se ha explicado con anterioridad en relación a la libertad de las madres para elegir el día y la hora de la observación. En segundo lugar, consideramos que si se puede hablar de situaciones naturales es precisamente por la gran dificultad que representa para una madre, que está jugando o interactuando con su hijo o hija con retraso mental -y por tanto con dificultades importantes- actuar de forma diferente a la habitual. Resulta realmente difícil realizar actos, comentarios o verbalizaciones muy diferentes de los que se realizan habitualmente por la sencilla razón de que las madres no están solas. Las madres se

encuentran delante de un niño activo, que les está haciendo demandas y les está respondiendo y por tanto la reacción ante estos actos es muy difícil que no sea natural y espontánea. Sin duda los niños notarían y reaccionarían ante estos cambios repentinos de las madres si realmente se produjesen. Entendemos que hay que tratar de forma diferenciada aquella primera sensación de vergüenza, pudor o de nerviosismo que puede tener la madre el primer día, que en general va disminuyendo hasta prácticamente desaparecer.

Respecto a la reacción de los niños también podemos hacer algunas consideraciones. En general, se trata de niños que pueden reaccionar no tanto ante la cámara como en relación a la investigadora que está detrás. Si bien en algunos casos los niños pueden intentar hacerle participar en el juego, dirigiendo miradas, preguntas o solicitándole que realice alguna actividad concreta, en general van olvidándose de la presencia de esta persona. Incluso en los casos que no sea así ello no significa que los niños, respecto a la madre no estén comportándose de forma natural. Tampoco un niño puede fingir que habla mejor de lo que es capaz o manifestar habilidades que no domina. Es importante señalar también que la actitud de la investigadora que realizó todos los registros fue siempre lo más discreta posible, intentando siempre mantenerse al margen de la interacción. En definitiva, consideramos que la presencia de la cámara y de la investigadora que está detrás de ella no tiene por qué dar lugar a cambios importantes respecto a las características generales de la interacción, y que por tanto, los resultados obtenidos a través del análisis de estas sesiones pueden ser generalizables a las interacciones cotidianas entre las parejas.

Hasta el momento nos hemos referido a los aspectos más relevantes de las situaciones de observación y registro. Es el momento de prestar atención a algunos elementos relacionados con los participantes en las situaciones de observación. En un inicio se dio la posibilidad a los padres de decidir cual de ellos prefería participar de forma activa en las sesiones de observación, señalando que una vez tomada la decisión, debía ser siempre la misma persona. Las cuatro familias decidieron que fuese la madre la que participase de forma activa en las situaciones de observación y registro. Atendiendo al criterio citado anteriormente de no introducir elementos que pudiesen hacer menos natural la situación, entendimos en su momento que se podía respetar la presencia ocasional de algún otro miembro de la familia, pero no de forma habitual. Sin embargo también esta cuestión se trabajó posteriormente como parte del asesoramiento, con algunas familias.

En la Tabla 6.3 se presentan las sesiones de registro que se llevaron a cabo a lo largo de todo el periodo de recogida de datos, en el que se realizaron un total de 119 sesiones de registro de

una duración de entre 25 y 35 minutos cada una, lo que supone un total aproximado de 60 horas de registro. En la mayoría de ocasiones los participantes fueron la madre y el niño o niña en actividad de juego (J). Sin embargo se llevaron a cabo algunas sesiones entre una de las niñas y su canguro (Ca), también en situación de juego. Algunas de las parejas se registraron en actividad de alimentación (A). En la tabla se han trazado cuatro líneas que separan los tres últimos registros que forman parte del seguimiento de las parejas.

Si bien en la tabla no ha sido especificado, en algunos de los registros estuvieron presentes otros miembros de la familia como algún hermano, el padre o la abuela, aunque nunca se analizaron las actividades de los familiares presentes, si bien en algunos momentos se tuvieron en cuenta durante el proceso de asesoramiento. Las sesiones registradas de actividad de alimentación se realizaron con la finalidad de recoger algunos datos en relación sobre todo al proceso de asesoramiento, por lo que tampoco han sido transcritas ni analizadas. Las sesiones de una de las niñas con su canguro fueron visualizadas y analizadas de forma general, pero tampoco fueron transcritas. En algunos casos los primeros registros se han calificado como actividades de tipo mixto.

Tabla 6.3. Registros de cada pareja realizados a lo largo del proceso de recogida de datos, donde R=Registro, J=Juego, M=Actividad Mixta, A=Actividad de Alimentación, Ca=Canguro. Entre paréntesis se presenta la fecha exacta de cada registro. La línea horizontal hacia el final de los registros separa aquellos que son de seguimiento.

David-madre	Lidia-madre	Laia-madre	Xavi-madre
R1 (22/10/92) J	R1 (15/10/92) M	R1(2/10/92) J	R1(27/10/92) J
R2 (29/10/92) J	R2 (19/10/92) J Ca	R2 (9/11/92) J	R2 (3/11/92) J
R3 (19/11/92) J	R3 (11/11/92) J	R3 (23/11/92) J	R3 (1/12/92) J
R4 (26/11/92) J	R4 (18/11/92) J	R4 (30/11/92) J	R4 (11/12/92) J
R5 (3/12/92) J	R5 (25/11/92) J	R5 (7/12/92) J	R5 (15/12/92) J
R6 (10/12/92) J	R6 (2/12/92) J	R6 (16/12/92) J	R6 (22/12/92) J
R7 (17/12/92) J	R7 (9/12/92) J	R7 (28/12/92) J	R7 (29/12/92) J
R8 (23/12/92) J	R8 (15/12/92) J	R8 (4/1/93) J	R8 (12/1/93) J
R9 (7/1/93) J	R9 (21/12/92) J	R9 (11/1/93) J	R9 (19/1/93) J
R10 (15/1/93) J	R10 (30/12/92) J	R10 (18/1/93) J	R10 (26/1/93) J
R11 (19/1/93) J	R11 (13/1/93) J	R11 (25/1/93) J	R11 (2/2/93) J
R12 (28/1/93) J	R12 (21/1/93) J	R12 (1/2/93) J	R12 (9/2/93) J
R13 (4/2/93) J	R13 (27/1/93) J	R13 (8/2/93) J	R13 (16/2/93) J
R14 (11/2/93) J	R14 (3/2/93) J	R14 (15/2/93) J	R14 (23/2/93) J
R15 (18/2/93) J	R15 (10/2/93) J	R15 (1/3/93) J	R15 (2/3/93) J
R16 (25/2/93) J	R16 (17/2/93) J	R16 (10/3/93) J	R16 (8/3/93) J
R17 (4/3/93) J	R17 (24/2/93) J	R17 (18/3/93) J	R17 (15/3/93) J
R18 (11/3/93) J	R18 (3/3/93) J	R18 (22/3/93) J	R18 (23/3/93) J
R19 (17/3/93) A	R19 (9/3/93) A	R19 (29/3/93) J	R19 (29/3/93) J
R20 (18/3/93) J	R20 (9/3/93) J	R20 (19/4/93) J	R20 (13/4/93) J
R21 (25/3/93) J	R21 (17/3/93) J	R21 (27/4/93) J	R21 (20/4/93) J
R22 (1/4/93) J	R22 (24/3/93) J	R22 (3/5/93) J	R22 (29/4/93) J
R23 (6/5/93) J	R23 (25/3/93) J Ca	R23 (10/5/93) J	R23 (4/5/93) J
R24 (13/5/93) J	R24 (31/3/93) J	R24 (19/5/93) J	R24 (11/5/93) J
R25 (20/5/93) J	R25 (14/4/93) J Ca	R25 (24/5/93) J	R25 (18/5/93) J
R26 (27/10/93) J	R26 (21/4/93) J	R26 (1/6/93) J	R26 (25/5/93) J
R27 (11/5/94) J	R27 (28/4/93) J	R27 (27/9/93) J	R27 (28/9/93) J
R28 (20/9/95) J	R28 (4/5/93) J Ca	R28 (5/5/94) J	R28 (24/5/94) J
	R29 (5/5/93) J	R29 (3/10/95) J	R29 (27/9/95) J
	R30 (12/5/93) J		
	R31(19/5/93) J		
	R32 (8/10/93) J		
	R33 (16/10/94) J		

Los Diarios

Denominamos Diarios a los escritos que realizaba la investigadora después de cada observación-registro, así como después de cualquier entrevista que tuviese que ver con el proceso de recogida de datos, incluso aquellas conversaciones que se producían por vía telefónica. El diario permitía recoger aquella información anecdótica pero muchas veces

relevante que no se registraba ni en las grabaciones en audio de las entrevistas ni en las filmaciones en vídeo de las sesiones de interacción. También era un tipo de ejercicio que permitía reflejar en papel algunos comentarios o impresiones subjetivas a la investigadora. Los escritos eran de una o dos hojas y se realizaban como máximo dos o tres horas después de haber finalizado la sesión de observación-registro o la entrevista. Los diarios también recogieron en la mayoría de ocasiones resúmenes más o menos amplios de las entrevistas de asesoramiento que se realizaban con las madres, con independencia de que más tarde fueran totalmente transcritas. También se incluían en los diarios los resúmenes de las entrevistas que se llevaban a cabo con otros profesionales. Los diarios de cada una de las parejas han constituido la base y el hilo conductor para la redacción de los resultados y su discusión en este trabajo.

6.3.4. Las entrevistas iniciales y finales con las familias

La entrevista inicial

La entrevista inicial con cada una de las familias se presentó como una primera reunión en la que estarían presentes el padre, la madre y las dos investigadoras que estaban iniciando la investigación y que posteriormente conducirían todo el proceso de asesoramiento. Eran varios los objetivos que se pretendían obtener a través de la realización de las entrevistas iniciales con las familias. En primer lugar, entendíamos que los padres eran quienes más información podían proporcionar sobre ellos mismos y sobre sus hijos, en cuanto a su posible participación en la investigación. En segundo lugar, era necesario explicarles las características básicas del asesoramiento que se les ofrecía. El tipo de participación que se les solicitaba y las implicaciones y posibles consecuencias tenían que aclararse previamente. En definitiva, se pensó como una primera toma de contacto con una familia que, si finalmente participaba en la investigación, hubiésemos tenido que realizar en uno u otro momento. Considerábamos, además, que era importante que los padres se sintiesen acogidos y bien informados y que tuviesen una primera oportunidad de conocer a las personas con las que tendrían que relacionarse si decidían participar en la investigación. Asimismo, se les ofrecía la oportunidad de formular las preguntas que considerasen necesarias en relación a la participación que se les estaba solicitando y a las ayudas que de algún modo se les estaban ofreciendo.

Una vez nos pusimos en contacto telefónico con las familias, las convocamos a una entrevista con dos únicas exigencias. La primera era que acudiesen los dos padres sin los hijos, y la segunda que fuesen ellos los que se desplazasen a la universidad, y concretamente al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, donde se llevaba a cabo la investigación. La primera exigencia fue una de las medidas que se tomó para que el trabajo que se pretendía llevar a cabo no se limitase únicamente a una colaboración con la madre, sino que en la medida de lo posible los padres -varones- también participasen. En cuanto a la no presencia de los niños el motivo era poder hablar de forma tranquila y relajada, sobre sus ideas, problemas y expectativas en relación a los niños sin que se sintiesen condicionados por su presencia.

En relación al hecho de convocar a las familias en la universidad, la razón principal era que, a pesar de que los profesionales que nos habían derivado a las familias ya les habían hablado de que se trataba de una investigación que se realizaba en este contexto, considerábamos que el hecho de acudir ellos mismos al ámbito universitario otorgaría una seriedad a la investigación que pensábamos que sería positiva para que los padres también se tomasen el trabajo de una determinada forma. Además, entendíamos que podía suponer para ellos una garantía de que a través de aquella colaboración podrían obtener algún beneficio. En otras palabras, era un intento de facilitar a los padres la contextualización de un trabajo en el que iban a participar.

Como se ha comentado, desde un principio se tomó la decisión de que hubiese dos investigadoras presentes, que fueron la autora del trabajo y la directora del mismo. El acuerdo fue que ambas preguntarían, responderían, pedirían aclaraciones o realizarían comentarios de forma indiferenciada. El sentido de esta decisión era que los padres fuesen teniendo conciencia, aunque se dijese explícitamente al inicio, de que las dos podían estar presentes en las sucesivas entrevistas que se iban a realizar, si decidían continuar.

Si bien en un primer momento se pensó en grabar las entrevistas en audio posteriormente se consideró que al tratarse de una primera toma de contacto podía cortar la espontaneidad. Finalmente se acordó tomar notas. Dado que la mayoría de los padres -varones- trabajaban todo el día, las entrevistas se llevaron a cabo a última hora de la tarde. Una vez se realizaron las presentaciones se les explicó que, si finalmente decidían colaborar con la investigación, tendrían contacto principalmente con la autora de este trabajo, pero que ambas estaban abiertas a cualquier consulta desde el momento en que iniciasen la colaboración.

En cuanto a la preparación de la entrevista, las dos investigadoras acordaron intentar dejar hablar a los padres y formular preguntas muy abiertas. La estrategia que consideraban más adecuada era ir realizando preguntas y en función de las respuestas centrarse en los temas que más interesaban. La información que se consideraba que se podía extraer era en un principio muy amplia y variada pero había aspectos que debían intentar que salieran a la luz. La primera intervención por parte de las investigadoras fue la de preguntar directamente por el hijo que iba a participar en la investigación. A partir de esta intervención se pretendía que fueran los padres los que, de alguna forma, llevaran adelante la entrevista. La idea era que allí surgiesen las dudas, las preocupaciones, las expectativas, las ideas previas en relación a la profesión de las investigadoras, al lenguaje, a la educación y desarrollo de los niños con retraso, y quizá también en relación a los niños sin retraso.

Otras preguntas que se formularon estaban encaminadas a conocer algunos aspectos de la vida familiar como la relación con los hermanos, los horarios de trabajo, la organización a lo largo del día, el funcionamiento familiar durante los fines de semana, la escuela, la alimentación, etc. No faltó, evidentemente, la pregunta clave, esto es, "¿qué dice el niño?" o "¿cómo va el lenguaje?". Las respuestas, o desconcierto, ante esta pregunta por parte de ambos padres, podían proporcionar también información muy valiosa, sobre todo en relación con las expectativas de los padres sobre el desarrollo del lenguaje de sus hijos.

Una vez obtenidas las informaciones que más interesaban -de forma más o menos extensa o minuciosa-, las investigadoras explicaron a los padres, de la manera más sencilla posible, cuál era el objetivo del trabajo conjunto, qué era lo que se les pedía y en qué aspectos consideraban que podían beneficiarse unos y otros. Se realizaron consideraciones en torno a lo que podía suponer que cada semana una investigadora rompiera la privacidad de sus hogares y observase y registrase una actividad conjunta, y que una vez al mes aproximadamente acudiesen una o dos investigadoras a realizar preguntas, dar algunas orientaciones, etc. La intención era que se diesen cuenta de que era un esfuerzo por su parte y que preferían que desde el principio tuviesen claro lo que suponía. Ciertamente, no parecieron impactarles demasiado los avisos o advertencias, dado que su decisión fue rápida y contundente: todas las parejas mostraron su deseo de participar antes de terminar la entrevista. La última intervención por parte de las investigadoras fue dirigida a dar la oportunidad a los padres para que reflexionasen y valorasen su posible colaboración en función de lo que les habían explicado y se insistió en que no querían una respuesta en aquel momento -a pesar de que había familias que a los 10 minutos de iniciar la entrevista ya habían expresado su deseo firme de colaborar-. Uno de los aspectos que se propuso a los

padres para valorar y reflexionar estuvo referido a la necesidad de una decisión conjunta en cuanto a cuál de los dos sería el que finalmente participaría de forma más activa en las situaciones de observación y registro. En ningún momento se planteó como una decisión que implicaba que el otro miembro de la pareja dejaba de participar en el proceso de asesoramiento. Sin embargo, para poder realizar un análisis del proceso y de los resultados, la persona que interactuase con el niño debía ser siempre la misma.

La entrevista final

Las entrevistas finales se llevaron a cabo una vez terminado el proceso de asesoramiento y después de haber evaluado el nivel de desarrollo final de los niños. Al igual que en el caso de las primeras entrevistas, se pidió a los padres que ambos acudiesen a la entrevista sin los hijos y en el mismo lugar que en la primera ocasión, esto es, el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Sin embargo en aquella ocasión los requisitos no fueron cumplidos en todos los casos. En una de las parejas fue imposible conseguir que el padre acudiese por razones laborales y en otro caso los padres acudieron a la entrevista con el hermano pequeño de una de las niñas que participó en la investigación. En el Anexo 20 se presenta la transcripción de la entrevista final con esta última familia.

El objetivo de la entrevista final era doble. En primer lugar tenía un carácter de valoración del trabajo realizado conjuntamente por las familias y las investigadoras durante casi siete meses. Se consideró que la valoración debía ser realizada por parte de cada uno de los miembros de la pareja y especialmente se subrayó la importancia de que el padre explicitase sus impresiones, dado que las opiniones de las madres eran más conocidas por las investigadoras, debido a su participación más activa durante todo el proceso. Sin duda también se incluía en este primer objetivo la valoración de las propias investigadoras. En segundo lugar, se pretendía que aquella entrevista fuera una invitación a continuar colaborando en un futuro y un agradecimiento respecto a la participación de las familias. Asimismo, se entendió como una oportunidad para que las investigadoras mostrasen su total disposición para ayudar a los padres en relación a decisiones posteriores respecto al lenguaje de los niños.

6.3.5. Las pruebas de desarrollo

Una vez seleccionadas las familias y teniendo en cuenta las edades de los niños y su nivel aparente de desarrollo se decidió utilizar tres pruebas diferentes para evaluar tanto el nivel de desarrollo general como el nivel de desarrollo del lenguaje. Si bien en el caso de tres de los niños no había duda de que las tres eran pruebas apropiadas para su edad cronológica y su capacidad de atención, no ocurría lo mismo en relación al niño más pequeño de la muestra. Por ello se decidió utilizar únicamente aquellas pruebas que realmente proporcionasen información.

Una primera prueba que se utilizó en todos los casos fue el *Denver Developmental Scanning Test* (Frankenbury, Dods y Fandol, 1973). Concretamente se utilizó la edición experimental realizada por la Comunidad Foral de Navarra de esta prueba y traducida por la Dra. María José del Río. Se trataba de una prueba de fácil y rápida administración y en la que muchos de los ítems podían ser respondidos por los familiares. Los resultados permitían obtener una edad de desarrollo en las áreas personal-social, motricidad fina funcional, lenguaje y motricidad global.

En segundo lugar se utilizaron las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (McCarthy, 1976). Esta prueba fue administrada únicamente a los dos niños mayores. Se trataba de una prueba muy utilizada en el ámbito psicopedagógico para obtener una edad de desarrollo global de niños con retraso en el desarrollo, que además proporcionaba una edad de desarrollo verbal.

Finalmente se utilizó una prueba específica de lenguaje. Concretamente se administró a los niños la adaptación al castellano de la *Preschool Language Scale* (Zimmerman, Steiner y Pond, 1979). Se trata de una prueba de 40 ítems que se inicia a la edad de 12 meses y se prolonga hasta los siete años y que diferencia entre lenguaje expresivo y lenguaje comprensivo. La prueba proporciona una edad de comprensión auditiva y una edad de habilidad verbal, así como una edad de desarrollo global del lenguaje. Esta prueba se administró a todos los niños excepto el más pequeño.

6.3.6. Las entrevistas con otros profesionales

A lo largo del proceso de asesoramiento se realizaron una serie de entrevistas con diferentes profesionales que estaban en contacto con las familias en aquellos momentos. Concretamente, se realizaron reuniones con la terapeuta que atendía a dos de los niños en un servicio de atención precoz y con otras dos terapeutas que en el tiempo que duró el asesoramiento atendieron a una de las niñas. Inicialmente una de ellas atendía a la niña en un servicio de atención precoz y más adelante empezó a ser atendida en un centro privado. Otro profesional con el que se celebraron algunas entrevistas fue el director y psicólogo de la escuela especial a la que acudía uno de los niños. Con la maestra de este mismo niño y con la logopeda de esta misma escuela se celebraron, asimismo, algunas entrevistas a lo largo del asesoramiento.

En general las entrevistas se realizaron en el ámbito de trabajo de los diferentes profesionales (escuela o servicio de atención precoz). Las entrevistas fueron en todos los casos solicitadas por las investigadoras con la finalidad de intercambiar valoraciones e ideas en torno a las posibles repercusiones que podía estar teniendo el trabajo de asesoramiento con las madres en el contexto de la atención precoz o de la escuela. En algunos de los casos el interés por parte de los profesionales en conocer como se estaba desarrollando el proceso de asesoramiento fue muy elevado, por lo que las entrevistas fueron prácticamente solicitadas por ambas partes.

6.3.7. Las entrevistas de seguimiento con las familias

Como ya se ha comentado anteriormente en este mismo capítulo, una vez finalizado el proceso de asesoramiento se llevaron a cabo tres sesiones de observación y registro de las interacciones entre las madres y sus hijos en sus hogares. Las tres entrevistas de seguimiento con cada una de las madres se celebraron antes o después de estas sesiones de observación. Tenían el objetivo de valorar, junto con la madre, cómo se estaba desarrollando el niño y en especial en el área del lenguaje. Sin embargo en muchas ocasiones se convertían en entrevistas en que la madre explicaba lo que en aquellos momentos le preocupaba en relación al hijo que participaba en la investigación e incluso en relación a otros hermanos. Sin embargo, siempre se intentaba reservar unos minutos para ayudar a la madre a reflexionar sobre las estrategias que había estado utilizando durante los seis meses en que duró el asesoramiento y, concretamente, se intentaba averiguar hasta qué punto consideraba que las continuaba utilizando y en qué grado entendía que le continuaban siendo útiles. Con las madres que mostraban un interés mayor para conversar con la investigadora las entrevistas se

alargaban durante más de una hora. En otros casos la disposición de las madres no era tan buena y las entrevistas eran mucho más cortas y en algunos casos con la presencia del hijo que participaba en la investigación e incluso con la presencia de otros hermanos. En todos los casos las entrevistas tenían un carácter informal.

6.3.8. Las transcripciones

Las primeras transcripciones en papel y lápiz

Las transcripciones iniciales se realizaron en papel y lápiz siguiendo un modelo parecido al utilizado en anteriores investigaciones del grupo (del Rio, 1985; Vilaseca, 1991). Concretamente se utilizaron hojas dobles que se subdividieron en cinco columnas. Al inicio de cada transcripción y en la parte superior de la hoja en forma apaisada se escribían los datos relativos al nombre del niño, la edad en años meses y días, la fecha de nacimiento y de registro. También se escribía el número de registro, la duración, la lengua utilizada y los minutos concretos transcritos. Finalmente en la parte superior también se escribía el nombre de las personas presentes en algún momento del tiempo que se había transcrito y el número de cada hoja.

De izquierda a derecha en la primera columna se escribían aquellas informaciones relativas a la situación (otras personas presentes en la sala, comentarios relativos a la actitud o al tono de voz de la madre o del niño, salidas o entradas de la sala del niño o de la madre etc.). En la siguiente columna se escribía la actividad no verbal del niño entre paréntesis. Se utilizaban algunos signos como un punto para la mirada o una flecha horizontal para indicar que se señalaba con el dedo. En esta columna se utilizaban las iniciales para referirse al niño, a la madre, a la investigadora o a otras personas que pudiesen estar presentes en la sala. La tercera columna estaba reservada para transcribir la actividad verbal del niño, a la misma altura que se había explicado la actividad no verbal del niño en la anterior columna. Las vocalizaciones se escribían tal como las decía el niño, utilizando los signos convencionales de exclamación y de pregunta y en algunos casos una flecha hacia arriba al final de la vocalización que indicaba una entonación ascendente. Otro signo que se utilizaba era el de vocalización no inteligible que se reflejaba con una línea horizontal ondulada. Si bien las emisiones de los niños eran cortas, la norma que se seguía era transcribir cada enunciado en una línea diferente. Cuando al final de una vocalización -o en medio- se alargaba la vocal, se escribía la misma vocal dos o tres veces seguidas para indicarlo (por ejemplo "holaaa"). En la siguiente columna se

escribía la actividad verbal del adulto. En general, se transcribía lo que decía la madre y cuando estaba presente otro adulto u otro niño se escribía también en la misma columna entre corchetes. La línea que se había utilizado en la anterior columna para transcribir el habla del niño se dejaba en blanco en esta columna y se escribía en la siguiente. En el caso en que había solapamientos se escribía en la misma línea el habla de la madre y del niño pero cada una en su columna y se trazaba una línea que las unía para reflejar más claramente dicho solapamiento. Los mismos signos utilizados en la columna de actividad verbal del niño se utilizaban en la de la madre. En general se intentaba que cada enunciado estuviese en una misma línea y si era muy largo se continuaba en la siguiente. Sin embargo, como no se llegó a realizar un análisis de la frecuencia de enunciados sobre estas transcripciones realizadas en papel y lápiz, no hubo un criterio establecido claramente de separación de enunciados. Finalmente, en la siguiente columna se escribía entre paréntesis a la misma altura que el enunciado de la madre, la actividad no verbal de ésta. En el caso en que el adulto no fuese la madre o no fuese realmente un adulto se trazaba una línea y en esta columna se escribía la persona que había emitido el acto verbal, para señalar claramente que no era la madre. En el Anexo 17 se presenta una muestra de una hoja de transcripción en papel y lápiz.

En la Tabla 6.4. se presenta un listado de todas aquellas transcripciones que se llevaron a cabo en papel y lápiz, la duración de todas ellas -20 minutos- y la persona que las realizó. Se aprecia que en un primer momento no se llevó a cabo ningún proceso de selección, puesto que se transcribían todos los registros a medida que se iban realizando. El objetivo principal de estas primeras transcripciones era poder realizar algún tipo de análisis cuantitativo y cualitativo que pudiese ser de utilidad en el proceso de asesoramiento. Progresivamente se fueron seleccionando los registros que se transcribían y finalmente se tomó la decisión de cambiar el sistema de transcripción. Tal como se aprecia en la Tabla 6.4. algunas de las transcripciones fueron realizadas por estudiantes, aunque la mayoría fueron llevadas a cabo por la autora de este trabajo. Se realizaron un total de 31 transcripciones en papel y lápiz.

Tabla 6.4. Transcripciones realizadas en papel y lápiz de cada una de las parejas, donde R=Registro. En este caso la investigadora es la autora del trabajo.

<u>Pareja</u>	<u>Registro</u>	<u>Tiempo</u>	<u>Transcriptora</u>
David/madre	R1	20 min.	Investigadora
Lidia/madre	R1	20 min.	Investigadora
Laia/madre	R1	20 min.	Investigadora
Xavi/madre	R1	20 min.	Investigadora
David/madre	R2	20 min.	Estudiante
Lidia/canguro	R2	20 min.	Investigadora
Laia/madre	R2	20 min.	Investigadora
Xavi/madre	R2	20 min.	Estudiante
David/madre	R3	20 min.	Estudiante
Lidia/madre	R3	20 min.	Investigadora
Laia/madre	R3	20 min.	Investigadora
Xavi/madre	R3	20 min.	Estudiante
David/madre	R4	20 min.	Estudiante
Lidia/madre	R4	20 min.	Investigadora
Laia/madre	R4	20 min.	Investigadora
David/madre	R5	20 min.	Estudiante
Lidia/madre	R5	20 min.	Investigadora
Laia/madre	R5	20 min.	Investigadora
Xavi/madre	R5	20 min.	Investigadora
David/madre	R6	20 min.	Estudiante
Laia/madre	R6	20 min.	Estudiante
David/madre	R8	20 min.	Investigadora
Lidia/madre	R8	20 min.	Investigadora
David/madre	R9	20 min.	Estudiante
Laia/madre	R9	20 min.	Investigadora
Xavi/madre	R9	20 min.	Investigadora
David/madre	R12	20 min.	Investigadora
Laia/madre	R12	20 min.	Investigadora
Lidia/madre	R13	20 min.	Investigadora
Laia/madre	R16	20 min.	Investigadora
David/madre	R17	20 min.	Investigadora

Las transcripciones realizadas siguiendo el sistema CHAT

En el mismo periodo de tiempo en que se estaban realizando las primeras transcripciones la autora de este trabajo tuvo la oportunidad de conocer un sistema de transcripción y análisis computerizado que parecía tener algunas ventajas respecto al que se estaba utilizando. Después de unas semanas en que se valoró la posibilidad de profundizar en el conocimiento de este sistema de transcripción y análisis se tomó la decisión de utilizarlo de forma generalizada. El sistema de transcripción CHAT (Codes for Human Analysis of Transcripts) formaba parte del CHILDES (Child Language Data Exchange System).

El CHILDES tuvo su origen cuando en verano de 1981 destacados investigadores en el área de la comunicación y el lenguaje hablaron sobre la posibilidad de crear un archivo de transcripciones realizadas en papel y lápiz, en máquina de escribir y en ordenador. Más adelante, en 1984 tres de aquellos autores -Elisabeth Bates, Brian MacWhinney y Catherine Snow- se convirtieron en los principales investigadores de un proyecto de dos años de duración subvencionado por la Fundación MacArthur para trabajar en la universidad de Carnegie Mellon para la elaboración del sistema CHILDES.

Los objetivos de la elaboración de este sistema computerizado de intercambio de datos lingüísticos fueron básicamente tres. El primero era proporcionar más datos de un mayor número de niños, de diferentes edades y lenguas. El segundo objetivo era obtener datos mejores en un sistema de transcripción consistente y bien documentado y, finalmente, se proponían poder realizar el análisis de los datos de forma automática. Gracias al sistema CHILDES se intentaría conseguir cada uno de estos objetivos a través de la elaboración de tres instrumentos separados pero integrados. El primer instrumento era el sistema de transcripción CHAT, el segundo era el paquete de programas de análisis CLAN (Computerized Language ANalysis) y el tercero era la base de datos CHILDES propiamente dicha.

Tal como señala MacWhinney en la última versión del manual del proyecto CHILDES (MacWhinney, 1995) el sistema CHAT es un formato estandarizado para realizar transcripciones en ordenador de interacciones conversacionales en situaciones diádicas. Las interacciones pueden ser entre niños y sus padres, entre un doctor y un paciente o entre un profesor y un niño que está aprendiendo una segunda lengua. El sistema está pensado tanto para poblaciones normales como para poblaciones con algún tipo de retraso. El sistema proporciona posibilidades para la transcripción de discurso, así como para la realización de

análisis fonológicos y morfológicos más detallados. De hecho el CHAT es el sistema de transcripción estandar del Proyecto CHILDES que constituiría, como se ha dicho, una gran base de datos de transcripciones de investigadores de diferentes países de todo el mundo y con poblaciones muy diversas. Con alguna excepción, todas las transcripciones que forman parte de esta gran base de datos están en sistema CHAT. Este sistema de transcripción está diseñado específicamente para facilitar el posterior análisis automático de las transcripciones a través de los programas de análisis CLAN.

Una de las razones por las que tomamos la decisión de utilizar este sistema de transcripción fue la claridad. Una transcripción realizada en ordenador como mínimo permite entender sin ninguna dificultad lo que está escrito. La sistematicidad también es una clara ventaja en el sentido de que el hecho de que todos los investigadores utilicen los mismos signos y símbolos facilita el entendimiento de la transcripción en su totalidad. La facilidad de entrada de los datos -utilizando un procesador de textos común- es otra de las ventajas. Sin duda, la mayor ventaja en este sentido es la de la posibilidad de realizar cambios posteriores a la primera transcripción. Permite entonces realizar una primera codificación y análisis en el momento en que se está realizando la transcripción y posteriormente acceder a la transcripción y codificar aquello que no se había codificado en un primer momento. Además, el sistema de transcripción CHAT permite incorporar informaciones que en algún momento pueden ser de utilidad en el posterior análisis cuantitativo, de forma sencilla y clara y fácilmente recuperable en el momento necesario. Se trata, en definitiva, de un sistema flexible y abierto que permite incorporar nuevas posibilidades de añadir información que no están contempladas en la propuesta inicial. Finalmente, el sistema de transcripción permite realizar cierto tipo de análisis de forma rápida y precisa mediante los programas CLAN.

En el momento en que las investigadoras conocieron este sistema ya había algunos investigadores que lo estaban utilizando en este país, como la Dra. Ana Teberosky del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona y sus colaboradores y el Dr. Miquel Serra del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Barcelona y sus colaboradores. Con algunos de ellos hubo intercambios de conocimientos respecto al sistema CHILDES. Como consecuencia de estos intercambios, se formó un grupo de investigación que dio lugar a un proyecto subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia y dirigido por la Dra. Pilar Fernández-Viader, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en el cual participó la autora de este trabajo. El proyecto tenía como objetivo prioritario profundizar en el estudio del sistema CHILDES en poblaciones de desarrollo normal, con retraso mental y con sordera. El trabajo realizado en

este grupo permitió ir conociendo y dominando el sistema de transcripción y los programas de análisis a lo largo de todo el tiempo que duró el proceso de transcripción, codificación y análisis de resultados. Este trabajo conjunto dio lugar a algunos estudios y publicaciones dirigidas sobre todo a adaptar algunos de los aspectos del sistema a poblaciones que no utilizaban el lenguaje oral o que lo utilizaban juntamente con otros sistemas lingüísticos (Gràcia, Rivero y Fernández-Viader, 1996; Rivero, Fernández-Viader y Gràcia, 1995; Rivero, Fernández-Viader y Gràcia, 1996).

A partir del conocimiento que las investigadoras fueron adquiriendo se inició un proceso de formación no sistematizado de algunas alumnas de cursos de doctorado y de algunas estudiantes de psicología que colaboraron en la transcripción de los registros y en su codificación y análisis posterior.

Es importante señalar que de todas las posibilidades que ofrece el sistema CHILDES en este trabajo se ha utilizado una mínima parte, dado que lo que ha prevalecido han sido los criterios previamente establecidos respecto a los objetivos de la investigación. A continuación se presentan algunas de las reglas básicas del sistema de transcripción CHAT así como una descripción de los signos y códigos utilizados en este trabajo. Asimismo, se explican los programas CLAN utilizados. Las descripciones y explicaciones que a continuación se presentan serán útiles para la lectura de los fragmentos de transcripción que en posteriores capítulos se presentarán y comentarán.

Los signos y códigos utilizados para transcribir en sistema CHAT

Toda transcripción se inicia con una serie de informaciones como el nombre de los participantes, la fecha de nacimiento del niño, la edad del niño en el momento del registro, la persona que ha transcrito, la lengua utilizada en la transcripción, la localización de la transcripción, una breve descripción de la sala o habitación y de la atmósfera general de la sala, la duración de la transcripción y la hora de inicio. Todas estas informaciones se escriben en líneas diferentes encabezadas por el signo @ y una palabra escrita en inglés como *Participants, Age of, Birth of, Code*, etc. En el Anexo 18 se presenta una transcripción de 15 minutos en formato CHAT.

A lo largo de toda la transcripción existen unas "líneas principales" en las que se transcriben las producciones de los diferentes participantes en la interacción. En el presente trabajo

únicamente se crearon dos líneas en cada transcripción, una para la madre y otra para el niño o niña. La forma en que se escribía era la siguiente:

*MAR: hola Xavi.

Como se aprecia en el ejemplo la línea iba precedida por un asterisco y por las siglas del participante (MAR madre). Tanto en el caso de las madres como de los niños se transcribían las emisiones tal como las decían.

En otros casos, cuando la madre o el niño realizaban una actividad pero no producían ninguna vocalización en la línea principal se escribía un "0", por ejemplo:

*LAI: 0.

La utilización de esta forma "0" fue muy poco frecuente y en la mayoría de ocasiones se añadió un signo al cero que era "[+ trn]", que significaba que se trataba de un acto comunicativo no vocal. Posteriormente el programa CLAN utilizado lo trataría como un acto comunicativo y como turno. Entonces la transcripción quedaba de la siguiente forma:

*LAI: 0 [+ trn].

Una regla básica que siguen todas las transcripciones es que todas las líneas principales terminan con un punto, un signo de exclamación, de pregunta u otros signos con diferentes significados (interrupción del interlocutor (+/-), enunciado o vocalización sin terminar (+...), etc.), es decir, el sistema obliga a utilizar alguno de estos signos de finalización. Sin embargo, no permite encabezar el enunciado con un signo de interrogación o de admiración. Asimismo, no se recomienda el uso de la letra mayúscula al inicio de los enunciados.

Seguidas de las líneas principales se encuentran las "líneas dependientes", que permiten introducir diversas y variadas informaciones relativas siempre a la línea principal inmediatamente anterior. En este trabajo se han utilizado algunas de ellas siguiendo, en general, los criterios sugeridos en el manual. A continuación se presentan las líneas dependientes utilizadas en las transcripciones de este trabajo:

%gpx: material gestual y proxémico. En esta línea se ha explicado la conducta comunicativa no vocal de cada interlocutor (por ej. coge la muñeca, mira a la madre/niña,

asiente con la cabeza, niega con el dedo, mira hacia la puerta, etc.). Esta línea se ha utilizado sistemáticamente después de cada línea principal.

%act: acción del hablante o del que escucha. Esta línea se ha utilizado en ocasiones para explicar otro tipo de actividad no tan claramente dirigida al interlocutor como por ejemplo levantarse e ir a coger algún objeto.

%fac: expresiones faciales. Ha sido útil para señalar expresiones faciales de interés como la sonrisa, la cara de susto, de miedo, de sorpresa, de enfado, etc.

%com: comentarios de cualquier tipo. Esta línea dependiente sirve para escribir cualquier comentario en relación a la línea principal.

%sit: situación. Se ha utilizado para describir aspectos relativos a la situación de los interlocutores en general. En algunas ocasiones se ha utilizado para describir la actividad de un interlocutor al tiempo que el otro intervenía (por ejemplo para señalar que la niña atiende al cuento mientras la madre señala y emite un enunciado). Existe otra posibilidad para señalar este tipo de material que consiste en crear una línea encabezada por el símbolo "@Situation" que se utiliza para señalar cambios importantes en la situación como por ejemplo el cambio a una habitación diferente, un corte de unos minutos en la transcripción debido la llegada de alguna persona, etc.

%tim: marcador de tiempo. En este trabajo se ha utilizado esta línea dependiente para marcar el tiempo en cada minuto del registro.

%par: información paralingüística. Se ha utilizado para señalar actividad paralingüística como el lloro, gritos, gruñidos, etc.

%ana: análisis. Se trata de una línea creada por las investigadoras para señalar que lo que se escribía a continuación era una codificación relativa a la interacción para su posterior análisis.

Los códigos utilizados para el posterior análisis -también creados por las investigadoras- son los siguientes:

%ana: \$:EXP (expansión)
%ana: \$:INT (interpretación)

%ana: \$:VAP	(valoración positiva)
%ana: \$:VAN	(valoración negativa)
%ana: \$:COI	(corrección implícita)
%ana: \$:COE	(corrección explícita)
%ana: \$:IMI	(imitación de la madre al niño)
%ana: \$:DEM	(demanda)
%ana: \$:REG	(regulación de la conducta y la atención)

El sistema también permite codificar la transcripción de otras formas como es añadiendo un signo a continuación del enunciado, de la misma forma como se ha utilizado el signo "[+ trn]". En este trabajo se han utilizado, además del anterior, los signos "[+ INI]" e "[+ I]" que significaban en el primer caso que aquel enunciado o acto comunicativo era codificado como un inicio. En el segundo caso significaba que en el enunciado del niño había una o más palabras imitadas, por ejemplo:

*MAR: dónde está Teo? [+ INI]

*LID: no ta [: está] [+ I].

Otros signos y códigos utilizados en las transcripciones son:

& fragmento fonológico (vocalización) no tratado como palabra, por ej.:

*LID: &edabo.

xxx material ininteligible no tratado como palabra, por ej.:

*MAR: has cogido el xxx?

0 acciones sin habla.

::::: alargamiento de una vocal, por ej.:

*MAR: hola:::

[/] repetición, por ej.:

*MAR: <corre corre> [/] corre

[//] repetición con corrección, por ej.:

*MAR: va <pin> [//] dibuja un coche.

[: texto] sustitución de la palabra precedente por la que está entre corchetes, por ej.:

*XAV: xo [: això] una [: lluna].

pausa de algunos segundos en relación al enunciado anterior, por ej.:

*MAR: ## mira una pelota.

<bef> <aft> cuando precede a la información escrita en una línea dependiente significa que la acción se ha producido un poco antes o un poco después del acto comunicativo, por ej.:

*MAR: es el lobo sí.

%gpx: <bef> señala la imagen en el cuento

+ cuando el signo une dos palabras significa que se cuentan como una sola, por ej.:

*DAV: Papa+Noel.

[>] [<] solapamiento entre material vocal de los dos interlocutores, por ej.:

*MAR: es la nena verdad <que sí> [>].

%gpx: señala la imagen y mira a la niña

*LID: <nena> [<].

%gpx: mira a la madre y asiente con la cabeza

Finalmente, señalar que ha sido necesario realizar algunas modificaciones en el documento del programa donde se especifican cuáles son los signos y qué reglas se siguen, sobre todo para poder introducir los acentos tanto en catalán como en castellano y el signo del apóstrofe en catalán. En otras ocasiones no se ha considerado necesario realizar estos cambios, como es el caso de la imposibilidad de iniciar los enunciados con el signo de interrogación o

admiración o la utilización de las mayúsculas de forma generalizada, puesto que no repercutían en ningún resultado cuantitativo.

Los programas de análisis CLAN utilizados

Para llevar a cabo algunos de los análisis cuantitativos se utilizaron programas CLAN. A continuación se resume brevemente su utilidad y su uso en este trabajo.

Un programa casi obligado es el denominado CHECK que está diseñado para verificar la corrección de los documentos transcritos siguiendo el sistema CHAT. Una vez realizada la transcripción se aplica este programa y éste informa de si hay algún error en la transcripción que luego pueda crear problemas a la hora de aplicar otros programas de análisis CLAN. Si es así el programa indica cuáles son los errores y una vez corregidos informa al usuario de que la transcripción es correcta. En este trabajo se utilizó antes de llevar a cabo cualquier análisis.

Otro programa que ha sido utilizado para diferentes análisis es el *FREQ*. Se trata de un programa de utilización sencilla que calcula la frecuencia tanto de palabras como de códigos. En este trabajo se ha utilizado sobre todo para conocer la frecuencia de palabras de la madre y del niño en una transcripción. En otras ocasiones se ha utilizado para contar la frecuencia de determinadas palabras que en algún momento podían interesar. Asimismo se ha utilizado para calcular la frecuencia de algunos de los códigos como \$:EXP, \$:IMI, [+ INI], [+ I], etc.

El programa *MLT* ha sido utilizado para averiguar la longitud media de los turnos de la madre y del niño y más concretamente para hallar el índice de densidad de turno. Por defecto este programa proporciona información únicamente sobre los turnos compuestos por enunciados, esto es, no contabiliza como componente de un turno los que llevan un "0" en la línea principal o una vocalización no inteligible. Existe una fórmula para que el programa tenga en cuenta aquellas líneas que se han codificado con un "0" o vocalizaciones ininteligibles del tipo "&eabud" añadiendo el signo "[+ trn]" y ésta es la fórmula que se ha utilizado en este trabajo.

El programa *MLU* se ha utilizado para conocer la longitud media de los enunciados de la madre y del niño. La utilización del signo "[/]" para indicar las repeticiones y del signo "[//]" para indicar aquellas que son con corrección, ha posibilitado que en el cálculo no se tuviesen en cuenta las palabras repetidas.

El programa KWAL selecciona líneas de la transcripción en base a determinadas palabras o códigos. Este programa se ha utilizado en algunas ocasiones para realizar un análisis sobre algunas secuencias concretas. Por ejemplo para analizar las características de los enunciados que siguen a un determinado código en el enunciado de la madre.

La realización de las transcripciones: qué, quién, cuándo y cómo.

Si bien, como ya se ha señalado en apartados anteriores, la duración de las observaciones-registros oscilaba entre los 25-35 minutos, a partir del momento en que se decidió realizar las transcripciones siguiendo el sistema CHAT se tomó también la decisión de transcribir únicamente 15 minutos de todo el registro. En general los minutos transcritos fueron los centrales. Si bien no había duda de que los primeros minutos de la observación-registro eran de enorme interés para valorar algunos aspectos relacionados con la intervención (por ej. quién iniciaba el juego, cómo lo hacía, quién decidía el lugar, si se daba opción a decidir al niño, etc.) se consideró que no eran adecuados como material de análisis cuantitativo, ya que se suponía que eran unos primeros momentos de preparación en los que aún no estaban totalmente entregados a la actividad. Lo mismo ocurría con los minutos finales, por lo que, en situaciones normales, prácticamente quedaban unos 15 o 20 minutos centrales aprovechables para el análisis. Sin embargo, había ocasiones en que en algún momento de la actividad se daban interrupciones ya fuese por parte del niño, de la madre o de algún miembro de la familia (por ej. el niño quería ir al lavabo, sonaba el teléfono, llegaba a la casa algún miembro de la familia, etc.). En tales ocasiones podía ocurrir que se cortase el registro o no, dependiendo de la duración de la interrupción. Tanto en un caso como el otro se tomó la opción de cortar la transcripción en el momento de la interrupción y reiniciarla cuando se considerase que la pareja había recuperado la concentración en la actividad. Sin embargo toda la información y los datos que se obtenían durante tales interrupciones era recuperada para ser utilizada en relación al proceso de asesoramiento.

El proceso de aprendizaje en la utilización del sistema de transcripción llevó a la autora del trabajo aproximadamente 5 meses. Concretamente el proceso de aprendizaje consistió, al inicio, en la re-transcripción de aquellas transcripciones ya realizadas en el sistema de papel y lápiz, al tiempo que se continuaban realizando transcripciones de algunos de los registros que se realizaban durante el proceso de asesoramiento. El final del proceso de aprendizaje coincidió con la finalización del proceso de asesoramiento, lo que permitió el inicio del

trabajo de transcripción sistemático. Antes de entregarnos definitivamente a esta labor vimos la necesidad de seleccionar de entre todos los registros, aquéllos que iban a ser definitivamente transcritos en sistema CHAT. Después de valorar este aspecto se tomó la decisión de elegir aproximadamente la mitad de todos los registros de cada pareja realizados, lo cual equivalía aproximadamente a la transcripción de dos registros realizados en un mismo mes. Si bien la primera selección se hizo sobre papel sin atender a las características específicas de cada uno de los registros, en algunas ocasiones, después de su visualización se consideró la no adecuación de algunas de ellas por diferentes razones. En algunas ocasiones el niño parecía estar incubando alguna enfermedad o se mostraba muy irritable, lo que no permitía iniciar una verdadera situación de actividad conjunta. En otras ocasiones se daban demasiadas interrupciones durante el registro para poder analizarla como una sesión. En tales casos se transcribió el siguiente registro. En otros casos el tiempo transcurrido entre una y otra transcripción supera las dos semanas debido a periodos de vacaciones o a enfermedades de los niños.

En la Tabla 6.5 se presentan las transcripciones realizadas en sistema CHAT de los registros de cada una de las parejas. Se realizaron 15 transcripciones de cada pareja, lo que significa un total de 60 transcripciones de 15 minutos de duración (15 horas de registro transcritas y analizadas en total). Además en algunos de los casos se transcribieron algunas de las tres sesiones de seguimiento realizadas, como es el caso de las dos primeras sesiones de seguimiento de la pareja Lidia-madre.

Tabla 6.5. Transcripciones de los registros de cada pareja realizadas en formato CHAT, donde R=Registro. Entre paréntesis se presenta la fecha exacta del registro. Se separan con una línea las transcripciones de los registros de seguimiento.

David-madre	Lidia-madre	Laia-madre	Xavi-madre
R2 (29/10/92)	R1 (15/10/92)	R2 (9/11/92)	R2 (3/11/92)
R3 (19/11/92)	R3 (11/11/92)	R3 (23/11/92)	R3 (1/12/92)
R4 (26/11/92)	R5 (25/11/92)	R4 (30/11/92)	R5 (15/12/92)
R5 (3/12/92)	R7 (9/12/92)	R5 (7/12/92)	R7 (29/12/92)
R8 (23/12/92)	R9 (21/12/92)	R7 (28/12/92)	R9 (19/1/93)
R9 (7/1/92)	R11 (13/1/93)	R9 (11/1/93)	R10 (26/1/93)
R12 (28/1/93)	R13 (27/1/93)	R10 (18/1/93)	R12 (9/2/93)
R14 (11/2/93)	R15 (10/2/93)	R12 (1/2/93)	R13 (16/2/93)
R16 (25/2/93)	R17 (24/2/93)	R14 (15/2/93)	R17 (15/3/93)
R17 (4/3/93)	R20 (9/3/93)	R16 (10/3/93)	R18 (23/3/93)
R20 (18/3/93)	R21 (17/3/93)	R20 (19/4/93)	R20 (13/4/93)
R21 (25/3/93)	R24 (31/3/93)	R21 (27/4/93)	R22 (29/4/93)
R22 (1/4/93)	R27 (28/4/93)	R22 (3/5/93)	R23 (4/5/93)
R24 (13/5/93)	R29 (5/5/93)	R25 (24/5/93)	R24 (11/5/93)
R25 (20/5/93)	R30 (12/5/93)	R26 (1/6/93)	R25 (18/5/93)
	R32 (8/10/93)		
	R33 (16/10/94)		

Una vez seleccionados los registros se realizaron las transcripciones utilizando los signos y símbolos de forma sistemática. Si bien este proceso de transcripción fue llevado a cabo íntegramente por la autora de este trabajo, una vez realizadas todas las transcripciones se llevó a cabo un proceso de revisión de todas ellas. Este proceso consistió en visionar los

registros junto con las transcripciones ya realizadas y añadir o cambiar algunos de los aspectos que inicialmente no habían sido suficientemente tenidos en cuenta.

6.3.9. La codificación y el análisis de las transcripciones

El proceso de codificación de las transcripciones se llevó a cabo de forma poco sistemática al tiempo que se realizaban las transcripciones y que se llevaba a cabo el proceso de revisión. Una vez finalizado éste se establecieron los criterios definitivos en relación a la codificación y análisis. Fue entonces cuando se inició el proceso de codificación y análisis sistemático de las transcripciones siguiendo el sistema de categorías que se presenta en el capítulo 7. Una vez realizado este proceso se llevó a cabo de nuevo una revisión de las transcripciones codificadas y analizadas con la colaboración de cuatro estudiantes.

Las transcripciones de una de las parejas fueron revisadas por la autora de este trabajo y las transcripciones de tres de las parejas restantes fueron revisadas por tres estudiantes. Anteriormente a este trabajo se realizaron varias reuniones con el fin de acordar los criterios principales que debían tener todas las investigadoras al revisar las transcripciones, respecto a la codificación y a los análisis. Durante el periodo que se realizó este proceso se llevaron a cabo reuniones con carácter quincenal que permitieron refinar los criterios de codificación y análisis final de las transcripciones.

Capítulo 7

Elaboración de un sistema de categorías de análisis de la interacción comunicativa y lingüística entre madres y sus hijos con retraso

7.1. EL ANÁLISIS DE LOS REGISTROS EN VÍDEO DE LAS SESIONES DE INTERACCIÓN OBSERVADAS

Entendemos que el análisis de los datos está siempre al servicio de los objetivos de la investigación y que, por tanto, nos permite confirmar o rechazar las hipótesis formuladas. Por consiguiente, los análisis que realicemos, nos deberían permitir, en primer lugar, profundizar en el conocimiento del tipo de estrategias que utilizan las madres cuando interactúan durante actividades con sus hijos. Asimismo, deberían permitirnos hallar algunos cambios en relación al uso de estas estrategias durante el proceso de asesoramiento respecto a las primeras sesiones. Finalmente, también nos tendrían que servir para observar, en alguna medida, cambios en las habilidades comunicativas de los niños cuando interactúan con las madres.

El sistema de categorías que presentamos a continuación ha sido utilizado en dos momentos diferentes de la investigación y, por tanto, con dos objetivos diferenciados. La primera ocasión en que se utilizó fue después de llevar a cabo los primeros registros de observación, con el fin de valorar la calidad de la interacción entre las parejas y concretar el programa de asesoramiento que se debía llevar a cabo. Por lo tanto, el sistema sirvió como un instrumento para evaluar las situaciones interactivas, y como punto de partida para iniciar el proceso de asesoramiento.

El mismo sistema de categorías fue utilizado posteriormente para analizar las interacciones durante el proceso de asesoramiento, con el fin de valorar los cambios o variaciones a lo largo del mismo. En este caso, ya se habían identificado las categorías que proporcionaban más información de cada una de las parejas y había unos objetivos claros en relación a lo que se pretendía cambiar durante la intervención.

7.2. LA ELABORACIÓN DE UN SISTEMA DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La elaboración del sistema de categorías de análisis de las interacciones entre las madres y sus hijos tuvo su inicio directo en el trabajo de del Rio y Gràcia (1996). Sin duda, dicho trabajo está basado en otros muchos que analizan las características del lenguaje que los adultos utilizan cuando se dirigen a los niños que están aprendiendo su lengua. Algunos de estos trabajos (Moerk, 1991; Rondal, 1983; Rosenberg y Abbeduto, 1993) han sido comentados en los capítulos teóricos. Quizá lo más novedoso y útil del trabajo de del Rio y Gràcia (1996) sea la distribución de tales características en tres grandes bloques, que son: 1) Estrategias de gestión de la comunicación y de la conversación; 2) Adaptaciones formales del lenguaje que el adulto dirige al niño y 3) Estrategias educativas implícitas propiamente dichas. Si bien este sistema está siendo revisado por las propias autoras, constituye la base sobre el que se elaboró y utilizó en el presente trabajo.

El objetivo que perseguían del Rio y Gràcia (1996) cuando se propusieron elaborar este trabajo de análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos era el de contar con algún instrumento que permitiese analizar interacciones adulto-niño en relación a aspectos que se consideraban relevantes, por lo que no pretendía ser un sistema de categorías exhaustivo. El sistema de categorías elaborado por las autoras ha resultado ser útil para un análisis inicial y todavía muy general e intuitivo de la calidad de las interacciones entre adultos y niños con necesidades educativas especiales (Gràcia y Urquía, 1994; Sánchez, 1994). Sánchez ha aplicado las categorías en un trabajo de investigación, al que ya hemos hecho referencia en

capítulos anteriores, en el que se analizaban interacciones de niños con necesidades educativas especiales y sus maestras en contexto escolar (aula ordinaria y aula de apoyo). El autor realizó modificaciones en función de las características concretas de los contextos que analizó, así como de las características de los sujetos. La tarea básica que tuvo que realizar fue la de reconvertir un sistema de categorías diseñado y centrado inicialmente en el lenguaje del adulto, en un sistema que diese cabida al análisis del lenguaje adulto e infantil. En este sentido, Sánchez tuvo que definir algunas de las categorías del bloque de gestión de la comunicación y de la conversación centrándose en las maestras y posteriormente redefinir las categorías teniendo en cuenta las características del lenguaje infantil.

En coherencia con lo expresado anteriormente, partiendo de los dos modelos y de los trabajos en los que están basados, y de otros anteriores (Vilaseca, 1991), elaboramos una categorización definitiva adecuada a la muestra de la presente investigación y a las situaciones interactivas que tenían que ser analizadas. Hubo modificaciones de algunas de las definiciones de las categorías y también se añadieron otras -tanto respecto a la primera propuesta como a la de Sánchez (1994). La mayoría de las modificaciones fueron en el mismo sentido que las que había llevado a cabo previamente Sánchez, puesto que tuvimos que centrarnos en el tipo de parejas y en el contexto en el que se daban las interacciones. Si bien a nivel operacional se intentó definir las categorías de forma diferenciada en función de que se analizase la actividad comunicativa y verbal de la madre o del niño, también hubo una tendencia aparentemente contraria. Nos referimos al hecho de que en todo momento hubo un interés especial en que las categorías de análisis fuesen interactivas. A pesar de que la definición y los criterios relativos a la madre y al niño fuesen ligeramente diferentes, la definición misma implicaba la presencia y la respuesta del interlocutor. Esto es, había un interés especial en que las propias categorías fuesen de carácter interactivo.

En el bloque en que hubo un menor número de modificaciones en cuanto a las definiciones de las categorías fue en el de estrategias educativas implícitas. En este caso se mantenía la idea de que únicamente se estaban categorizando estrategias que utilizaba el adulto. Sin embargo, hubo una reducción importante del número de categorías de este bloque en relación al trabajo de del Rio y Gràcia (1996) sobre todo debido al nivel de lenguaje que presentaban los niños de la investigación.

Es importante señalar que antes de la elaboración final del sistema de categorías de análisis hubo un trabajo de discusión en relación a la definición de las categorías, así como a su ubicación en cada uno de los bloques. Esta cuestión resultó más difícil de lo que al principio se

preveía, puesto que en algunos casos la función de una estrategia en la interacción era múltiple. Fue necesario, por tanto, decidir cuál era la función más importante de cada una de las estrategias para el funcionamiento de la interacción, siendo conscientes de que no era la única.

Ciertamente se podrían haber añadido más categorías al sistema que finalmente se elaboró, sin embargo se consideró que las que se habían seleccionado y definido eran suficientes para analizar los aspectos que se consideraban más importantes, sobre todo en cuanto a la valoración de la calidad de la interacción comunicativa y lingüística y la valoración posterior del asesoramiento a las familias.

Finalmente, antes de presentar las categorías consideramos importante realizar una última precisión. A lo largo del punto siguiente en algunas ocasiones nos referiremos a categorías y en otros momentos utilizaremos el término de estrategias. Sin duda, se trata de dos conceptos diferentes que no tienen por qué llevar a confusión. La razón está en que la mayoría de categorías que se explican hacen referencia a estrategias que utiliza la madre, que en cierto modo han sido reconvertidas en categorías para llevar a cabo el análisis.

7.3. EL SISTEMA DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El sistema de categorías de análisis que finalmente se elaboró está formado, como se ha apuntado anteriormente, por tres grandes bloques. Concretamente en este trabajo se hablará de: 1) Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación, 2) Adaptaciones y ajuste del *input* y 3) Estrategias educativas (ver Tabla 7.1).

Una vez presentada la denominación que se ha dado a cada uno de los bloques son necesarias dos puntualizaciones. En primer lugar, y respecto al nombre que se ha dado al segundo bloque, consideramos que, en la medida de lo posible, se intenta analizar el ajuste que hace la madre respecto al nivel del niño pero al mismo tiempo existe un interés por analizar el ajuste que realiza el niño respecto a la madre, que en cierto modo refleja su avance en cuanto al nivel comunicativo y lingüístico. Por lo tanto, consideramos que es posible hablar en términos de ajuste tanto en relación a la madre como en relación al niño.

Tabla 7.1. Resumen del sistema de categorías de análisis de la interacción comunicativa y lingüística entre madres y sus hijos con retraso.

Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación	Adaptaciones y ajuste del input	Estrategias educativas
Densidad de turno	Actos comunicativos	Interpretación
Iniciación de secuencia comunicativa	<i>Actos comunicativos no verbales sin vocalización</i>	Imitación idéntica
Regulación de la conducta y la atención	<i>Actos comunicativos no verbales con vocalización</i>	Expansión
	<i>Actos comunicativos verbales: Enunciados</i>	Corrección implícita
	Longitud media del enunciado	Corrección explícita
	Índice de diversidad lexical	Valoración positiva
	Otros ajustes del input	Valoración negativa
		Demanda de acción
		Preguntas de elección
		Secuencias potencialmente educativas

En segundo lugar, y respecto al tercer bloque de estrategias, consideramos que el nombre que se le ha dado puede dar lugar a confusiones. El hecho de que en este bloque se introduzca el término "educativas" de ningún modo significa que las otras estrategias que se presentan no lo sean. Quizá sea uno de los aspectos que necesiten ser revisados, aunque consideramos que se trata más bien de un problema relacionado con la terminología y con el origen de las categorías que se presentan en este trabajo.

Como se ha señalado, la modificación más importante que se llevó a cabo en este trabajo en relación al de del Rio y Gràcia (1996) fue la de reconvertir un modelo de descripción de las situaciones naturales en un sistema de categorías de análisis que nos sirviese para evaluar una interacción y posteriormente para valorar unos cambios, tanto en la madre como en el niño. El sistema que presentamos permite analizar, no únicamente el lenguaje del adulto o de la madre, sino también el lenguaje del niño en relación al de la madre. De este modo, algunas de las categorías están referidas únicamente a la madre y otras están referidas a ambos. Dicho de otro modo, la diferencia fundamental entre el sistema de categorías que se presenta en este trabajo y el de del Rio y Gràcia (1996) es que, en el primero, existe la clara intención de poder analizar la interacción entre la madre y el niño, por lo que las categorías se han intentado presentar y definir como categorías interactivas. Si bien en el sistema de categorías original se hablaba, por ejemplo, de la importancia que tenía para el funcionamiento de la interacción el hecho de que la madre dejase espacios y silencios para que el niño hiciese su turno, en nuestro caso reconvertimos esta estrategia en otra que denominamos *iniciación de secuencia*. Lo que se pretendía, como se explicará con más detalle, era mostrar que si la madre mejoraba la utilización de la estrategia del silencio, el niño podría iniciar más. Esto es, la madre enseñaría al niño a iniciar secuencias o intercambios comunicativos realizando ella misma los inicios de forma adecuada. En definitiva, entendemos que esta propuesta significa dar un paso hacia adelante respecto al carácter interactivo de las categorías, puesto que la intención de que estuviese presente ya era evidente en el trabajo de del Rio y Gràcia (1996).

Antes de pasar a la definición de las categorías, entendemos que es importante recordar que los parámetros básicos para el análisis de datos basados en registros observacionales son la frecuencia, la duración y el orden en que aparecen determinadas conductas. En este trabajo nos hemos centrado en el análisis de la frecuencia de determinadas categorías de la madre y del niño, aunque también presentamos resultados en forma de índices. Este tipo de resultados cuantitativos nos han ayudado, sin duda, en el análisis cualitativo que hemos llevado a cabo.

7.3.1. Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación

Como el propio nombre indica este bloque hace referencia a cómo la madre y el niño gestionan la comunicación y la conversación utilizando una serie de estrategias. Siguiendo a del Rio y Gràcia (1996) entendemos que cuando un adulto y un niño intentan comunicarse, se establece una situación interactiva de afectación mutua, en la que uno de los interlocutores, el adulto, es un comunicador mucho más hábil que el otro. Esta asimetría, sin embargo, no impide que ambos logren entenderse y ponerse de acuerdo. Este entendimiento es posible gracias a que el adulto estructura la situación comunicativa de manera que ésta misma sirva de ayuda o soporte al niño. El adulto despliega una serie de procedimientos que van cambiando a medida que el niño va adquiriendo nuevas habilidades comunicativas. Algunos de estos procedimientos que el adulto utiliza en estas situaciones han sido analizados en este trabajo. Sin embargo, no pueden ser estudiados, como ya hemos señalado, con independencia de los que a su vez va utilizando el niño.

Densidad de turno

Definimos como turno de un hablante, a un grupo de uno o más enunciados con o sin acompañamiento gestual, o uno o más actos no verbales (por ej. señalar, asentir o negar con la cabeza, agitar la mano, mirar al interlocutor, cambiar la expresión facial, abrir la boca exageradamente, lloriquear mirando a la madre, etc.) agrupadas juntas sin una pausa, siguiendo a Kaye y Charney (1981). Se considera que uno de los interlocutores produce dos turnos seguidos cuando, después de realizar un turno tal como se ha definido, se produce una pausa de unos 3-5 segundos sin que el otro participante intervenga, y el primero vuelve a intervenir.

Para la presentación de la categoría de densidad de turno partimos de la definición de Conti-Ramsden y Dykins (1991) -y similar a la presentada recientemente por Pan, Snow y Willett (en prensa)-, según la cual la densidad de turno es el número de enunciados por turno. Sin embargo, a diferencia de las autoras citadas, en este trabajo se han tenido en cuenta todos los actos comunicativos, esto es, enunciados y actos comunicativos no verbales con y sin vocalización.

El interés por definir y analizar esta categoría radica en la evidencia, a través del estudio de los resultados de numerosas investigaciones, de que en muchos casos la dificultad de las madres que interactúan con niños con retraso en el lenguaje radica en que durante las conversaciones

las madres hablan mucho más que los niños (Davis y Oliver, 1980), y no tanto porque la frecuencia de turnos sea más elevada, sino porque los turnos son mucho más largos. Podríamos decir que, mientras es posible hallar un equilibrio de turnos, no es tan usual observar un equilibrio en la densidad de turno, es decir, que el número de actos comunicativos medio por turno de la madre y el niño sea el mismo.

Dos ejemplos extraídos de dos transcripciones servirán para clarificar la definición del índice de densidad de turno.

Ejemplo 1:

*MAR: mira agafe'l per aquí que a lo millor t'és més fácil.
(mira, cógelo por aquí que quizás te es más fácil)
%gpx: le señala por donde cogerlo
*DAV: 0.
%gpx: tira del bastón
*MAR: venga, la mama t'agafa fort. (venga, mamá te coge fuerte)
%gpx: coge el xilófono con ambas manos
*DAV: &ma &o:.
%gpx: lo saca
*MAR: molt bé bravo! (muy bien, ¡bravo!)
%gpx: levanta la mano
%par: sonrío al niño
*DAV: &nn &a &lat &da &o &da.
%gpx: da la vuelta al xilofón y coge los dos bastones
*MAR: ## ole:..
%sit: el niño toca el xilofón con los dos bastones
%gpx: mira lo que hace el niño
%par: sonrío
*DAV: 0.
%gpx: mira los bastones
*MAR: els portes al revés ma penso no? (los llevas al revés creo, ¿no?)
%gpx: mira al niño y los bastones
%par: sonrío
*DAV: &nen &nene &ya.
%gpx: coge los bastones por otro lado
*MAR: # ara, molt bé, així. (ahora, muy bien, así)
%gpx: mira lo que hace el niño
*DAV: ## &e &bem.
%gpx: toca el xilofón con los bastones y luego se para
*MAR: que bonic, oh. (que bonito, oh)
%gpx: mira lo que hace el niño

Se trata de una secuencia en la cual se puede apreciar una densidad de turno equilibrada, en este caso cada turno está formado por un solo acto comunicativo, por lo que la densidad de turno de este fragmento tanto de la madre como del niño sería de uno.

Ejemplo 2:

*MAR: aquesta nena es diu Sara. (esta niña se llama Sara)
%gpx: señala la imagen del cuento
*MAR: i aquest nen es diu Andrés. (y este niño se llama Andrés)
%gpx: señala el cuento y mira al niño
*XAV: Ané [: Andrés].
%gpx: mira el cuento
*MAR: mhm.
%gpx: asiente levemente con la cabeza y mira imágenes del cuento
*MAR: i tenen uns gats. (y tienen unos gatos)
%gpx: señala imágenes
*MAR: veus, aquesta és la mama, la mama gata. (¿ves? ésta es la mamá, la mamá gata)
%gpx: señala imágenes del cuento
*MAR: i és la mama dels gatets, veus? (y es la mamá de los gatitos ¿ves?)
%gpx: señala imágenes del cuento
*MAR: aquesta és gran. (ésta es grande)
%gpx: señala imágenes
*MAR: i aquests gatets són petits. (y estos gatitos son pequeños)
%gpx: señala imágenes y mira al niño
%sit: el niño mira hacia el cuento con cara de distraído
*MAR: # que mires aquí? (¿que miras aquí?)
%gpx: toca al niño y lo mira

En este fragmento se aprecia un desequilibrio en cuanto a la densidad de turno. Concretamente se observa un turno de la madre formado por siete enunciados, otro de dos enunciados y uno del niño de un enunciado.

La densidad de turno se ha hallado utilizando el programa MLT que la calcula dividiendo el total de enunciados de cada hablante entre el total de turnos del mismo hablante.

Iniciación de secuencia comunicativa

Definimos como *secuencia comunicativa* o *intercambio comunicativo* a un grupo de enunciados y/o actos comunicativos no verbales de dos participantes en una interacción que comparten ciertas características en relación al tema o al tipo de intervenciones. El hecho de que compartan tales características permite diferenciarlos como un conjunto de actos comunicativos que claramente tiene un principio y un final. La *iniciación* o el *inicio* de una secuencia comunicativa sería, por tanto, un acto comunicativo de un participante a través del cual realiza una demanda, propone un tema, una actividad o un centro de interés al otro participante. El inicio puede ser una pregunta, un comentario, un gesto de señalar, una mirada que busca la del otro participante, una vocalización ininteligible, etc. Dicho en otras palabras, inicia una secuencia

comunicativa o un intercambio comunicativo el interlocutor que realiza una demanda o señala un tema, una actividad o un centro de interés, ya sea a nivel verbal o no verbal -con o sin vocalización-, provocando que el otro intervenga siguiendo la propuesta del primero. Se han considerado y contabilizado como inicios únicamente aquellos enunciados o actos comunicativos no verbales que son seguidos por el interlocutor.

La definición que acabamos de presentar está inspirada en la elaborada por Conti-Ramsden y Dykins (1991). Sin embargo, en su caso han distinguido entre tres subcategorías, que son: iniciación, respuesta e iniciación/respuesta. Si bien para realizar un análisis conversacional más fino consideramos que puede ser útil esta distinción, en nuestro caso, y debido al nivel lingüístico de los niños, no consideramos pertinente utilizarla.

Entendemos que es posible hallar una variabilidad importante en cuanto a la frecuencia total de iniciaciones en una transcripción por parte de ambos interlocutores, dependiendo de numerosos factores. En el momento en que uno de los interlocutores inicia una secuencia comunicativa señalando, por ejemplo, una imagen de un cuento, puede desencadenarse una conversación formada por siete u ocho turnos hasta que no se produzca una propuesta de cambio por parte de alguno de los interlocutores. En cambio, en otros casos, es posible que se produzcan más iniciaciones seguidas debido al tipo de actividad o al estado más o menos inquieto de los participantes, entre otras variables. En el análisis de resultados se ha valorado tanto la frecuencia total de inicios en una transcripción como la proporción de inicios de cada uno de los participantes respecto al otro.

Los casos en que la madre intenta dar la palabra al niño a través de una expresión del tipo *¿y qué hay aquí?*, o *¿y qué más explicas?* o incluso un *oh* (delante de una imagen nueva) no se han contabilizado como inicios si iban seguidos de una vocalización por parte del niño que suponía una propuesta de tema, actividad o centro de interés. De hecho estas expresiones maternas se consideran ayudas o incitaciones para que el niño inicie un intercambio comunicativo. Si por el contrario era la madre la que continuaba y proponía realmente un tema el inicio era contabilizado para ella.

En general, se entiende que una interacción de 15 minutos como las que se han analizado está formada por bloques que forman diferentes secuencias con un inicio y un final. Este final en algunos casos se diluye presentando incluso algunos turnos en que hay una cierta indecisión o poca claridad respecto al tema, actividad o centro de interés. En otros casos claramente el final de una secuencia representa el inicio de una nueva. Para mostrar ejemplos de esta categoría es

necesario elegir secuencias que permitan captar las propuestas de cambio de centro de atención, de tema o de actividad, su seguimiento por parte del interlocutor y su final como consecuencia clara, o no, de un nuevo inicio.

Ejemplo 1:

*MAR: el Xavi és molt lleig, li dirà. (Xavi es muy feo le dirá)
%gpx: mira al niño
*MAR: i això és mentida. (y esto es mentira)
%gpx: mira al niño
*MAR: tu ets lleig? (¿tú eres feo?)
%gpx: mira al niño
*XAV: 0.
%gpx: mira hacia adelante y acerca la mano de la madre a su pie para que le haga masaje
*MAR: # que ets lleig tu? (¿que eres feo tú?)
%gpx: mira al niño
*XAV: # **&queg::: a queta [: Greta]. (Greta)**
%gpx: mira a la madre y continúa cogiéndole la mano
*MAR: què dius? (¿qué dices?)
%gpx: mira al niño
*XAV: a **&que queta [: Greta]. (Greta)**
%gpx: mira a la madre
*MAR: la Greta? (¿Greta?)
%gpx: mira al niño
*XAV: gue [: Greta] pelo. (Greta pelo)
%gpx: mira a la madre y se toca el pelo
*MAR: la Greta té un pelo? (¿Greta tiene un pelo?)
%gpx: mira al niño
*XAV: # a jooze [: José]. (a José)
%gpx: asiente con la cabeza y luego habla
*MAR: amb la Maria+José? (¿con María José?)
%gpx: mira al niño
*XAV: 0.
%gpx: mira a la madre y asiente levemente
*MAR: li ha estirat els pelos? (¿le ha tirado de los pelos?)
%gpx: mira al niño

Se trata, como se puede apreciar, de un fragmento de interacción que recoge las últimas emisiones de la madre respecto a una secuencia comunicativa anterior -el comienzo de la cual no aparece en el ejemplo- y a continuación el inicio de secuencia del niño -en negrita. El intercambio comunicativo se alarga durante varios turnos, sobre todo gracias a las preguntas que la madre dirige al niño.

A continuación se presenta un ejemplo diferente:

Ejemplo 2:

*MAR: ah::.
%gpx: mira a la niña
*LAI: 0.
%gpx: señala una imagen del cuento
*MAR: això és l'autobús # de l'escola. (esto es el autobús de la escuela)
%gpx: señala el cuento
*LAI: 0 .
%gpx: rodea el cuello de la madre con su brazo y le dice algo al oído
*MAR: què passa? (¿qué pasa?)
%gpx: acerca su cara a la de la niña
*LAI: 0.
%com: parece que la niña le dice algo al oído
*MAR: què dius? (¿qué dices?)
%gpx: levanta ligeramente la cara de la niña y la mira
*MAR: et fai un cura-cura? (¿te hago un cura-cura?)
%gpx: toca el ojo de la niña suavemente y la mira
*MAR: ja està. (ya está)
%gpx: mira a la niña
%sit: la niña se separa ligeramente de la madre
*MAR: ja està? (¿ya está?)
%gpx: mira a la niña
*LAI: # 0.
%gpx: señala bolsillo de la madre
*MAR: la mama el mocador? (¿mamá el pañuelo?)
%gpx: se saca el pañuelo del bolsillo
*LAI: 0.
%gpx: asiente
*MAR: espera.
%gpx: le levanta la cara
*MAR: que la mama t'ha posat el ditet a l'ull. (que mamá te ha puesto el dedito en el ojo)
%gpx: le calma el ojo con el pañuelo

Se trata de un fragmento de interacción donde se aprecian dos inicios no verbales de la niña que son seguidos por la madre. En ambos casos el "tema" es una "demanda" por parte de la niña.

Los resultados relativos a los inicios se presentan en frecuencias. Se trata de una categoría que puede codificarse en relación a un acto comunicativo de la madre que además haya sido codificado como estrategia educativa.

Regulación de la conducta y la atención

Presentamos ahora una categoría que hemos codificado únicamente en el lenguaje adulto y que tiene unas características bastante diferentes de las que hasta ahora se han definido. Se trata de una producción de la madre mediante la cual trata de regular la atención y la conducta del niño. La madre ordena al niño que haga algo o incluso que no lo haga. La característica principal de esta estrategia es que se trata de enunciados que la madre produce, dirigidos al niño, sin relación con el tema que preside la interacción o la actividad que se está realizando, con lo cual, en muchas ocasiones, pueden cortar el hilo de la conversación. En otras palabras, se trata de estrategias de la madre que no son contingentes respecto a la actividad comunicativa del niño o incluso respecto a la actividad compartida. Consideramos que el uso demasiado frecuente de esta estrategia puede dar un carácter muy directivo y controlador a la interacción.

Categorías parecidas han sido definidas por otros autores que han analizado las interacciones entre adultos y niños pequeños con retraso (Giné, 1994; Sánchez, 1994; Tannock, 1988). En estos casos se han utilizado fórmulas para referirse a este tipo de categorías como "el adulto dirige (guía) a través de la acción y de las palabras la actividad del bebé" (Giné, 1994), o "regulación dirigida al alumno con necesidades educativas especiales" (Sánchez, 1994). También en el sistema de clasificación de actos comunicativos en las interacciones entre adultos y niños elaborado por Ninio, Snow, Pan y Rollins (1994) aparecen algunas categorías con una función similar.

En algunos casos las expresiones o las emisiones tienen una entonación claramente imperativa y en otros casos no la tienen en absoluto. No se han considerado como una regulación aquellas expresiones de la madre en que se utiliza la palabra *mira* sin una intención clara de regular la conducta, porque en la mayoría de ocasiones, la madre y el niño están atendiendo a un mismo centro de interés. En los casos en que este último está realizando una actividad o tiene la atención centrada en algún objeto o imagen y la madre le dice *mira*, con la clara intención de que centre la atención en lo que ella quiere, sí se ha contabilizado como una estrategia de regulación. Otros ejemplos de regulación de conducta y atención son: ¡*hombre, un momento!*, *venga va, corre, date prisa, cierra la boca, déjate las bragas*, etc.

En general se trata de enunciados a través de los cuales la madre intenta que el niño haga algo más rápido, que lo haga con más cuidado, que deje de tocar algo de ropa que lleva puesto, o incluso las gafas. Otras veces la madre hace referencia a ruidos que los niños hacen con la boca o los dientes. También en algunos casos las madres se refieren a la higiene como los mocos de

los niños o la baba. Se trata de una estrategia que en ocasiones aparece aislada a lo largo de una interacción y en otros casos aparece de forma agrupada -cuatro o cinco enunciados casi seguidos- en algún momento de la interacción.

Entendemos que durante las interacciones con su hijo, la madre puede utilizar esta estrategia para regular la gestión de la comunicación de una forma más o menos adecuada o en mayor o menor medida. Dependiendo de su habilidad para manejar las situaciones de interacción y de la actitud o estado del niño, esta estrategia será más o menos necesaria. Nuestro propósito durante el asesoramiento, fue que la madre aprendiese a regular la atención y a gestionar la comunicación y la conversación a través de otras estrategias más sutiles, como elegir el momento, el lugar y la actividad más adecuada para la interacción, dejar la iniciativa al niño en la elección de los juegos, etc.

7.3.2. Adaptaciones y ajuste del *input*

Utilizaremos el término de *input* para referirnos a las características formales del lenguaje que la madre dirige al niño que está aprendiendo el lenguaje, así como al lenguaje que el niño que aprende a hablar dirige a su madre. En cierto modo se recogen definiciones de otros autores (French y McLure, 1981; Garton y Pratt, 1989; Moerk, 1980, 1985; Snow, 1972), sin embargo, consideramos importante añadir el aspecto relativo al niño. De igual manera que podemos considerar que es importante analizar el lenguaje que la madre dirige al niño que está aprendiendo, también nos interesa analizar los aspectos formales del lenguaje del niño cuando interactúa con la madre. Pero realmente lo que más nos interesa son las adaptaciones mutuas de ambos en relación a este *input*, es decir, el ajuste del *input*.

Hablaremos, pues, de ajuste del *input* para referirnos a aquellas adaptaciones del lenguaje de la madre cuando se dirige al niño, así como a aquellas "adaptaciones" que el niño realiza para aproximarse al lenguaje de la madre. Todo aquello que la madre hace para adaptar su *input* al nivel del niño repercute en éste, propiciando, en primer lugar, la comprensión y la imitación y, en segundo lugar, ciertas adaptaciones, ajustes o cambios.

Ya hemos señalado en un capítulo anterior el interés de los matices introducidos desde posiciones cognitivas al estudiar lo que, por una parte, sería el lenguaje que la madre dirige al niño -*input*- y lo que el niño es capaz de tomar de este lenguaje -*intake*- (Sotés, 1995). Sin embargo, en nuestro caso, no entendemos que sea necesario adoptar una postura en este

sentido para analizar los ajustes y adaptaciones mutuas que se producen a lo largo de las interacciones.

En definitiva, el interés real en este tipo de análisis no es la forma del lenguaje en sí misma sino el proceso de ajuste de las características formales del *input* de la madre en relación al niño y de éste en relación a la madre. Esto es, nuestro interés mayor está en analizar cómo cambian y se ajustan algunas de las características formales del *input* materno a lo largo del proceso de asesoramiento y cómo al mismo tiempo también cambian las características formales del lenguaje del niño.

En el trabajo de del Rio y Gràcia (1996) se resumen los principales ajustes del *input* observados en el lenguaje de los adultos. En este caso se ha realizado una selección de aquellos que se consideraban más relevantes, teniendo en cuenta las características de los sujetos, el tipo de interacciones y los objetivos de nuestra intervención. Concretamente en el presente trabajo nos hemos centrado en los ajustes relativos a aspectos morfológicos y sintácticos. La razón que explica esta decisión es que, de alguna forma, los ajustes maternos respecto a los aspectos semánticos los hemos tenido en cuenta en el análisis de las estrategias educativas.

Actos comunicativos

La categoría de actos comunicativos, que en las tablas de presentación de resultados aparece como "total actos comunicativos", está formada por la suma de los Actos Comunicativos Verbales -enunciados- y los Actos Comunicativos No Verbales, con o sin vocalización. Estas categorías se definen a continuación.

1) Actos comunicativos no verbales sin vocalización (actividad gestual)

Se definen como actos comunicativos no verbales sin vocalización aquellos gestos o señales que el niño o la madre realizan respecto al otro interlocutor sin vocalizar. Cuando el niño o la madre señala un objeto o imagen en un cuento, mira al otro o a un objeto de forma insistente, niega con la cabeza, muestra un objeto, hace adiós con la mano, hace el gesto de llorar, etc., se codifica este acto como un acto comunicativo no verbal sin vocalización. Esta categoría se ha calculado respecto a la madre y al niño utilizando los programas de análisis MLT y FREQ.

2) Actos comunicativos no verbales con vocalización (vocalizaciones no inteligibles)

Cualquier producción comunicativa vocal del niño o de la madre que no haya sido considerada palabra se ha incluido dentro de esta categoría. Se habla entonces de una vocalización del niño o de la madre como un acto comunicativo formado únicamente por una emisión vocal o una cadena fonética no considerada como palabra.

Los niños que forman parte de la muestra van a utilizar, en un futuro, la lengua oral para comunicarse como único sistema, por lo que hemos considerado importante distinguir entre los actos comunicativos no verbales sin vocalización y este tipo de actos comunicativos que ya incorporan vocalizaciones o producciones fonéticas. Sin duda no se daría la misma importancia a esta categoría si se tratase, por ejemplo, de niños candidatos a utilizar un sistema de comunicación alternativa.

Se incluyen en esta categoría aquellas interjecciones o exclamaciones infantiles como *oh*, *eh* o cadenas vocálicas del tipo *ede te bi* o *pada ati*. En el caso de las madres sí se han contabilizado como palabras las interjecciones porque no había duda de que se trataba de este tipo de expresiones. En el caso de los niños resulta muy complejo distinguir entre un *o* sin función y referente claro y un *oh* con función de exclamación.

Como se ha señalado en el capítulo 6 delante de estas vocalizaciones no consideradas como palabras se añadía el signo *&*, por ejemplo *&ebe &de &te* lo que indicaba a los programas CLAN que no había que contabilizar la vocalización como palabra en los cálculos de la LME (Longitud Media del Enunciado) o en los cálculos de frecuencia de palabras. Esta categoría se ha calculado respecto a la madre y al niño utilizando los programas de análisis MLT y FREQ.

3) Actos comunicativos verbales: Enunciados

Palabras y enunciados del niño

El criterio que se ha seguido para considerar como enunciado a una emisión vocal del niño es que contuviese como mínimo una palabra. Se han considerado las palabras-familiares, palabras-inventadas y onomatopeyas, siguiendo la terminología de MacWhinney (1991), como palabras si tenían un valor pragmático y funcional claro y una consistencia en su utilización. Entendemos como una expresión con valor funcional y pragmático claro emisiones tales como *pam pam para martillo, atá para ya está o nininini para nene*. Del mismo modo, se contabilizaron como palabras la utilización consistente de terminaciones, tales como *ma por quema, va por lavar*. Para considerar este pretendido valor funcional se ha tenido muy en cuenta en todo momento la actividad no verbal del niño mientras hablaba, esto es, lo que hacía el niño al mismo tiempo que estaba realizando la emisión. Entendemos que es posible hablar de una utilización consistente cuando ha aparecido al menos tres veces en el lenguaje espontáneo del niño en una misma situación, aunque haya habido pequeños cambios a nivel fonético o de articulación. Un criterio esencial para dotar de función a estas palabras infantiles es que también sean aceptadas y comprendidas por las madres como tales en el momento en el que el niño las utiliza.

Los marcadores de artículo como los que aparecen delante de los nombres también se han contado como palabra en dos de los niños, por ej.: *a nene*. En los dos niños más pequeños -David y Lidia- no se han contabilizado porque se ha considerado que no tenían una forma clara y no eran utilizados habitualmente delante de los nombres, apareciendo en ocasiones en largas producciones vocálicas. Los dos niños mayores utilizaban estas formas de una manera correcta delante de los sustantivos y con una forma estable *a*, que a lo largo del proceso de intervención empezaron a sustituir por las formas *la* o *el*.

Se contabilizaron por ejemplo como enunciados de una palabra emisiones del tipo: *edi*, por *aquí*, en el caso de un niño que siempre utilizaba esta forma cuando señalaba una imagen en un cuento, también se contabilizó como una emisión de una palabra la vocalización *pa* cuando el niño da besos a algún objeto o acerca algo a la madre para que ella le de un beso (es la forma como este niño claramente se refiere a beso/besar). Consideramos que se trataba de una emisión de una palabra la vocalización de David *&iyo uau*, ya que la primera vocalización es ininteligible pero en la segunda claramente el niño está haciendo referencia a perro.

Palabras imitadas y espontáneas

En el análisis del lenguaje de algunos de los niños se han considerado como subcategorías las palabras imitadas y las palabras espontáneas. En aquellos casos en que claramente el niño imitaba una palabra emitida por la madre en el enunciado anterior o en el inmediatamente anterior a éste y que él no había producido en los turnos anteriores de forma espontánea, se contabilizaba como palabra imitada. Si se trataba de una palabra muy utilizada por parte del niño y que había aparecido anteriormente de forma espontánea no era considerada como palabra imitada. Se contabilizaban como palabras espontáneas todas las que producía el niño a lo largo de una interacción que no habían sido categorizadas como imitadas. En la presentación de resultados se distingue entre frecuencia de palabras imitadas y frecuencia de palabras espontáneas. El total de palabras es la suma de ambas frecuencias.

Enunciados imitados

Se contabilizaron como enunciados imitados todos aquellos producidos por el niño que contuviesen al menos una palabra imitada de la madre y contabilizada como tal. En la presentación de resultados se distingue entre frecuencia de enunciados imitados y frecuencia de enunciados espontáneos.

Palabras y enunciados de la madre

Se considera un enunciado materno a toda producción verbal, palabra aislada o conjunto de palabras, con significado propio, siguiendo definiciones de autores como Bloom (1970), Scollon (1976), Nelson (1977), del Rio (1985) y Siguán, Colomina y Vila (1989). Si se produce alguna pausa dentro de un mismo grupo de palabras significativo, se considera un mismo enunciado con una pausa intercalada. Sin embargo, si hay una pausa entre dos grupos de palabras o frases significativos en sí mismos ya se consideran como dos enunciados diferentes. También hemos adaptado, para la diferenciación y el cálculo de enunciados, los criterios de Ninio y Wheeler (1984).

A continuación se destacan y comentan algunos de los criterios seguidos en el cálculo de los enunciados. Los sonidos onomatopéyicos como *guau-guau* o *pam-pam* se han contado como una sola palabra. Se han contabilizado palabras y no morfemas, pero tanto en el caso del

castellano como del catalán, se han considerado como dos palabras las formas verbales como *coge lo* en castellano o *agafa-ho* en catalán. En algunos casos, las madres utilizaban barbarismos, tanto las que hablaban en catalán como las que hablaban en castellano (por ej. *¡cuidado!* por *¡compta!*, *plàtano* por *platan*, *oso* por *os*, *bueno* por *bé* en catalán, o *ara* por *ahora* en castellano), que se transcribían sin corregir y se contabilizaban como una palabra.

Longitud media del enunciado

La longitud media del enunciado (LME) es un índice utilizado en numerosos estudios sobre interacción madre-niño de desarrollo normal (Bohannon y Marquis, 1977; Cross, 1977, del Rio, 1985; Newport, 1977; Pan, Snow y Willett, en prensa) y con dificultades en el desarrollo (Buckhalt, Rutherford y Golberg, 1978; Gunn, Clark and Berry, 1980; Rondal, 1978a; Sánchez, 1994; Vilaseca, 1991).

Los criterios utilizados en este trabajo para calcular la LME de la madre y del niño son muy similares. Las repeticiones de palabras seguidas dentro de un mismo enunciado se contabilizan únicamente una vez. Las repeticiones de una frase de más de dos palabras dos o más veces seguidas, aunque sea sin pausa entre ellas, se cuentan como enunciados diferentes, por ejemplo si la madre dice *ya está bien, ya está bien*, o *no lo cojas, no lo cojas*, se contabiliza como dos enunciados de tres palabras.

La LME se calculó a través de uno de los programas CLAN, que a su vez seguía el criterio general de dividir la frecuencia total de palabras entre el número total de enunciados. Esta categoría se presenta en forma de índice respecto a cada uno de los participantes.

En el análisis del lenguaje infantil se ha distinguido en algunos casos entre longitud media del enunciado espontáneo (LMEe) -considerando únicamente los enunciados espontáneos- y la longitud media del enunciado teniendo en cuenta el total de enunciados (LMEt).

Índice de diversidad lexical

La categoría de índice de diversidad lexical ha sido utilizada para analizar las interacciones entre adultos y niños con retraso leve en trabajos anteriores (Sánchez, 1994), aunque con criterios ligeramente diferentes de los que aquí se han establecido. Como señalan Pan, Snow y Willett, (en prensa) en un trabajo reciente en el que han utilizado los programas de análisis CLAN, el índice de diversidad lexical proporciona información sobre la frecuencia de palabras diferentes respecto al total de palabras producidas. Al igual que en el trabajo citado, en nuestro caso este análisis se ha llevado a cabo utilizando el programa FREQ que aporta una lista por orden alfabético de todas las palabras diferentes que producen la madre y el niño -de forma separada-, la frecuencia en que aparecen en la transcripción y el índice de diversidad lexical, esto es, el resultado de dividir el número de palabras diferentes entre la frecuencia total de palabras emitidas. Por defecto el programa diferencia cualquier palabra que tenga una letra diferente, como *donat/donem/donen* (dado/damos/dan), *dormir/dormitori* (dormir/dormitorio) o *està/estan/estarà* (está/están/estará). Es decir que las inflexiones de una palabra se cuentan como palabras diferentes. En el caso del lenguaje materno se ha mantenido este criterio.

En cambio, el criterio que se ha tomado para calcular el índice de diversidad lexical del niño ha sido distinguir entre significados diferentes que el niño produce. Se ha otorgado, por tanto, más importancia al significado que a la forma. Con la ayuda del sistema de transcripción CHAT utilizado se ha podido obtener de cada transcripción un listado de los significados diferentes que el niño había producido. Concretamente se ha utilizado el código *palabra [: traducción del significado]* después de una palabra del niño que no siempre presentaba la misma forma pero que su significado claramente se mantenía, por ejemplo *mexa [: menja]*, *meza [: menja]*, *maxa [: menja]* (come); *ata [: ya+está]*, *ta [: ya+está]*; *nando [: Fernando]* o *gueta [: Greta]*. En general, no se ha distinguido entre nombres y verbos de la misma raíz y se ha transcrito, por ejemplo *[: comer]* tanto si la forma correcta hubiese sido *come*, *comer* o *comida*. Aunque esto ha dependido del nivel de lenguaje del niño, puesto que en el lenguaje de los dos niños mayores -Laia y Xavi- se ha diferenciado entre nombre y verbo, entre femenino y masculino y entre singular y plural, en los casos en que esta distinción era clara. Estos criterios son diferentes de los utilizados por otros autores como Pan, Snow y Willett (en prensa), que, al transcribir las producciones infantiles en morfemas, han podido contar las inflexiones de un nombre o verbo como diferentes muestras de un mismo tipo de nombre. En nuestro caso, el nivel lingüístico de los niños hubiese limitado el interés de los resultados hallados, aunque se hubiese realizado una transcripción por morfemas.

En el análisis del lenguaje infantil se ha distinguido, en algunos casos, entre el índice de diversidad lexical obtenido únicamente teniendo en cuenta las palabras espontáneas (IDLe) y el índice de diversidad lexical total (IDLt) teniendo en cuenta el total de palabras.

Otros ajustes del *input*

Además de los explicados anteriormente, se han tenido en cuenta otros ajustes del *input* en el análisis, aunque no han sido codificados ni cuantificados, pero sí recogidos en las transcripciones. Se trata de los ajustes relativos a los aspectos suprasegmentales como la entonación, el tono, el uso de las pausas y los silencios, así como la acentuación especial de la madre cuando se dirige al niño. Otros ajustes hacen referencia a los aspectos fonéticos, como la pronunciación clara. También se ha prestado atención, en cierto modo, a los ajustes que hacen referencia a los aspectos morfosintácticos, valorando la corrección de las palabras y las frases por parte de la madre cuando se dirige al niño. Finalmente se ha valorado el ajuste por parte de la madre de los aspectos semánticos y sintáctico-semánticos, como el nivel de abstracción utilizado cuando se dirige al niño. Por su relevancia en la interacción entre la madre y el niño, todos estos aspectos relativos al ajuste del *input* han sido valorados principalmente de forma cualitativa durante el proceso de asesoramiento y no se presentan resultados cuantitativos sobre ellos.

7.3.3. Estrategias educativas

En este apartado nos referimos a todo un conjunto de estrategias que los adultos utilizan cuando interactúan con niños que ya emiten algunas palabras consistentes y claras. El uso de estas estrategias se prolonga a medida que el niño va consolidando estructuras y contenidos, para ir disminuyendo lentamente a partir del momento en que el niño adquiere las estructuras básicas de su lengua (del Rio y Gràcia, 1996).

En este trabajo se han analizado las estrategias únicamente en el lenguaje de la madre, a pesar de que algunos de los autores que las han definido las han utilizado también para analizar el lenguaje del niño (Moerk, 1983a). Por ello en el capítulo de presentación y análisis de resultados en ocasiones nos referimos a "estrategias educativas de la madre". Entendemos que es importante señalar que no todas las categorías que presentamos a continuación han sido codificadas y cuantificadas respecto a las cuatro díadas.

Como señalan del Rio y Gràcia (1996) algunos de estos fenómenos fueron detectados hace ya muchos años (Brown, 1973) como es el caso de lo que el mismo autor denominó *expansiones*, sin darles ningún valor educativo. Después de lo cual otros autores como Moerk (1983a) definieron otras muchas estrategias que los adultos utilizan de manera implícita cuando se dirigen a los niños igualmente peculiares desde un punto de vista estrictamente comunicativo. En los capítulos teóricos se han presentado sistemas de categorización elaborados por algunos autores que nos han inspirado respecto a la definición de algunas de las categorías que se presentan a continuación.

Interpretación

Algunos autores (Basil y Soro-Camats, 1996; Giné, 1994; Sánchez, 1994) han utilizado esta estrategia como categoría de análisis del lenguaje materno definiéndola de forma parecida a la que a continuación se presenta, denominándola *sobreinterpretación*.

En este trabajo se ha contabilizado como interpretación aquel enunciado de la madre que en cierto modo atribuye significado a la vocalización, emisión o gesto previo del niño que es ininteligible o parcialmente inteligible para la madre. Con el término de parcialmente inteligible se está haciendo referencia a aquellas vocalizaciones o incluso gestos que empiezan a tener algún tipo de significado para la madre pero que aún no están consolidadas y donde el peso del significado recae todavía en la atribución de la madre. También hace referencia al hecho de que en algunos casos la madre pone en palabras un gesto del niño que sí que tiene un significado claro a nivel social. Sin embargo el niño todavía no es capaz de utilizar la forma verbal para referirse a este significado, como es el caso del gesto de decir *adiós* con la mano, el gesto de *grande* con los dos brazos separados o el gesto de *abrir* una puerta con una llave. En estos casos la atribución por parte de la madre de significado en forma de un enunciados como *grande*, *abrir la puerta* o *adiós*, se ha contabilizado como una interpretación.

Si bien en cierto modo la interpretación se presenta como una estrategia mantenedora del diálogo y de la conversación (del Rio y Gràcia, 1996), se ha considerado más oportuno incluirla en este tercer bloque de estrategias. La razón principal de esta decisión es que, si bien tiene una función de mantener y alargar la conversación, presenta otra función fundamental: dar un modelo lingüístico al niño en el momento justo en que lo necesita. Es precisamente cuando el niño parece querer nombrar algo o cuando lo coge y lo mira fijamente y se lo da a la madre,

cuando ella interpreta este gesto o esta vocalización no inteligible como una palabra y le da un nombre o le atribuye un significado. Lo fundamental es que la madre pone en palabras aquello que el niño aún no es capaz de nombrar o explicar. En este caso ha sido esta función la que ha tenido más peso y lo que nos ha decantado a incluir la interpretación en este tercer bloque. Sin embargo, ello no significa en ningún caso que no se valore la importancia que tiene como estrategia de mantenimiento e incluso como estrategia que facilita a la madre alargar las secuencias comunicativas.

En algunos casos se ha codificado como interpretación un enunciado de la madre a través del cual explicaba o comentaba lo que hacía el niño, como el ejemplo en que el niño sienta a unos muñecos en las sillas alrededor de la mesita de juego y la madre dice *¿sientas a los nenes en la mesa?*, o cuando el niño guarda alguna cosa en el baúl y la madre dice *muy bien, lo guardas* o incluso *ahora lo guardo*, como si lo estuviese diciendo el propio niño. Sin embargo, la mayoría de interpretaciones han sido en forma de enunciados cortos en que la madre decía aquello que el niño podía haber dicho exactamente de la misma manera. Esto es, la madre dice *la mesa*, cuando el niño la coge o la mira, o dice *lo tiro*, cuando el niño lanza un muñeco al otro extremo de la habitación, o dice *no lo quiero*, cuando rechaza algo que le da la madre. Por tanto se trata de una estrategia que puede tomar formas bastante diferentes, dependiendo en gran parte del nivel de desarrollo lingüístico del niño.

Respecto a las interacciones entre algunas de las parejas se ha llevado a cabo un análisis específico de las interpretaciones, distinguiendo entre diferentes tipos, como es el caso de la pareja madre-David. En este caso, como se verá en el capítulo 9, se ha concedido mucha importancia al uso por parte de la madre de la interpretación en la forma "como si". Se han contabilizado como interpretaciones "como si" aquellos enunciados de la madre en que interpretaba un gesto del niño o una vocalización expresándose de tal manera "como si" lo hubiese dicho el niño. Algunos de los ejemplos anteriores serían una muestra de este tipo de interpretación: la madre dice *lo tiro* o *no lo quiero*, cuando el niño lanza un muñeco al otro extremo de la habitación.

Imitación idéntica del lenguaje infantil

Se trata de una estrategia que ya ha sido definida y cuantificada por algunos investigadores que han analizado la interacción comunicativa y lingüística adulto-niño de desarrollo normal o con síndrome de Down (Ninio, Snow, Pan y Rollins, 1994; Vilaseca, 1991). Sin embargo, en la mayoría de trabajos revisados, algunos de ellos citados en los capítulos teóricos, únicamente se contabilizan las imitaciones de enunciados inteligibles. En este trabajo, se ha codificado como imitación aquella vocalización de la madre que repite exactamente la emisión previa del niño, ya sea inteligible, no inteligible (por ej. *abatá, emidí, abú*, etc.) o bien se trate de un sonido de tipo onomatopéyico (por ej. *pi-pi, tic-tac, chin chin chin, ñam ñam, clic clic*). También la repetición por parte de la madre de expresiones pragmáticas del tipo, *oh, uy, ah:::*, emitidas previamente por el niño se codifican como imitaciones.

Con esta estrategia ocurre algo parecido que con la anterior en cuanto a su función. Claramente se evidencia que la imitación tiene la función de mantener la comunicación y la conversación: cuando la madre imita una vocalización no inteligible del niño de hecho está diciéndole *te escucho, digo lo mismo que tú*, o incluso *lo que has dicho no está tan mal*, lo cual anima al niño a continuar emitiendo y comunicándose con la madre. Si bien en este caso todavía es más difícil de justificar el hecho de situar la estrategia de la imitación en este bloque por el hecho de que no siempre la madre emite material verbal, se ha tomado esta decisión. La razón en esta ocasión es que se consideró que era más coherente codificar como una misma estrategia las imitaciones de palabras y las imitaciones de vocalizaciones no inteligibles. La presencia del primer tipo de imitaciones -palabras inteligibles- fue lo que nos decantó finalmente a incluir la imitación en este bloque. Sin embargo, todavía con más razón que en el caso anterior, subrayamos el gran valor que tiene esta estrategia como mantenedora de la comunicación y como estrategia motivadora para el niño. No nos parece exagerado afirmar que la imitación es una de las estrategias que consideramos más importantes en el proceso de asesoramiento para ayudar a las madres a crear situaciones de interacción, de comunicación y de conversación adecuadas.

Otro aspecto que es importante destacar es que si bien las imitaciones gestuales de la madre no han sido codificadas ni contabilizadas, sí que han sido tenidas en cuenta a lo largo de todo el proceso de análisis y de asesoramiento. Esto es, se ha valorado positivamente el hecho de que las madres imitasen los gestos de los niños al tiempo que imitaban una vocalización o la interpretaban. Incluso también se ha valorado el uso de la imitación gestual en aquellos casos en que no ha habido producción vocálica por parte de ninguno de los miembros de la pareja.

Por consiguiente, tanto puede ser codificado como imitación un enunciado de la madre que es una repetición íntegra de uno del niño, como cuando la madre ha integrado en su enunciado una palabra no inteligible del niño que se ha mantenido sin modificación. Un ejemplo de este último caso sería cuando, después de que el niño haya dicho *ubutedé*, mirando una pieza que tiene en la mano, la madre dice *ah, ¿el ubutedé es esto?*. Si bien estos casos pueden no ser tan claros se han contabilizado porque se ha concedido importancia al hecho de que la madre retoma la vocalización del niño de forma clara para éste, permitiendo que continúe la conversación. La madre en estos casos no se frena por una vocalización del niño que no entiende, sino que opta por incluirla en su enunciado y continuar con el tema. También se contabiliza como imitación un enunciado formado por una palabra, como cuando el niño dice *mama* señalando una imagen y la madre repite *mama*. Y, finalmente, se contabiliza como imitación una emisión de la madre ininteligible que tiene la misma forma que la anterior del niño, como cuando éste dice *abatú* y la madre repite *abatú*. Lo interesante de este tipo de imitaciones es que además de la imitación formal, en la mayoría de ocasiones la madre imita la entonación del niño, e incluso, como se ha comentado, el gesto. En general se codifican y contabilizan como imitaciones cualquiera de los tipos que se acaban de presentar aunque la madre no imite la vocalización del niño de forma completa, esto es, el niño puede decir *unda bada te bi* y la madre retomar únicamente un fragmento, como *unda bada*. Por tanto, a diferencia de lo que ocurría con la estrategia de la interpretación, en este caso, no todas las emisiones codificadas como imitación son enunciados.

Expansión

La expansión es una de las estrategias más estudiadas por diferentes autores que han analizado las interacciones adulto-niño (Chapman, 1981; Cross, 1977, 1981; Moerk, 1983a; Nelson, 1977). También algunos investigadores de nuestro grupo han utilizado esta categoría para analizar las interacciones comunicativas o lingüísticas entre adultos y niños con retraso leve en el desarrollo (Sánchez, 1994) y con síndrome de Down (Vilaseca, 1991).

En este trabajo nos hemos basado en la definición clásica de Nelson (1977) que define las expansiones como las reelaboraciones (*recasts*) por parte del adulto del enunciado previo del niño en el que se añade algún elemento nuevo estructural o semántico. También se adecua la definición de del Rio y Gràcia (1996) al considerar las expansiones como las emisiones contingentes de los padres que retoman, en todo o en parte, el enunciado previo del niño y lo completan sin cambiar en lo esencial su significado. Quizás sea esta última parte la que en

algunos momentos ha dificultado la toma de decisiones, en el sentido de que en ocasiones resulta complejo decidir si se añade o no significado y hasta qué punto se añade. En general, se ha considerado como expansión todo enunciado de la madre que retomaba una palabra del enunciado del niño -codificada como tal- y añadía de una a tres palabras, dependiendo de la complejidad. Incluso se ha considerado expansión un enunciado, aunque la madre no hubiese retomado el enunciado previo del niño de forma completa, sino sólo una parte. Otro aspecto importante a señalar es que se ha contabilizado como expansión un enunciado contingente en relación no únicamente al enunciado infantil inmediatamente anterior. En algunos casos, la madre claramente expande un enunciado infantil después de haber emitido uno propio o después de otro del niño posterior al expandido.

Se han considerado expansiones, por tanto, aquellas emisiones de la madre que han recogido el enunciado del niño y han añadido como máximo tres palabras. Se entiende que la corrección implícita de los aspectos fonológicos o morfosintácticos (del tipo de añadir la -s del plural o formular el verbo en la forma correcta) queda incluida en la definición. Por consiguiente, consideramos como una expansión el caso en que el niño dice *baba* señalando una imagen de un lago y la madre responde *esto es el agua*, mientras miran un cuento, o el caso en que la niña dice *tititi* señalando un muñeco y seguidamente la madre pregunta *¿éste es el tete?* mientras mira lo que señala la niña y a ésta alternativamente.

Si bien en la mayoría de ocasiones los enunciados de la madre que retomaban una palabra del niño en forma negativa (por ejemplo, el niño dice *leche* ante una lámina y la madre dice *no es leche*) no han sido codificados como expansiones, debido a sus connotaciones negativas, es necesario señalar que ha habido algunas excepciones. No cualquier enunciado negativo, por el simple hecho de serlo, implica una valoración negativa del enunciado previo del niño. En muchos casos esta decisión se ha tomado teniendo en cuenta la entonación de la madre, el gesto o la mirada.

También se ha considerado expansión un enunciado de la madre precedido por una producción del niño que fuese a su vez una imitación parcial o total de un enunciado materno previo, por ejemplo en el caso en que el niño dice *te* señalando un tren en el cuento -después de que la madre haya dicho *tren-* y luego la madre responde *el tren es rojo*.

Entendemos que la expansión tiene, además de la función que se acaba de explicar, la de valorar positivamente el enunciado previo infantil. Cuando la madre expande un enunciado del niño implícitamente le está diciendo *lo has dicho bien, tiene sentido, lo puedes decir un poco*

más largo como yo, etc. Sin embargo, la función básica de la expansión tal como se ha definido en este trabajo es la de dar un modelo al niño ajustado a su nivel para que lo pueda imitar, aunque no sea de una forma inmediata. Si bien el niño no repetirá el enunciado completo de la madre, se le da la oportunidad de imitar una parte.

Entendemos que es importante señalar que en este trabajo no se ha diferenciado aquella expansión en que había corrección implícita del elemento o de los elementos retomados del enunciado del niño, de aquellas expansiones en las que no estaba presente esta corrección porque la forma era adecuada. La razón de esta no diferenciación radica en el hecho de que en la gran mayoría de casos existe un mínimo de corrección, dado que los niños articulaban con muchas dificultades y éste no era un aspecto sobre el que se incidiese de forma especial.

Al igual que con la estrategia de la interpretación, en este caso hemos realizado, respecto al análisis de las interacciones de algunas parejas, un estudio más específico de diferentes tipos de expansiones. Concretamente en el caso de la díada madre-Lidia, se ha distinguido entre expansiones que además eran una demanda en forma de pregunta (EXP DEMP) o de orden (EXP DEMO), expansiones en forma de frase declarativa (EXP DEC) y expansiones en forma de pregunta de sí o no (EXP S/N). La definición de la categoría de la demanda se presenta más adelante.

Corrección implícita

Se han codificado como correcciones implícitas aquellos enunciados de la madre que corregían de manera no explícita el enunciado previo del niño sin añadir ninguna palabra, aunque en la mayoría de casos sí que se añadían sílabas o morfemas. Cualquier tipo de corrección, ya fuese fonética, morfológica, semántica o relativa al orden de las palabras ha sido considerada. También se han contabilizado aquellos casos en que la madre traduce alguna palabra que el niño ha dicho en castellano o catalán, en cuyo caso podríamos decir que la madre realiza una sustitución con una función correctiva.

Hablamos de corrección implícita en el sentido de que la madre da el modelo correcto y convencional al niño de su propia producción. Consideramos que la madre ha hecho una corrección implícita cuando el niño dice *aquí a yaya* señalando la silla de la abuela y la madre responde *aquí la yaya*, corrigiendo de manera implícita uno de los elementos de la emisión del niño. También puede ser una corrección más general de la emisión, como en el caso de que el

niño dice *aqué a mi* y la madre responde *aquest a dormir* (éste a dormir). Un ejemplo de corrección implícita de un enunciado de una palabra del niño es cuando éste dice *bu*, señalando un autobús en el cuento y la madre responde *autobús*. Lo que hace la madre en estos casos es corregir o completar elementos fonéticos, la mayoría de veces sin añadir elementos de otro tipo excepto en los casos en que hay una sustitución. Consideramos una corrección implícita también cuando la madre de hecho lo que hace es una sustitución semántica, pero donde la función es de corrección, como en el caso en que el niño señala algo en el cuento y dice *mamei* (rojo) y la madre dice *blau* (azul), sin añadir ninguna palabra y sin hacer explícita la corrección. Otro ejemplo es el caso ya citado en que el niño dice *bé* (bien) y la madre le corrige *bien*, del catalán al castellano. De nuevo la madre estaría realizando una sustitución con una función de corrección.

Según la definición que hemos presentado y teniendo en cuenta en nivel lingüístico de los niños, consideramos que, en la mayoría de ocasiones, cuando la madre completa una emisión del niño como *tutuga* (tortuga) diciendo *turtugues* (tortugas) no se trata de una corrección morfológica, sino fonética. La explicación está en que seguramente este niño aún no usa los plurales y, por tanto, en este caso se trata de una terminación del plural pero en otro caso como *go* por *gos* (perro) o *na* por *nas* (nariz) se trata de una terminación que es difícil para el niño a nivel fonético. Por lo tanto, el problema no es que el niño no haya utilizado un plural cuando podía hacerlo sino que le es difícil pronunciar la *-s* al final de palabra.

Corrección explícita

Se ha codificado como corrección explícita aquel enunciado de la madre a través de cual se explicita el hecho de que el enunciado previo del niño es incorrecto. Se trata de estrategias muy poco utilizadas en general por los adultos y que otros autores las han estudiado también en el análisis de interacciones adulto-niño con síndrome de Down (Vilaseca, 1991). En nuestro trabajo incluimos en esta categoría el caso en que el niño dice *pa* señalando una imagen y la madre responde *pa no, palla o* cuando el niño dice *pa pam* señalando el reloj y la madre dice *rellotge, no papam* (reloj, no papam).

En definitiva, se trata de una estrategia a través de la cual la madre hace evidente al niño que su enunciado es incorrecto, porque no ha etiquetado bien lo que ha señalado, porque lo ha pronunciado mal, o porque no ha contestado a lo que la madre le preguntaba. Se trata siempre

de un enunciado negativo en el que, en general, se retoma la palabra del niño y se proporciona la correcta, aunque no siempre.

Valoración positiva

Presentamos aquí una estrategia un poco diferente de las anteriores. También se trata de una categoría muy utilizada en el análisis de las interacciones adulto-niño, aunque en la mayoría de ocasiones se ha denominado *feedback* positivo (Sánchez, 1994; Vilaseca, 1991), aunque no siempre (Giné, 1994). Este último autor ha utilizado una categoría similar al analizar las interacciones entre adultos y bebés con síndrome de Down y se refiere a ella con la siguiente fórmula: "el adulto refuerza el comportamiento del bebé con palabras o gestos de aprobación". Otros autores como Ninio, Snow, Pan y Rollins (1994) distinguen, en su sistema de clasificación, entre "premio por actos motores" y "exclamación de sorpresa o entusiasmo por la producción del interlocutor".

En general se han codificado como valoración positiva aquellos enunciados de la madre que valoraban de forma positiva, elogiando, confirmando o ensalzando el acto comunicativo verbal o no verbal -con o sin vocalización- previo del niño (del Rio y Gràcia, 1996). Esta definición se aleja de algunas (Vilaseca, 1991) en que se considera únicamente *feedback* positivo a aquellos enunciados de la madre que valoran positivamente un enunciado del niño. En nuestro caso hemos ampliado el tipo de acciones a las cuales podía hacer referencia el enunciado materno tomando en consideración el hecho de que la frecuencia de actos comunicativos no verbales -con o sin vocalización- de algunos de los niños de la muestra superaba ampliamente la de enunciados. En este sentido entendemos que se trata de una estrategia con una función amplia de animar al niño a continuar interactuando, de mantenimiento de la interacción, de valorar en general la conducta del niño y de dar un sentido positivo a la interacción. No es, por tanto, una estrategia relativa únicamente a los aspectos verbales como la expansión o la corrección implícita.

Se ha codificado como valoración positiva un enunciado como *sí, ya está o muy bien* después de un acto comunicativo del niño. También un enunciado referido a otro del niño como *lo has dicho muy bien*, o incluso un enunciado como *aquí está* en el caso de que el niño señale algo en un cuento después de que la madre le haya sugerido que lo haga. Asimismo, se han codificado como valoraciones positivas aquellas expresiones maternas del tipo *mhm*, acompañadas de un asentimiento con la cabeza. Sin embargo, durante el proceso de

intervención algunas de estas expresiones han sido más valoradas que otras, por el grado en que eran fácilmente apreciables por parte de niño como aprobaciones.

Se ha hecho referencia anteriormente al carácter valorativo implícito de la expansión, que se extiende también a la corrección implícita. En aquellos casos en que en el enunciado materno aparecía una expresión del tipo *muy bien*, o *sí*, que acompañaba a una expansión o corrección explícita (por ej. *muy bien, el nene* después de que el niño dijese *nene*) se han codificado como tales, puesto que entendemos estas dos estrategias tienen más valor educativo que una simple valoración positiva.

Las valoraciones positivas han sido codificadas en los enunciados y en casos muy especiales en vocalizaciones -cuando la valoración positiva era muy clara pero la madre no emitía ningún enunciado.

Valoración negativa

La valoración negativa, en ocasiones denominada *feedback* negativo ha sido utilizada también en el análisis de las interacciones adulto-niño de desarrollo normal (Ninio, Snow, Pan y Rollins, 1994) y con síndrome de Down (Vilaseca, 1991). En nuestro trabajo hemos codificado como valoración negativa aquel enunciado materno a través del cual se desaprueba un acto comunicativo del niño. Se trata normalmente de una frase negativa que resta importancia o rechaza el acto previo infantil.

En algunas ocasiones el enunciado materno era un simple *no*, o un *está mal*; en otros casos era una explicitación de un sentimiento materno como *no me gusta*, acompañado de un gesto de negación con la cabeza. La diferencia fundamental con la estrategia de corrección explícita radica en que esta última estaba referida a un enunciado del niño que era corregido. En el caso de la valoración negativa, la madre puede referirse a cualquier acto comunicativo del niño y hace referencia a la actividad que están llevando a cabo conjuntamente, lo cual la diferencia de la estrategia de la regulación, que en algunas ocasiones presenta también una forma negativa.

Las valoraciones negativas han sido codificadas en los enunciados y en casos muy especiales en vocalizaciones -cuando la valoración negativa era muy clara pero la madre no emitía ningún enunciado.

Demanda de acción

Hemos codificado como demandas de acción aquellos enunciados de la madre en forma de orden o de pregunta que de alguna manera esperaban una respuesta por parte del niño. En los casos en que se trata de una demanda en forma de orden la respuesta esperada puede ser verbal o no verbal, esto es, la madre puede decir al niño *coge la pelota, guarda el plato, dame el cepillo*; o también puede pedir *di el papa o dilo tú*. En otros casos la demanda puede ser una pregunta abierta o semi-abierta del tipo *¿qué hace Teo?*, o *¿quién es éste?* Las preguntas que demandan una respuesta de sí/no como *¿quieres la pelota?* no han sido codificadas como demandas, aunque a lo largo del asesoramiento las hemos tenido en cuenta.

Las demandas siempre hacen referencia a la actividad conjunta que se está llevando a cabo, de lo contrario, en algunos casos, serían codificadas como regulaciones de conducta. La función principal de las demandas en la interacción es la de ayudar a utilizar al niño el vocabulario que conoce, en el caso de que se formulen en forma de pregunta. En aquellos casos en que se presentan como una orden se entiende que ayudan al niño a aprender a seguir órdenes y orientan a la madre en relación al nivel comprensivo del niño. En otras palabras, lo que la demanda permite analizar es, en cierto modo, la cantidad de ocasiones en que la madre solicita una respuesta al niño, lo cual hace que se trate de una estrategia muy relacionada con los aspectos de gestión de la comunicación y de la conversación y, concretamente, con el grado en que la madre lleva la iniciativa en la interacción. Por consiguiente, se trata de una estrategia que, utilizada de forma demasiado frecuente, puede dar un carácter demasiado exigente y directivo a la interacción. Además, el hecho de utilizar esta estrategia con mucha frecuencia implica, en cierto modo, que la madre dirige la interacción, porque es ella la que pregunta y la que ordena, aunque en algunos casos la demanda puede retomar un enunciado previo del niño. En estos casos un mismo enunciado puede ser codificado como demanda y como expansión, como es el caso del ejemplo en que el niño dice *papa* señalando un muñeco y la madre dice *dame el papa*. En el análisis de las interacciones de algunas de las parejas en que se ha codificado esta estrategia se ha distinguido, en el momento de cuantificar, entre demandas en forma de orden (DEMO) y demandas en forma de pregunta (DEMP). Ya hemos señalado en la parte teórica de este trabajo que algunos autores han iniciado estudios sobre los orígenes de la directividad -entendida como el uso demasiado frecuente de demandas- para intentar explicar la existencia de una relación negativa entre la directividad en las interacciones y el desarrollo del lenguaje y la cognición (Girolametto, 1995b).

Numerosos investigadores han analizado esta estrategia definiéndola de formas ligeramente diferentes (Cardoso-Martins y Mervis, 1985; Davis, Stroud y Green, 1988b; Giné, 1994; Gunn, Clark y Berry, 1980; Hanzlik y Stevenson, 1986; Maurer y Sherrod, 1987; Vilaseca, 1991). Algunas de las fórmulas utilizadas para referirse a ellas han sido comentadas en los capítulos teóricos de este trabajo. Es importante poner de manifiesto que en la mayoría de ocasiones la diferencia entre la definición que aquí se presenta y la de otros trabajos radica en que, en nuestro caso, se trata de una categoría muy amplia que recoge tipos de enunciados que otros autores han codificado como categorías diferentes.

Preguntas de elección

Se han codificado como preguntas de elección aquellos enunciados de la madre en forma de pregunta en que se daban dos opciones al niño, esto es, *¿quieres leche o agua?, ¿quieres el rojo o el amarillo?, ¿quieres la muñeca o el coche?*. Evidentemente se trata de un tipo de preguntas sencillas para el niño y que tienen la peculiaridad de que le dan el modelo a imitar.

7.3.4. Otras

Secuencias Potencialmente Educativas

Presentamos en último lugar un tipo de análisis que se ha realizado una vez finalizada la codificación de las transcripciones. No se trata de categorías nuevas sino de una configuración especial de categorías ya descritas anteriormente. Podríamos incluso calificarlo como un tipo de análisis secuencial.

Se ha considerado como secuencia potencialmente educativa un fragmento de interacción que presentaba unas características determinadas, que son las siguientes: 1) secuencias formadas por tres, cuatro o más turnos de cada participante constituidos por un máximo de dos actos comunicativos, 2) en cada uno de los turnos de la madre aparece al menos un acto comunicativo codificado como imitación, interpretación, expansión o corrección implícita. Se trata de secuencias especialmente interesantes puesto que reflejan, por parte de la madre, una utilización natural y, en general, contingente de las estrategias educativas y, al mismo tiempo, implican un equilibrio en la densidad de turnos. Por su definición se entiende también que se comparte el tema y la atención a lo largo de una serie de turnos. En general, son secuencias donde la madre

demuestra una habilidad clara para alargar el tema de conversación a través del uso contingente de estrategias educativas. La razón por la cual se ha utilizado la expresión "potencialmente" es que no en todos los ejemplos contabilizados se aprecia un efecto inmediato en el lenguaje del niño, pero sí es posible inferir una potencialidad educativa de este tipo de secuencias en relación al lenguaje del niño.

Como se ha señalado, este análisis se ha realizado una vez codificadas las transcripciones, por lo que no se ha utilizado ningún código ni signo especial en las transcripciones. A continuación se presenta un ejemplo de secuencia de este tipo:

*LID: no.
 %gpx: continúa con la muñeca
 *MAD: no? (Imitación)
 %gpx: mira a la niña
 *LID: no lli:::: [: allí].
 %gpx: deja la muñeca y señala hacia la puerta
 %com: la niña en realidad señala hacia la cocina de la casa
 *MAD: la Lidia come allí? (Expansión)
 %gpx: mira a la niña y señala hacia puerta
 *LID: me [: comer].
 %gpx: mira a la madre
 *MAD: a::::. (Valoración positiva)
 %gpx: mira a la niña
 %int: entonación de entender a la niña
 *LID: # <&e &bi> [>].
 %gpx: se gira hacia el armario y hace ver que coge cosas
 *MAD: <y qué> [<] come la Lidia? (Expansión y Demanda)
 %gpx: mira niña
 *LID: me [: comer].
 %gpx: se gira hacia madre
 *MAD: qué comes? (Expansión y Demanda)
 %gpx: mira a la niña
 *LID: no.
 %gpx: mira madre y niega con la cabeza
 *MAD: no comes? (Expansión)
 %gpx: mira niña y hace no
 *LID: no bua [: jugar].
 %gpx: mira madre
 *MAD: a jugar. (Expansión)
 %gpx: mira a la niña niña
 *MAD: a(ho)ra estás jugando. (Expansión)
 %gpx: mira niña

Se trata de una secuencia de siete turnos de la madre y siete de la niña, formados la mayoría por un solo acto comunicativo, en que se comparte un tema y en que la niña parece llevar la iniciativa. La madre retoma todos los enunciados de la niña en forma de imitación o de expansión. Consideramos que este tipo de secuencias tienen un potencial educativo claro.

Antes de concluir este capítulo nos gustaría insistir en la complejidad que ha supuesto la codificación y análisis de las interacciones entre las madres y sus hijos, a pesar de que los criterios respecto a las categorías eran claros. La espontaneidad y naturalidad que presidía a las interacciones ha sido uno de los aspectos que más ha dificultado este proceso de codificación y posterior análisis. En este sentido, apuntamos la necesidad de continuar investigando y trabajando en la elaboración de instrumentos de análisis más finos que nos permitan analizar y evaluar lo más objetivamente posible este tipo de interacciones que, en definitiva, era el objetivo último de la elaboración del sistema de categorías que acabamos de presentar.

Capítulo 8

Diseño de un programa de asesoramiento a familias de niños con retraso

El último capítulo de los que forman la parte metodológica de este trabajo vamos a dedicarlo a explicar las características principales del programa de asesoramiento a las familias que finalmente se diseñó. Como ya se ha ido poniendo de manifiesto y se explicará con más detalle, las líneas básicas de la intervención ya estaban trazadas antes de conocer a las familias. Sin embargo, no fue hasta que se observaron las interacciones cuando fue posible iniciar el proceso de diseño del asesoramiento respecto a cada una de las díadas. Éste será uno de los aspectos que más destacaremos en este capítulo, a saber, la adaptación y la flexibilidad respecto a las características diferenciales de cada una de las familias.

El segundo aspecto que destacaremos es el relativo al gran paralelismo existente entre las estrategias asesoradas a las familias, por un lado, y el sistema de categorías de análisis presentado en el capítulo anterior. Sin duda, éste nos sirvió, como se ha señalado, para analizar unas primeras sesiones de interacción, pero también tenía el propósito de ser útil para valorar los cambios que se habían producido a lo largo de la intervención, por lo que su similitud con las líneas básicas del programa de asesoramiento tenía que ser clara.

En primer lugar, presentaremos los objetivos y las características básicas del programa de asesoramiento y, a continuación, describiremos de forma detallada las diferentes fases del programa, lo cual nos permitirá presentar los instrumentos más importantes utilizados durante el proceso. Más adelante explicaremos las áreas básicas de orientación, así como las estrategias que forman parte de cada una de ellas. Si bien en este apartado se intenta mostrar de forma clara cuál es el sentido de cada una de las estrategias que forman parte del programa de asesoramiento, el capítulo dedicado al análisis de los resultados será el que verdaderamente permitirá apreciar cómo se trabajaron cada una de ellas con cada una de las familias, cuál fue su secuenciación y por qué se insistió más en unas que en otras. En definitiva, el capítulo de resultados será el que realmente permitirá apreciar que, efectivamente, el diseño básico del asesoramiento se adaptó a las características de cada una de las familias.

8.1. OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL PROGRAMA DE ASESORAMIENTO DISEÑADO

A través del programa de asesoramiento diseñado se pretendía ayudar a las madres de los niños con retraso a utilizar una serie de estrategias con el objetivo de mejorar la calidad de la interacción comunicativa y lingüística. Teniendo en cuenta el tiempo que en general las madres pasan con sus hijos en sus hogares, se consideró que era posible mejorar aquellos momentos en que estaban juntos e intentar que tal optimización contribuyese, a su vez, a una aceleración del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños.

El programa de asesoramiento que finalmente se diseñó comparte las principales características de los programas de intervención naturalista en el área de la comunicación y el lenguaje presentados en el capítulo 4, así como algunas características generales de programas de asesoramiento a familias, presentadas en el capítulo 5.

Entendemos que se trata de un programa de intervención naturalista en cuanto al tipo de estrategias que se asesoran, esto es, aquellas estrategias que las madres y los adultos en general utilizan cuando se comunican con niños pequeños. También se trata de un programa naturalista por el hecho de que la intervención tenga lugar en el contexto natural del niño, en un doble sentido. En primer lugar la intervención por parte del profesional cuando muestra y ayuda a la madre en relación a la utilización de las estrategias. En segundo lugar la "intervención" que en cierto modo realiza la madre cuando interactúa con su hijo utilizando las estrategias aprendidas

también tiene lugar en un ambiente natural para el niño, su hogar. En definitiva se trataba de un programa de intervención naturalista en el que las madres jugaban el papel de mediadoras entre las profesionales y el niño. Si la intervención tenía éxito, sería finalmente la madre la que pondría en marcha una serie de estrategias al interactuar de forma natural con su hijo. Sin embargo, consideramos importante destacar otros aspectos que caracterizan el programa de asesoramiento diseñado en este trabajo:

1) Carácter positivo del programa de asesoramiento

Una primera característica que presidió el programa de asesoramiento diseñado fue el esfuerzo constante realizado para dotar de un carácter positivo a todas las intervenciones. Como ya se ha señalado en capítulos anteriores se trataba de un trabajo de investigación-intervención en el que las familias que participaban lo hacían de forma voluntaria y prestando su colaboración sin ningún tipo de compensación más que el propio resultado de la intervención. Un trabajo de este tipo debía tener muy en cuenta el aspecto de trato y cuidado con las familias y se debía hacer todo lo posible para que en ningún momento decayese el interés y la motivación de las familias y, concretamente, de las madres.

Se trataba de un trabajo de asesoramiento en el que se intentaba mostrar y enseñar a las madres algo muy complejo, por lo tanto, un ingrediente necesario era generar un ambiente absolutamente positivo en relación a las actuaciones de las madres. En este sentido, una de las ideas que tenía que presidir el proceso de asesoramiento era que si algo no funcionaba, no se debía considerar que la "culpable" era la madre porque no aprendía o no entendía. En aquellos casos había que preguntarse qué había ocurrido en relación al propio asesoramiento y, en segundo lugar, había que plantearse cómo se podía mejorar.

En cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario un grado importante de *feedback* positivo en relación a los pequeños aprendizajes y pasos que va realizando el aprendiz, en este caso la madre, para que el proceso se pueda dar de manera fluida y sin graves desequilibrios. Cuando el aprendizaje lo lleva a cabo la madre en relación a su hijo está presente una carga afectiva importante sumada, en algunos casos, a una cierta culpabilidad, por lo que todavía tiene mucho más sentido no perder de vista esta característica a la que se ha denominado carácter positivo del proceso de asesoramiento.

2) Flexibilidad del programa de asesoramiento

Si bien más adelante dedicamos un apartado especial (Apartado 8.2.2.2) a destacar la importancia de la adaptación y la flexibilidad durante el proceso de asesoramiento, nos gustaría realizar algunos comentarios en este momento. Concretamente creemos que es importante señalar que la puesta en marcha del programa de asesoramiento se caracterizó por su flexibilidad respecto a cada una de las familias, entendiendo que si no se partía del nivel cuidadosamente establecido en el que se encontraba cada una de las madres o parejas era difícil lograr enseñar algo. Nos referimos al término de "nivel" en un sentido muy amplio, desde el nivel de estudios, la manera como están acostumbradas a aprender las madres, el tipo de horarios que siguen en sus hogares, las ideas que tienen sobre lo que sus hijos aprenden en la escuela, hasta el estilo interactivo y el uso de determinadas estrategias. Desde el inicio consideramos que cuantas más posibilidades de ajuste individualizado proporcionase el programa de asesoramiento más posibilidades existirían de que se produjese un aprendizaje de lo que realmente se quería enseñar. Consideramos que ésta es una de las características más destacables de nuestro programa.

8.2. DIFERENTES FASES DEL PROGRAMA DE ASESORAMIENTO

El programa de asesoramiento que finalmente se diseñó contenía básicamente dos fases o pasos. Una primera fase tenía como objetivo fundamental valorar las interacciones entre cada una de las díadas. La segunda fase consistió en el desarrollo o puesta en funcionamiento del programa diseñado a partir del análisis realizado en la primera fase. A continuación se explican de forma detallada cada una de ellas.

8.2.1. Fase de análisis y valoración de las primeras observaciones y de las primeras entrevistas

Como se ha explicado en el capítulo 6, antes de iniciar el proceso de asesoramiento a las familias se llevaron a cabo dos observaciones que sirvieron para tomar decisiones fundamentales acerca de los aspectos prioritarios de la intervención con cada una de las familias.

Si bien el estudio en profundidad de los programas presentados en los capítulos 4 y 5 permitió, antes incluso de conocer a las familias, diseñar las líneas básicas del programa de asesoramiento, éste no se planificó y diseñó definitivamente antes de realizar las observaciones y los registros de las parejas seleccionadas. El conocimiento de las características de cada una de las familias, incluida su organización y funcionamiento permitió iniciar el proceso de secuenciación y diseño específico del asesoramiento a cada familia.

Sin duda, hubiese sido más interesante a nivel estrictamente metodológico, no clínico, poder llevar a cabo más de dos observaciones y registros de cada una de las parejas, e incluso realizar observaciones y registros del niño interactuando con diferentes miembros de la familia. En un primer momento se consideró esta posibilidad, pero la razón principal por la que no se llevó a cabo fue la de no retrasar algo que para las familias, desde la primera entrevista, se convirtió en un tiempo largo de espera de comentarios y orientaciones sobre lo que ya se había observado. Esto es, muy pronto se hizo evidente que no era posible pretender que las madres esperasen dos meses a obtener algún tipo de devolución, por lo que se consideró, como ya se ha señalado en el capítulo 6, que un mínimo de dos observaciones era necesario pero también suficiente para empezar, sabiendo que la dinámica era abierta y que nada de lo que sucediera en las primeras sesiones iba a quedar cerrado para siempre.

El análisis de los dos primeros registros se llevó a cabo utilizando el sistema de categorías presentado en el capítulo 7, como ya se ha señalado en este mismo capítulo. Después de transcribir veinte minutos del registro en papel y lápiz se llevó a cabo el análisis, que permitió valorar cuáles eran las estrategias que las madres ya estaban utilizando, cómo las utilizaban, con qué frecuencia, hasta qué punto parecía que eran conscientes de que estaban siendo educativas o de que estaban enseñando a sus hijos, cómo reaccionaban los niños ante ellas, etc. Además, también se detectaron cuáles eran las estrategias que las madres no utilizaban y que, sin embargo, se consideraban posibles y fundamentales para mejorar la calidad de la interacción comunicativa y lingüística. Finalmente el análisis permitió detectar la presencia de estrategias negativas, que de algún modo debían ser reconvertidas en positivas. Además de los minutos que habían sido transcritos, también se consideró oportuno revisar el resto del tiempo registrado, en este caso mediante el visionado conjunto -de las dos investigadoras- del vídeo. Todo este trabajo de análisis proporcionó, como se ha señalado, informaciones y elementos básicos para elaborar los primeros pasos del programa de asesoramiento a cada una de las madres.

Como complemento al análisis de los dos primeros registros se analizaron los datos extraídos de las primeras entrevistas con cada una de las familias. De estos encuentros se obtuvieron informaciones interesantes y relevantes para el diseño del asesoramiento relativas al funcionamiento de las familias, horarios, creencias, expectativas en relación a sus hijos, así como informaciones relativas al desarrollo del niño y en especial al nivel de desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Todos estos datos fueron extraordinariamente útiles para llevar a cabo el diseño del asesoramiento de la manera más adaptada posible a cada familia.

Otro instrumento que aportó información útil fue el análisis de las respuestas por escrito a unas preguntas que se realizaron a las madres mediante un cuestionario, que en un primer momento fue un intento de obtener alguna información sobre las expectativas de las madres en relación a diferentes aspectos del desarrollo de sus hijos. Se trataba de una hoja con ocho preguntas mecanografiadas, que llevaba por título "cuestionario para padres" y que se analizó de forma cualitativa. En el anexo 21 se presenta el modelo de cuestionario que se entregó a las madres durante las primeras semanas antes de iniciar el asesoramiento.

Finalmente, cabe decir que los resultados de la evaluación inicial de los niños a través de las pruebas también proporcionaron datos relativos a su nivel de desarrollo, a su actitud ante determinadas cuestiones, al nivel de atención, etc., que también fueron útiles para la planificación y diseño de la intervención.

8.2.2. Fase de asesoramiento

Respecto a la fase propiamente de asesoramiento entendemos que es importante destacar, por un lado, los instrumentos y técnicas utilizadas, que en algunos casos fueron compartidas por todas las familias y en otros no. Además, como ya se ha señalado, explicaremos de forma detallada una de las características fundamentales de nuestro programa de asesoramiento, la de su potencial de flexibilidad y adaptabilidad a las peculiaridades de cada familia.

8.2.2.1. Diferentes técnicas e instrumentos utilizados

a) Las entrevistas de orientación como técnica principal de asesoramiento

Una decisión que tomamos desde el inicio, basándonos fundamentalmente en la experiencia previa del grupo de investigación, fue la de considerar las entrevistas de orientación como el procedimiento básico de asesoramiento. Se descartaron, por tanto, otro tipo de técnicas que algunos investigadores han señalado como posibles formas de intervenir con las familias, como las entrevistas en grupo con más de una familia o la posibilidad de entregar algún tipo de material por escrito. Todo ello se valoró en función de las posibilidades tanto de las investigadoras como de las familias.

El material por escrito no se consideró un instrumento adecuado puesto que desde el principio se intentó que el proceso de asesoramiento tuviese un grado de directividad muy bajo. Era importante, por consiguiente, entender y presentar la entrevista como un proceso de intercambio de ideas y de puntos de vista. El material escrito implicaba un trabajo de redacción muy cuidado que no se había previsto. Además existía el problema, más importante, relacionado con la comprensión y la interpretación por parte de las madres del material escrito.

Si hubiese existido la posibilidad de revisar trabajos realizados en nuestro país del estilo del que aquí se presenta, quizás se habrían tomado otras decisiones, pero dado que la mayoría de programas en los que se inspiraba estaban llevados a cabo en otros países como Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá, donde la tradición en este tipo de programas de formación de padres es mucho mayor y donde existen unas peculiaridades culturales que no compartimos, se consideró que la entrevista en sí misma era el instrumento más potente y eficaz para llevar a cabo el proceso de asesoramiento y, al mismo tiempo, el que permitía un mejor control y unas posibilidades de análisis más elevadas.

Las entrevistas de orientación se convirtieron, por tanto, en la técnica principal que permitió llevar a cabo el proceso de asesoramiento. Estas entrevistas tenían unas características y una estructura que se mantuvo a lo largo de todo el proceso. Una de las características principales de las entrevistas de orientación fue la de su realización en un ambiente familiar, esto es, en todas las ocasiones fueron las investigadoras quienes acudieron al domicilio para realizar la entrevista. En algunos casos las entrevistas fueron llevadas a cabo por una sola de las investigadoras -la autora de este trabajo- y en otros casos por las dos -la autora y la directora del mismo.

Las familias sabían con antelación la fecha y la hora de realización de la entrevista, dado que el día en que se llevaba a cabo el último registro se concertaba la entrevista para la semana siguiente. También se decidía si primero se realizaría la entrevista o la observación, puesto que el día de la entrevista también se realizaba un registro. La decisión solía depender de en qué momento le era más fácil a la madre estar totalmente disponible, sin la posibilidad de que se produjesen interferencias.

Como se ha señalado ya en el capítulo 6, se llevaron a cabo unas seis o siete entrevistas de orientación con cada una de las madres durante todo el proceso de asesoramiento, con un intervalo aproximado de cuatro semanas entre las entrevistas. Estas iban precedidas de tres o cuatro observaciones y registros de situaciones de interacción entre la madre y el niño que eran las que proporcionaban el material básico para preparar los encuentros.

Durante las entrevistas de orientación se comentaban y contrastaban con las madres los aspectos más significativos de los cuatro registros realizados durante las semanas anteriores. A partir de ellos se centraban en alguna estrategia concreta que estuviese relacionada con las sesiones que se habían comentado. De esta manera, las madres iban poco a poco aprendiendo y consolidando el uso de diferentes estrategias que se iban repasando en las entrevistas sucesivas a lo largo de los seis meses.

La planificación de las entrevistas de orientación era la siguiente: una vez realizados los tres o cuatro registros de una dñada -que correspondía, por tanto, a tres o cuatro semanas- se transcribían de 15-20 minutos de cada registro. Uno de los dos últimos registros servía como modelo de las características de las interacciones durante aquel periodo, aunque en muchos casos se revisaban previamente todos los registros realizados. La contrastación de las características de tales interacciones -a través de los registros y las transcripciones- con las orientaciones sugeridas a las madres durante las anteriores entrevistas de orientación y concretamente en la última, permitían llevar a cabo un análisis de hasta qué punto las madres habían modificado de alguna manera sus pautas de interacción, de si se había producido incremento en alguna categoría, de si habían encontrado con algún tipo de dificultad, etc. Asimismo, también permitía observar la actitud y actividad del niño: si había variaciones, hasta qué punto el niño había tomado la rutina de jugar con la madre, etc. En definitiva, permitía llevar a cabo una valoración del proceso de asesoramiento para poder planificar las nuevas orientaciones. En algunos casos las sugerencias recogían orientaciones ya realizadas que no

habían sido aplicadas por la madre o que parecía que no habían dado buen resultado, y en la mayoría de ocasiones, se daba un paso hacia adelante.

Todas estas decisiones relativas a la valoración de los registros en relación al proceso de asesoramiento, las tomaban las investigadoras en una reunión donde se ponían en común estas informaciones y se realizaban visionados conjuntos de algunos de los registros que se habían realizado durante las cuatro semanas (Anexos 2, 6, 10 y 14). Finalmente, se tomaban las decisiones concretas que eran expuestas a la madre siguiendo un orden determinado, el mismo en todas las entrevistas. La idea era que las madres fuesen captando la secuenciación y de alguna manera fuesen anticipando las informaciones que sabían que se les podía solicitar o proporcionar. El objetivo fundamental de esta organización era que quedara patente un cierto orden o "secuencia interna del proceso".

La entrevista de orientación se estructuraba en tres partes. Ante todo, sin embargo, se le daba la palabra a la madre, y en el caso de que estuviese presente, también al padre, con el fin de que explicasen aquellos aspectos que considerasen que eran relevantes para el proceso de asesoramiento, o que de alguna manera les preocupasen.

A la primera parte de la entrevista las investigadoras la llamaron de *repaso*. Durante esta primera parte las investigadoras comentaban con la madre los aspectos que les habían parecido más relevantes de las interacciones observadas. Siguiendo con la condición de mantener un clima positivo en la entrevista, se iniciaba esta parte comentando a las madres las características que se habían valorado en el análisis de las interacciones. Con el fin de poder comentar con ellas estos aspectos positivos y valorados por las investigadoras, éstas les mostraban secuencias de vídeo que los ilustraban y les invitaban a que centrasen la atención en determinadas actitudes, estrategias, respuestas, acciones, etc., tanto de ellas mismas como del niño. En general se intentaba que se reflejase la consecuencia inmediata en el niño de alguna estrategia utilizada por la madre. Salvo algunas excepciones, no se mostraban secuencias a las madres que ilustrasen aspectos o actitudes negativas.

A la segunda parte de la entrevista las investigadoras la llamaron de *encargos nuevos*. En este punto de la entrevista era donde se producía el asesoramiento propiamente dicho, esto es, donde las investigadoras explicaban y mostraban a las madres estrategias o pautas de interacción que les parecía importante que fuesen consolidándose, lo cual implicaba que, de alguna manera, ya estaban presentes en las interacciones. La idea era la siguiente: encontrar y mostrar secuencias de vídeo o de transcripción donde las madres pudiesen ver cómo ellas

mismas estaban utilizando algunas estrategias o estaban realizando determinadas adaptaciones o ajustes que tenían unas consecuencias inmediatas y positivas sobre las acciones del niño, o que podía preverse que las tuviese. Una vez presentadas las secuencias, las investigadoras insistían en su importancia y en su valor para el buen funcionamiento de la interacción. En la medida de lo posible se intentaba que fuesen los ejemplos de las propias madres, pero en los casos en que se creía necesario se inventaban ejemplos o se realizaba un *role-playing* delante de la madre o los padres con el fin de ejemplificar la utilización de una determinada estrategia.

Finalmente, la tercera parte de la entrevista era la que las investigadoras llamaron de *cierre*, donde se resumían los encargos y se ponía especial cuidado en atender a los comentarios y sugerencias de las madres. En algunos casos, dependiendo de la dificultad de las orientaciones que se les había proporcionado o de la actitud de las madres se les invitaba a que ellas mismas explicasen qué era lo que les habían enseñado y mostrado y qué sugerencias se habían realizado. Evidentemente, esta última actividad se llevaba a cabo con el máximo cuidado, con el fin de que la madre no se sintiese violenta y no tuviese la sensación de estar ante un examen. Lo que se pretendía era valorar hasta qué punto las investigadoras y la madre habían entendido la realidad de la misma manera y se habían puesto de acuerdo, qué era lo que se había valorado positivamente y qué era lo que se les sugería que hiciesen para seguir avanzando. Los comentarios de la madre se valoraban y se llevaban a cabo redefiniciones si se consideraba oportuno y necesario.

Las entrevistas tenían una duración de entre 30 y 60 minutos y en algunos casos incluso se alargaban hasta 90 minutos, dependiendo en gran parte del interés y del tiempo del que disponían las madres.

b) Registro de otras situaciones de interacción

Durante los primeros meses, y en algunos casos durante todo el proceso de asesoramiento, se utilizaron, con algunas de las familias, otros tipos de instrumentos o procedimientos de seguimiento del proceso, además de las entrevistas.

Uno de los instrumentos consistió en una hoja de registro donde una de las madres -la de Laia- apuntaba los momentos durante la semana en que había estado jugando con su hija. La madre escribía en una hoja de papel, sin ninguna pauta previa, el día, el tiempo que habían estado, la actividad que habían realizado (por ej. explicar cosas del colegio, comentar un programa de la

televisión, mirar cuentos, pintar, etc.), si habían estado solas o con algún miembro más de la familia y cualquier comentario que se le podía ocurrir, como por ejemplo, cuál había sido el motivo de que finalizasen la actividad. Este instrumento se utilizó con la madre de Laia cuando se detectó que, en la situación de entrevista, tenía dificultades para explicar o relatar las actividades que había realizado conjuntamente con su hija durante la semana y, en general, para hablar de la niña.

Otro procedimiento de seguimiento que se utilizó únicamente con una de las madres -la de Xavi- fue el de sugerirle que registrase en audio los momentos en que ella y su hijo llevaban a cabo alguna actividad conjunta durante la semana. Si bien puede parecer un tipo de procedimiento parecido al anterior con otro tipo de formato, el problema, en este caso, no radicaba en que la madre no relatase acontecimientos a lo largo de la entrevista, sino más bien en la sospecha, por parte de las investigadoras, de que tenía dificultades para encontrar los momentos en que podía estar un tiempo con su hijo. En este caso, por tanto, era más bien una medida de control -a la vez que facilitadora- de que la madre llevaba a cabo lo que se le sugería durante las entrevistas. El cambio en el tipo de registro, sin embargo, no era la desconfianza en cuanto a la veracidad de lo que la madre podía escribir en una hoja de papel, sino más bien fue debido a que se percibió en la familia una disposición espontánea a utilizar este tipo de instrumentos de registro -vídeo, audio-, con lo cual esta decisión podía tener un efecto motivador para la madre. Durante las entrevistas de orientación con esta madre se recogía, como un aspecto más a comentar, el contenido de las cintas que ella había entregado las semanas anteriores y ella misma también explicaba el contenido de la que entregaba el mismo día de la entrevista, tal como hacía cada semana cuando se llevaba a cabo la observación de la situación de interacción.

c) Utilización de un vídeo educativo

Un tercer instrumento que se utilizó durante el proceso de asesoramiento a todas las familias fue un vídeo educativo dirigido a padres y educadores de niños con retraso en el desarrollo. Se trata de una cinta de 25 minutos de duración que lleva por título "My turn your turn" (Mi turno tu turno) (Rebeca R. Fewell, producido por el *Child Development and Mental Retardation Center*, Universidad de Washington, Seattle). El vídeo consiste en una serie de secuencias de parejas de madres y padres interactuando con sus hijos pequeños con retraso en el desarrollo. A través de tales secuencias se explican tres estrategias básicas: 1) observar al niño, 2) seguir su iniciativa y 3) ir un poco más allá.

En el vídeo se explica la importancia de imitar al niño como una técnica que logra tres objetivos, que son, compartir una actividad en la que el niño está interesado, ponerse a su nivel y, finalmente, obtener su atención. También se les explica la importancia de ponerse al nivel físico del niño, sentarse en el suelo si es necesario, etc. La importancia de recordar en todo momento la necesidad de dar al niño su oportunidad y no anticiparse a sus necesidades es uno de los aspectos que se trata también en la cinta. Otras estrategias que se describen son la de saber esperar a que el niño tome su turno y la de ser capaz de poner progresivamente la tarea un poco más difícil y recordar al niño que puede tomar un turno mejor, es decir, que puede mejorar su intervención. En definitiva, como ya indica el título del vídeo, lo que se intenta es que las madres, los padres y los educadores en general, tomen conciencia de la importancia de tomar turnos equilibrados cuando interactúan con sus hijos, partiendo del nivel en el que se encuentra el niño. Ciertamente, la cinta presenta e ilustra estrategias muy relacionadas con las que se explicaban a las madres como parte del asesoramiento.

Cuando se tomó la decisión de trabajar con el vídeo se consideró el hecho de que había dos inconvenientes importantes. Uno era que el vídeo "estuviese en inglés" y el otro que demandaba que las familias tuviesen un aparato reproductor de cintas de vídeo compatible para visionarlo, así como un tiempo para poderlo trabajar conjuntamente con cierto detenimiento. En relación al primer problema, se solucionó en cierta forma realizando una traducción del guión del vídeo en castellano, con el objetivo de que las madres lo pudiese leer y trabajar con toda tranquilidad antes de visionar el vídeo. Respecto al segundo problema la solución fue sencilla, de nuevo siguiendo el criterio de poner la tarea fácil a las familias, y consistió, en el caso de la familia que tenía un aparato reproductor no compatible (familia 4), en hacer una copia de la cinta en el sistema que tenía la familia en su domicilio. En el caso de la familia que no tenía aparato reproductor (familia 3) la solución fue proveerse de los cables necesarios para utilizar la cámara de grabación como reproductor. Si bien lo que se acaba de explicar puede resultar un problema técnico poco relevante para el proceso de asesoramiento, consideramos que para las familias constituyó una prueba más del interés de las investigadoras en el proceso y el esfuerzo realizado fue valorado de forma muy positiva. Además, para la familia que no poseía aparato reproductor en su domicilio, el hecho de poder visionar una cinta en su propia televisión contribuyó a aumentar la motivación para trabajar con el vídeo.

Cuando se consideró oportuno, se entregó a las madres el guión del vídeo traducido, explicándoles, al mismo tiempo, cuáles eran sus características y las razones por las cuales se consideraba que era interesante que lo conociesen. Se les dio a las madres dos semanas para

leerlo tranquilamente, aunque se les comentó que si necesitaban más tiempo se podía alargar. A todas las madres se les explicó que se consideraba conveniente que los padres -varones- participasen en esta sencilla actividad de leer el guión y ver el vídeo.

Una vez las madres habían leído el guión se preparó un encuentro con ellas que se dedicó en su totalidad al visionado conjunto de la cinta. La organización del encuentro fue la siguiente: en primer lugar se propició que la madre comentase o preguntase aspectos sobre el guión, a continuación se releyó con ellas intentando que quedasen claras las ideas principales y se les explicó cómo estaba organizado el vídeo y qué era lo que podrían observar en él. El interés en que estos aspectos quedasen claros era máximo, dada la dificultad que representaba para las madres ver un vídeo en una lengua que no entendían. Una vez las investigadoras se aseguraron de que se había entendido, se visionó conjuntamente el registro. En los Anexos 3, 7, 11 y 15 se presenta un resumen de la sesión de visionado con cada una de las madres.

d) Las conversaciones semanales

Una parte también muy importante del proceso de asesoramiento fueron las conversaciones de cada semana con la madre posteriores al registro. Las madres eran, sin duda, las que con su comportamiento y actitud delante de la investigadora decidían qué función tenían las visitas semanales para ellas y para el proceso de asesoramiento en general. Esto es, había madres que, por causas muy diversas, aprovechaban muy poco las visitas semanales para preguntar, comentar o incluso potenciar la relación entre la investigadora y el niño o la niña. Sin embargo, había madres que manifestaban claramente un interés por alargar las visitas preguntando o entablando conversaciones entorno a las actividades del niño o la niña durante la semana. Respecto a estas últimas podemos asegurar que las conversaciones semanales formaban parte de la intervención, ya que en muchos casos daban lugar a que se llevasen a cabo orientaciones, relacionadas siempre con las que hasta ese momento se habían realizado. La característica diferencial de estas orientaciones, muy valorada en la investigación, era que se comentaban acontecimientos, acciones, reacciones, respuestas, etc., que habían ocurrido durante el registro que se acababa de realizar. Por lo tanto, lo interesante de estas conversaciones era que permitían a las investigadoras sugerir, mostrar o explicar situaciones a las madres que habían ocurrido unos momentos antes. La existencia de un periodo tan corto de tiempo entre la acción y la orientación sobre tal acción era, sin duda, muy positiva para el proceso global de asesoramiento. Ciertamente, esta característica ha sido considerada por algunos investigadores como fundamental en sus propios trabajos de intervención (Basil y Soro-Camats, 1996).

8.2.2.2. La importancia de la adaptación y la flexibilidad durante el proceso de asesoramiento

Lo que hasta ahora se ha explicado en relación a las entrevistas de orientación y a los otros instrumentos utilizados a lo largo del proceso de asesoramiento ha puesto de manifiesto el hecho de que en ningún momento hubo la intención de colaborar y ayudar a todas las familias de la misma forma. El *feedback* que proporcionaba cada familia en particular sirvió en todo momento para reflexionar y anticipar cuál sería el siguiente paso.

Uno se puede preguntar a qué características de las familias hubo que adaptarse a lo largo del proceso de asesoramiento. En primer lugar, las investigadoras se adaptaron a la idea que los padres tenían de su propio rol como posibles instigadores en el proceso de desarrollo del niño. Esta información y las siguientes que se irán presentando se fueron conociendo a través de las entrevistas y las visitas semanales a la familia, además de la información que proporcionó el cuestionario de expectativas de los padres.

También hubo que adaptarse a los horarios de la madre y de la familia en general, considerando el hecho de que el niño tuviese hermanos o no como un factor importante. Ciertamente, fue diferente trabajar con una familia con un único hijo, por ejemplo, donde la madre trabajaba hasta las cuatro de la tarde, que colaborar con una familia en la cual además de la niña había dos hermanos más y uno de ellos de seis meses de edad. También hubo que adaptarse a las posibilidades de cada familia de tener una persona que estuviese con los hermanos pequeños mientras se llevaban a cabo los registros o las entrevistas, aspecto éste muy relacionado con las posibilidades económicas de las familias. La diferencia entre llevar a cabo una entrevista sabiendo que la madre había reservado dos horas sin interferencias y celebrarla en una sala con algún hermano presente, con dos hermanos jugando en la habitación contigua o con la abuela de los niños presente era evidente y ello, en cierto modo, influía en el proceso de asesoramiento.

Las investigadoras concedían una enorme importancia a los aspectos relacionados con las visitas a los domicilios porque de algún modo entendían que la dinámica que presentaban las familias durante las entrevistas, no variaba significativamente en relación al estilo de interacción de la familia durante toda la semana. Las familias parecían no fingir durante las entrevistas o delante de la cámara, comportándose de forma natural. En el capítulo 7 ya se ha puesto de

manifiesto la dificultad que representa para las madres improvisar estilos no habituales en una situación de interacción. Efectivamente, la naturalidad de las interacciones en las que la madre se implicaba, tanto durante los registros como a lo largo de las entrevistas, se hizo evidente a las tres o cuatro semanas de acudir al domicilio de cada una de las familias.

Hasta ahora se han presentado algunos ejemplos de las características más importantes a las cuales las investigadoras tuvieron que adaptarse durante el proceso de asesoramiento, que en cierto modo pueden entenderse como variables no controladas que han repercutido en los resultados obtenidos. Se trata de un riesgo con el que se contaba cuando se tomó la decisión de trabajar con familias sin controlar variables como la edad de los padres, el número de hijos, el nivel socioeconómico, el nivel de estudios de los padres, la presencia de otros familiares en el hogar, el trabajo fuera de casa de la madre o el horario laboral del padre. También el nivel de conocimientos de la madre y del padre sobre educación y en relación a su rol de educadores o impulsores del desarrollo de su hijo, el nivel de expectativas de la madre y del padre en relación a su hijo, el estilo educativo de los padres (autoritarios, permisivos, democráticos), el tipo de juegos o actividades que las familias llevaban a cabo con sus hijos o el grado de aceptación del retraso del hijo, constituyen variables no controladas metodológicamente pero sí tenidas en cuenta a lo largo del proceso de intervención. Sin duda, las diferencias entre las familias en relación a estas y otras variables contribuyeron a dar un carácter flexible y adaptado al proceso de asesoramiento.

8.3. DIFERENTES ÁREAS DE ORIENTACIÓN

Como se ha apuntado anteriormente, lo que presidió el proceso de asesoramiento fue el intento de enseñar a las madres a utilizar mejor una serie de estrategias que ellas ya habían utilizado en otros momentos registrados por las investigadoras. Se entiende el término mejorar, fundamentalmente, en el sentido de que las estrategias estuviesen más ajustadas y adaptadas al nivel del niño, y fuesen contingentes a sus actuaciones.

Algunos de los trabajos que más inspiraron el diseño del programa de asesoramiento fueron los elaborados por MacDonald (1985) y Manolson (1985, 1992) que han sido extensamente explicados en capítulos anteriores. Otro trabajo que también nos orientó enormemente en el momento de definir las estrategias, así como en la manera de organizarlas y explicarlas a las madres, fue el trabajo de Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y Caulfield (1988) y el de Valdez-Menchaca y Whitehurst (1992), trabajos ya citados y

comentados anteriormente. También el análisis del vídeo ya citado "Muy turn your turn" influyó en el diseño final del programa de asesoramiento.

Como ya se ha señalado, la distribución de las estrategias en tres grandes bloques está íntimamente relacionada con el sistema de categorías de análisis que se ha presentado en el capítulo anterior, así como con el trabajo en el cual se basa esta elaboración (del Rio y Gràcia, 1996).

Como ya se ha puesto de manifiesto, partimos de la hipótesis de que los adultos utilizan una serie de estrategias cuando interactúan con los niños que están aprendiendo a comunicarse y a hablar que influyen de forma positiva en este proceso. Los datos de las primeras observaciones que se analizaron a través de las categorías sirvieron para decidir hasta qué punto las madres estaban utilizando determinadas estrategias y para apreciar cómo las usaban. El proceso de asesoramiento toma como punto de partida lo que se podría denominar el "estado inicial de la madre", las habilidades y conocimientos previos. Partiendo de este nivel se inicia el intento de mejorar tanto las habilidades interactivas como los conocimientos. La relación entre las estrategias que se intentan mejorar y cambiar ligeramente y las categorías que han servido para analizar las interacciones es, pues, muy estrecha. Sin embargo, existen algunos aspectos relativos a las interacciones que son previos a la formación e información en relación a las estrategias propiamente comunicativas o lingüísticas. Nos referimos a los aspectos relacionados con la creación de rutinas interactivas y la adecuación del entorno, que son las dos primeras áreas de orientación que explicaremos.

8.3.1. Orientaciones generales en torno a la creación de rutinas interactivas

El objetivo de este bloque de orientaciones es que se reproduzcan, durante las interacciones cotidianas entre las madres y sus hijos, el tipo de rutinas interactivas que han sido descritas en los capítulos teóricos, caracterizadas por tener un papel fundamental en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños. A continuación se presentan las principales orientaciones y sugerencias proporcionadas a las madres con el fin de lograr la creación de este tipo de rutinas interactivas.

Jugar un rato cada día

Las orientaciones que se llevaron a cabo en relación a este bloque estuvieron encaminadas a explicar a las madres la importancia de que creasen unos momentos cada día -que podían empezar por 10 minutos y se podían ir alargando progresivamente- en que ella y su hijo jugaran juntos, o realizaran, en definitiva, alguna actividad conjunta.

Ratos dedicados exclusivamente al niño

A lo largo del proceso de asesoramiento las investigadoras pusieron mucho empeño en transmitir a la madre la idea de que aquellos ratos debían estar dedicados exclusivamente al niño. Evidentemente, esta orientación tenía mucho más sentido para las madres que tenían más hijos o, dicho de otra manera, para los niños que en general compartían a la madre con otros hermanos. Sin embargo, también las madres que no se encontraban en esta última situación debían hacer un esfuerzo para olvidar otros aspectos, tareas y problemas, dedicándose íntegramente por unos minutos a una actividad conjunta con el niño.

El niño es quien lleva la iniciativa y la madre lo sigue

Las investigadoras invirtieron también mucho tiempo en ayudar a las madres a entender que durante aquellos momentos tenía que ser el niño quien "mandase", lo cual implicaba que él podía elegir el juguete, juego o actividad y que ella debía seguir su iniciativa. En el trabajo cotidiano con las madres se utilizó la terminología de "mandar" y "seguir" porque se consideró que facilitaba a la madre la comprensión de la estrategia que, en definitiva, se estaba intentando transmitir, que era que el niño llevase la iniciativa durante la interacción.

Ratos en los que a ambos les apetece jugar

Las investigadoras consideraron muy pronto que era fundamental transmitir a las madres la idea de que aquellos ratos dedicados exclusivamente al niño tenían que ser momentos en que a ambos les apeteciese jugar, lo cual implicaba que, o la madre se incorporaba a una actividad que ya estaba realizando el niño o era éste el que de alguna manera solicitaba la compañía de la madre para jugar.

El interés de las investigadoras en ayudar a las madres a crear estas rutinas interactivas cuando ellas no estaban presentes era el de tener la seguridad de que había unos momentos en que ambos jugaban de una determinada manera y que iban a constituir la base para poder ir realizando orientaciones más precisas y más centradas en la comunicación y en el lenguaje.

Se podría haber optado por empezar a asesorar sobre estrategias comunicativas y lingüísticas sin asegurarse de que se habían creado las situaciones idóneas, entendiendo que las madres podrían utilizar las estrategias cuando interactuaban con los niños en diferentes momentos del día. Sin embargo se consideró que la creación de estas situaciones era una manera de facilitar a la madre la utilización e interiorización de las habilidades y estrategias, por un lado, y por otro permitía a las investigadoras controlar y seguir mejor el proceso. En este sentido se intentó que los momentos que se registraban fuesen parecidos a los que, en principio, las madres creaban con sus hijos durante la semana.

8.3.2. Orientaciones generales en torno a la adecuación del entorno

El segundo grupo de orientaciones está formado por estrategias destinadas a ayudar a la madre a planificar o adecuar de alguna forma el entorno donde tenían lugar las rutinas interactivas. Estas, a su vez, permitirían que el niño tuviese la posibilidad de escoger entre diferentes materiales o juegos que estuviesen a su alcance o fuesen de su agrado. Aspectos como la iluminación de la sala, el ruido ambiental, la colocación de los materiales o incluso de los muebles también fueron objeto de atención.

Espacio iluminado, tranquilo y cómodo

Sin duda, un aspecto importante respecto al entorno en que tenían lugar las interacciones era el referente a la presencia de unas mínimas condiciones de iluminación. En este sentido, en algunos casos fue necesario sugerir a las madres sencillamente que encendiesen más luces o lámparas y en otros casos incluso fue necesario insistir en el cambio de una bombilla fundida desde hacía meses.

Otro aspecto que en ocasiones fue objeto de interés fue el referido al ruido ambiental que en muchas ocasiones tenía su origen en el televisor. En tales ocasiones fue preciso hacer ver a las

madres que un ruido ambiental como el que provenía del televisor podía repercutir negativamente en las interacciones con el niño y, en algunos casos, podía distraer la atención de éste.

Finalmente en ocasiones también se trataron aspectos relacionados con la adecuación de determinados espacios de la casa para llevar a cabo las sesiones de interacción. En algunos casos tuvo que descartarse la cocina o las habitaciones en las que no había las condiciones de comodidad mínimas como entornos adecuados para realizar este tipo de actividades.

Colocar los juguetes o materiales de juego al alcance del niño

Las investigadoras consideraron fundamental sugerir a las madres que colocasen a su alcance los juguetes que sabían que más interesaban al niño. Lo que se pretendía lograr a través de esta orientación era que cuando el niño viese juguetes a su alcance, en su habitación o en diferentes espacios de la casa jugase con ellos. Se trataba también de dar una oportunidad al niño para que cuando se hubiese cansado de jugar con algún juego pudiese cambiar con facilidad y no se alargasen juegos o actividades que hubiesen dejado de ser interesantes para éste. En definitiva, el objetivo de este tipo de sugerencias era potenciar que el niño fuese más activo durante las interacciones, que tuviese más poder de decisión respecto al tipo de actividades y juegos en los que se implicaban.

Las investigadoras consideraban importante insistir en que los juegos tenían que ser del agrado del niño, explicando a las madres que había juegos mucho más interesantes que quizás los que en un primer momento habían podido observar. Concretamente, a algunas madres les sugirieron juegos de tipo simbólico como "jugar a comidas", con una "casa de juguete" o con "construcciones" explicando que podían contribuir a que el niño crease historias o reprodujese situaciones de la vida cotidiana. También en algunos casos se sugirió a las madres que mirasen cuentos con sus hijos.

Realizando este tipo de orientaciones de hecho se estaba también intentando ayudar a las madres a evitar o a cambiar la costumbre de tener los juguetes guardados en un armario o en el altillo porque aparentemente no eran del gusto del niño. De hecho, en ningún caso tuvieron que comprar materiales que no tenían, más bien lo que ocurrió fue que las madres y los niños redescubrieron juguetes que tenían olvidados por diversas razones.

Posición cómoda

Se incluyen aquí orientaciones en relación a la propia posición física de la madre y del niño. En este sentido, las investigadoras trataron de ayudar a las madres a entender que era importante que ambos estuviesen cómodos mientras tenían lugar las interacciones. Asimismo se explicó a las madres que su posición tenía que estar, en cierto modo, condicionada a la del niño: si éste se sentaba en el suelo, era conveniente que ella se sentase a su misma altura; si miraban cuentos era importante que ninguno tuviese dificultades para mirar el cuento y al otro; si jugaban con una "feria" los dos debían tener la posibilidad de dar vueltas a la manivela o de sentar a los muñecos en los bancos de la noria; y si jugaban a "comidas", los dos debían tener la oportunidad de alcanzar las diferentes piezas que constituían el juego. En consecuencia, se intentaron evitar posiciones demasiado rígidas o poco espontáneas.

No preocupación por el desorden de los juguetes o materiales

Durante el proceso de asesoramiento las investigadoras ayudaron a las madres a no preocuparse porque la habitación se desordenase demasiado mientras jugaban. En este sentido se les animó a tomar el punto de vista del niño y a entender que, en general, las situaciones más desorganizadas animaban a los niños a tomar la iniciativa, a interactuar más con ellas, en definitiva, a sentir que controlaban la situación en mayor medida.

¿Cuál es la función de toda esta serie de orientaciones en relación a la adecuación del entorno? Entendemos que en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje o en cualquier situación de interacción en la que se pretende enseñar algo a alguien es necesario que el entorno tenga una serie de características que faciliten cualquier proceso educativo que se pueda dar. Como situaciones claramente educativas, consideramos que estas rutinas de juego no pueden prescindir de la presencia de unas condiciones mínimas. Existe, además, otra razón mucho más relacionada ya con los procesos comunicativos. Consideramos que las características presentadas repercuten de manera clara en dar más oportunidades al niño para que se comunique, ya sea a nivel verbal o no verbal. Tanto los aspectos físicos de iluminación o comodidad como aquellos relacionados con las características del juego o la actividad pueden contribuir a que el niño esté más motivado para jugar y a que tenga más oportunidades de comunicarse con su madre y, por lo tanto, más posibilidades de aprender.

8.3.3. Orientaciones específicas en torno a la optimización de la calidad de la interacción comunicativa y lingüística

En este bloque se incluyen todas aquellas estrategias más específicamente comunicativas o lingüísticas que se enseñaron a las madres para que las utilizaran prioritariamente durante esos ratos de cada día en los que interactuaban con sus hijos. A lo largo del proceso de asesoramiento se fue explicando a las madres lo importante que era que progresivamente las fuesen utilizando también de manera habitual durante las interacciones con el niño en otros momentos. De hecho, en muchas ocasiones fueron las propias madres las que pusieron de manifiesto que habían llegado al punto de darse cuenta o ser conscientes de que si era adecuado utilizar las estrategias en aquellos ratos, también lo sería hacerlo cuando salían de la escuela y los niños les explicaban lo que habían hecho, durante el fin de semana mientras paseaban por el campo, mientras cocinaban, etc.

8.3.3.1. Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación

En muchos de los programas e investigaciones revisadas se hace referencia a toda una serie de estrategias que tienen la función de que la madre y el niño se comuniquen al nivel de éste. Se utilizan diferentes recursos con la finalidad de que compartan el máximo de contenidos posibles y de que el niño se dé cuenta de que la madre le entiende y de que le está dando la oportunidad para comunicar, para elegir y para hacer cosas que quizás había pensado que no tenían sentido o que la madre no aceptaba.

Partiendo de los resultados de las investigaciones revisadas y sobre todo después de observar las interacciones entre las madres y sus hijos, las investigadoras iniciaron el proceso de identificación y diseño de algunas estrategias que tenían como objetivo fundamental mejorar la comunicación de las madres con sus hijos, así como el manejo de las situaciones conversacionales. En este bloque se han incluido una serie de estrategias que tenían en común esta función, por lo que todas ellas están muy relacionadas y en algunos casos mantienen una relación de temporalidad.

Observar y escuchar cómo se comunica el niño

Una de las primeras orientaciones que se dio a las madres consistió en explicarles que un paso imprescindible antes de empezar cualquier contacto comunicativo con el niño es el de observar cómo se comunica. Puede parecer que pedirle esto a una madre sea impropio porque ellas son las que están más tiempo con el niño y, por lo tanto, deberían ser las que mejor supiesen cómo se comunica su hijo. Pero lo cierto es que podemos ayudar a las madres a darse cuenta de que su hijo utiliza muchos recursos para comunicarse que quizá a ella le han pasado desapercibidos porque no se ha parado a observarlo y, en general, se ha adelantado a su necesidad, interés o demanda. Quizás también porque son señales "débiles" del niño o tan primitivas que la madre tiende a ignorarlas.

Concretamente, se trata de sugerir a la madre que observe al niño, que le mire a la cara y entonces se dará cuenta de si el niño le mira a ella, de si hace muecas, de si su expresión es triste o alegre, de si produce alguna vocalización casi inaudible que le es más fácil interpretar si le mira la boca. Si le mira después el resto del cuerpo podrá ver si señala algo, si hace algún gesto con las manos, si mira algo que le interesa, etc.

Cuando el nivel lingüístico del niño es más elevado se puede sugerir a la madre que escuche bien lo que dice el niño antes de decirle "no te entiendo". Seguramente lo entenderá más si le escucha con atención y no se adelanta a sus vocalizaciones.

Respetar el silencio

La puesta en práctica de la estrategia anterior implica, de alguna manera, otorgar mucha importancia al silencio, así como respetar el tiempo que el niño necesita para comunicar, para hacer un gesto o una vocalización. A todos nos da miedo el silencio en determinadas ocasiones y a las madres les puede parecer que se pierde el tiempo o que va a propiciar que decaiga el interés del niño. En este sentido, es importante insistir, y así se hizo durante el proceso de asesoramiento, en que el niño no perderá el interés si se da cuenta de que está siendo observado y si, después de que hace o dice algo, se le da una respuesta contingente.

En definitiva, una de las estrategias fundamentales de nuestro asesoramiento es que las madres aprendan a respetar los silencios, que en muchos casos relajan a la madre y al niño y dan una

sensación de que están pasando un tiempo agradable y de que se están comunicando cada uno con el tiempo que necesitan para ello.

Seguir la iniciativa del niño

En cierto modo se ha adelantado la explicación de esta estrategia en la anterior. Consiste en hacer notar a las madres que después de esperar y de que el niño produzca cualquier acto comunicativo hacia ella, le siga la iniciativa, le responda de forma contingente, esto es, realice alguna acción -verbal o no verbal- que esté en relación con lo que el niño ha dicho, señalado, pedido, mirado, etc. Las dos estrategias que a continuación se describen se pueden entender como formas diferentes de seguir la iniciativa, ideas que se pueden sugerir a las madres para seguir, efectivamente, la iniciativa del niño.

Imitar los actos del niño

Decir o hacer lo mismo que ha hecho o dicho el niño es una de las primeras estrategias que se sugirió a las madres. En un primer momento puede parecer una estrategia "tonta" y con poco sentido, pero la función que tiene de "comunicar al niño" que estamos intentando entenderlo, que lo seguimos, que estamos haciendo un esfuerzo para ponernos a su nivel, es muy clara. Se trata de una estrategia que si bien al principio cuesta de poner en marcha y de utilizar, suele producir un resultado inmediato y evidente para las madres. El niño se da cuenta enseguida de que la madre está pendiente de él y ello le agrada y le divierte.

Interpretar los actos del niño

No nos podemos quedar evidentemente sólo con la imitación, es importante y necesario ir un poco más allá. Al mismo tiempo que la madre percibe que la imitación funciona para "engancharse" al niño y para que se dé cuenta de que se está fijando en su manera de comunicar, es conveniente empezar a interpretar, esto es, poner en palabras, o gestos más elaborados, lo que el niño ha comunicado mediante un gesto o una vocalización ininteligible.

En este sentido se puede sugerir a la madre, y así lo hicimos, que intente "adivinar" lo que ha querido decir el niño con una vocalización o un gesto. Se trata de un juego de adivinanza en el

cual la madre tiene muchas ventajas porque comparte muchas experiencias con el niño y conoce muchas variables que le pueden ayudar a atreverse a decir una palabra o una frase.

Revisando el sistema de categorías de análisis utilizado en este trabajo y presentado en el capítulo anterior, se aprecia que las categorías de imitación e interpretación se analizan como estrategias educativas. Sin embargo, ya en su definición se señala que en cierto modo comparten aspectos y funciones con las estrategias de gestión de la comunicación y la conversación. En esta exposición y explicación de las estrategias que formaron parte del programa diseñado se ha considerado más coherente incluir tanto la estrategia de la imitación como la de la interpretación en este apartado. La razón fundamental de esta decisión es que la función principal que en un primer momento tuvieron estas dos estrategias fue la de ayudar a las madres a seguir la iniciativa del niño y a implicarle en el juego y en la interacción. Posteriormente, cuando las situaciones interactivas estaban más consolidadas, estas estrategias tuvieron la función educativa de proporcionar un modelo lingüístico al niño.

Tomar turnos alternativamente

Consiste en hacer notar a la madre la importancia de que, después de que ella tome un turno -formado por un gesto, una vocalización o un enunciado- el niño tenga la oportunidad de tomar el suyo, para a continuación tomarlo ella de nuevo en relación al anterior del niño. La función de la toma de turnos equilibrada es que estas interacciones sean de alguna manera precursoras de lo que luego será la estructura de una conversación. Lo fundamental es que tanto las madres como los niños vayan aprendiendo la forma que tiene una conversación equilibrada.

Como ya se ha señalado, en este trabajo se utilizó el vídeo "My turn your turn" para orientar y hacer notar a las madres la importancia del equilibrio de turnos durante las interacciones y su evolución desde los primeros intercambios de sonrisas y sonidos hasta los intercambios verbales.

Alargar las secuencias comunicativas

La relación entre esta estrategia y la anterior de nuevo vuelve a ser clara: una vez las madres han logrado establecer turnos de conversación equilibrados es necesario que las secuencias que forman los turnos se alarguen cada vez más. Si la madre y el niño van tomando turnos de forma

alternada sobre un mismo tema, cuantos más turnos tomen más se parecerá a una verdadera conversación. De alguna forma lo que se pretende cuando se explica esta estrategia a las madres es poner de manifiesto que las secuencias largas formadas por turnos alternados reflejan un cierto grado de complejidad respecto al nivel de competencia conversacional del niño. Asimismo, este tipo de secuencias representan oportunidades de aprendizaje para el niño.

En nuestro caso se sugirió a las madres que cuando se diesen cuenta de que un tema iniciado por el niño continuaba durante dos o tres enunciados, intentasen alargarlo lo más posible. Eran aquellas conversaciones, se les explicaba, las que podían dar más oportunidades al niño para aprender.

8.3.3.2. Estrategias de adaptación y ajuste del *input*

Estas estrategias están destinadas básicamente a ayudar a la madre a adaptar el *input* al nivel del niño. Es importante subrayar que se trata de una adaptación progresiva, dinámica y de carácter bidireccional, lo cual significa que a medida que el *input* del niño vaya cambiando el de la madre tiene que cambiar también.

Vocabulario adecuado al nivel del niño

En algunos casos son necesarias orientaciones respecto a la importancia de utilizar un vocabulario sencillo y adecuado al nivel del niño. El grado de abstracción del vocabulario tiene que estar adaptado al nivel de comprensión del niño. Se entiende que a medida que el vocabulario de éste vaya siendo más extenso y complejo el de la madre tendrá que adaptarse a este cambio y situarse a un nivel ligeramente por encima del niño.

Frases cortas, ajustadas al nivel del niño

Esta orientación está relacionada con aspectos morfosintácticos y semánticos. También en algunos casos es necesario hacer notar a las madres la importancia de utilizar frases cortas y sencillas adaptadas al nivel del niño. La longitud media del enunciado de las madres tiene que situarse a un nivel ligeramente superior a la del niño. Para que éste pueda comprender e

incorporar de algún modo la frase de la madre, esta producción no puede superar demasiado la longitud media del enunciado del niño.

Hablar despacio y pronunciar claramente

Se trata de una orientación relacionada con aspectos fonéticos y, en general, tiene la función de ayudar al niño a comprender el lenguaje de la madre. Durante el proceso de asesoramiento, en la mayoría de casos fue necesario sugerir a las madres que hablasen despacio y que pronunciasen y articularasen las palabras de forma clara, e incluso exagerada, cuando se dirigían a los niños. Entendemos que la importancia de la claridad y la inteligibilidad de su habla tiene que ser evidente para las madres. Una forma de subrayar esta importancia consiste en hacerles notar que si los niños no tienen un modelo de habla claro ellos tampoco van a pronunciar con claridad y por tanto su habla seguirá siendo ininteligible.

Utilizar una entonación agradable y un tono dulce

Se trata de una estrategia relacionada con aspectos suprasegmentales, que en algunos casos pueden facilitar la comprensión por parte del niño de determinadas producciones. Los aspectos relacionados con la entonación y el tono que las madres utilizan cuando se dirigen a sus hijos son fundamentales en todos los casos. Sin embargo, no es una estrategia fácil de explicar ni de sugerir, puesto que tiene implicaciones de tipo afectivo, difíciles de manejar. De alguna forma es necesario transmitir a las madres la relevancia que tiene que durante los ratos de interacción el tono de voz sea dulce y la entonación agradable y hagan que el niño se sienta bien, acogido y querido.

Aspectos paralingüísticos (risas, exclamaciones, onomatopeyas...)

Se considera importante ayudar a las madres que lo necesitan a dar un carácter alegre y divertido a los ratos de interacción con sus hijos. En este sentido, en algunas ocasiones es necesario señalar y explicar a las madres que una interacción en la que el niño se lo pase bien, se divierta y se ría tiene muchas más posibilidades de alargarse y, en consecuencia, de proporcionar más oportunidades de aprendizaje al niño. En ocasiones no es fácil sugerir a las madres que se rían o que hagan broma, puesto que se trata de un aspecto muy relacionado con

la propia personalidad, con el estilo interactivo e incluso con la dinámica familiar. Sin embargo, entendemos que es una característica que en cierto grado debe estar presente en las interacciones que se están intentando potenciar y, por tanto, es necesario encontrar la forma de sugerirla a las madres.

8.3.3.3. Estrategias educativas

Las estrategias educativas se sugirieron a las madres cuando se consideró que estaban en cierto modo consolidadas las de gestión de la comunicación y de la conversación y, en general, al mismo tiempo que se empezaban a sugerir aspectos relacionados con las adaptaciones y el ajuste del *input*.

Expansión

Se trata de una estrategia que no presenta dificultades de comprensión a las madres. Lo que se pretende es ayudarles a entender que es importante que cuando el niño emita un enunciado de una o más palabras ella las repita y añada alguna más que sepa que el niño conoce y que puede imitar. Si bien al inicio del asesoramiento no es aconsejable utilizar la terminología técnica, en este caso el nombre de "expansión", ayuda a las madres a entender su función y muy pronto es utilizado por ellas mismas.

Corrección implícita

Otra estrategia que se explicó a las madres era la de decir lo mismo que el niño pero "bien dicho", sin añadir ninguna palabra. Evidentemente la idea era que la madre entendiese que podía realizar correcciones implícitas de tipo fonético y articulatorio y así es como ellas lo interpretaban. Sin duda las madres entendían que la mayoría de enunciados del niño podían ser mejorados a nivel fonético y articulatorio, a pesar de que al inicio del asesoramiento reconociesen que no habían pensado en que constantemente corregían de forma implícita aquellos enunciados infantiles.

Valoración positiva

Una estrategia que es importante sugerir a las madres es que animen al niño cuando intenta comunicar algo y que valoren de forma clara estos intentos, procurando, sobre todo, que el niño perciba que es su propio acto el que está siendo valorado. Si bien se entiende que la expansión y la corrección implícita en cierto modo ya implican una valoración positiva, en algunos casos es necesario también sugerir a la madre que utilice, durante las interacciones, frases del tipo "muy bien", "¡qué bien!", "me gusta mucho", etc., aunque progresivamente se vayan haciendo innecesarias.

Preguntas de elección

Una estrategia que en algunas ocasiones puede ser útil a las madres es la que consiste en formular a los niños preguntas en que les den dos posibilidades de respuesta, es lo que hemos denominado "preguntas de elección". Este tipo de preguntas suelen ser útiles cuando el vocabulario de los niños es limitado. Sin embargo, permiten, a pesar de esta limitación en cuanto al vocabulario, que sea el niño el que de alguna forma vaya tomando decisiones durante la interacción. Dependiendo del uso que la madre haga de este tipo de preguntas y de la naturalidad con la que logre utilizarlas, es posible sugerir otro tipo de preguntas más complejas. Se trata, además, de una estrategia que permite a la madre retomar de forma inmediata la palabra que el niño ha imitado después de la pregunta.

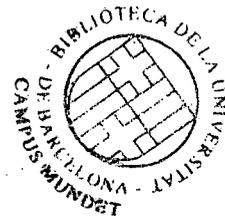
En nuestro caso se sugirió la estrategia de las preguntas de elección a algunas madres hacia el final del proceso y en algunos casos su comprensión y utilización fue rápida y no representó ningún problema para ellas. Sin embargo, el uso de esta estrategia creó dificultades a una de las madres debido, fundamentalmente, a la rigidez con la que la utilizaba y con la que se tomaba la respuesta de la niña. En este caso no fue posible hacer notar a la madre que lo importante no era tanto que lo que la niña respondiese fuese verdadero o no, sino que la niña tuviese la oportunidad de escuchar un modelo, de incorporarlo e imitarlo y, sobre todo, de elegir entre dos opciones.

8.4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES RESPECTO AL PROCESO DE ASESORAMIENTO

Si bien en el capítulo 7 han sido presentadas y descritas otras estrategias educativas como la demanda, la valoración negativa y la corrección explícita, entendemos que no tenía sentido describirlas en este capítulo, fundamentalmente porque no fueron sugeridas a las madres. Como ya se ha explicado en su momento, estas estrategias forman parte del sistema de categorías de análisis porque las madres las usaban durante las interacciones desde el inicio, por lo que fueron codificadas y cuantificadas. Sin embargo, a pesar de que fueran objeto de interés en algunos momentos del proceso de asesoramiento, no fueron sugeridas a las madres de forma generalizada.

Ocurre algo parecido, pero en cierto modo diferente, con determinadas sugerencias que finalmente no han sido ni cuantificadas ni presentadas como estrategias de orientación en este capítulo. Es el caso de la sugerencia de formular al niño frases del tipo "¿qué es esto?" o "¿qué hace?"; o de que utilizase de una forma y en unos momentos determinados las palabras "mama", "més" (más) o "vull" (quiero). Se trata, en general de orientaciones realizadas de forma muy específica y en momentos muy concretos a algunas de las madres como respuesta a la propia dinámica que se generaba durante las interacciones. Por este motivo no consideramos que sea oportuno presentarlas como estrategias generales de orientación, lo cual no significa que no hayan sido importantes durante el proceso de asesoramiento.

En definitiva, entendemos que el propio carácter flexible y adaptativo del asesoramiento no permite presentar de forma clara y organizada todas y cada una de las sugerencias y orientaciones realizadas durante el proceso, puesto que en muchos casos se trata de respuestas inmediatas y muy específicas elaboradas respecto a cada problema o situación de "encallamiento" a las que en algunas ocasiones hubo que enfrentarse. Este tipo de peculiaridades referidas a cada una de las familias se mostrarán de forma más clara en el capítulo siguiente que dedicamos a la presentación, análisis y discusión de resultados.



*Intervención naturalista en la
comunicación y el lenguaje
para familias de niños con
síndrome de Down*

Tesis doctoral presentada por

Marta Gràcia Garcia

Dirigida por la Dra. María José del Río Pérez

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Universitat de Barcelona

Marzo 1997

VOLUMEN II



9. Presentación, análisis y discusión de los datos obtenidos a través de la observación y las entrevistas con las familias

9.1. Introducción.....	281
9.2. Díada 1: Madre-David.....	286
9.3. Díada 2: Madre-Lidia.....	345
9.4. Díada 3: Madre-Laia.....	411
9.5. Díada 4: Madre-Xavi.....	465

10. Presentación, análisis y discusión de los datos obtenidos a través de pruebas de desarrollo, de observaciones en contextos no familiares y de entrevistas con otros profesionales

10.1. Los resultados de las pruebas de desarrollo.....	519
10.2. Las observaciones en contextos no familiares.....	523
10.3. Las entrevistas con otros profesionales.....	525

11. Conclusiones.....531

Referencias bibliográficas.....545

Índice de tablas y figuras



Capítulo 9

Presentación, análisis y discusión de los datos obtenidos

9.1. INTRODUCCIÓN

En la elaboración del presente capítulo hemos utilizado los registros, las transcripciones, las entrevistas y los diarios, así como otros datos de carácter etnográfico recogidos a lo largo de los siete meses de trabajo conjunto con las familias. Si bien los resultados se presentan de forma conjunta, siguiendo un criterio de temporalidad, es importante distinguir entre los análisis cuantitativos y cualitativos realizados a partir de las transcripciones de los registros y aquellos análisis relativos a las entrevistas de orientación realizadas con las familias.

Los dos niveles de análisis

En relación con los datos provenientes de las interacciones entre las madres y sus hijos registradas y transcritas, se tomó la decisión de realizar un primer nivel de análisis, de carácter fundamentalmente cuantitativo, de todo el material seleccionado previamente (ver



capítulo 6) y un segundo nivel de análisis -más profundo y de carácter cualitativo- únicamente de algunos de los registros; concretamente se escogieron cinco de cada pareja, que fueron los siguientes: 1) el segundo registro (R2), esto es, el inmediatamente anterior a la primera entrevista de orientación; 2) el primer registro realizado inmediatamente después de la primera entrevista de orientación (R3); 3) dos registros situados temporalmente en un lugar intermedio del proceso de intervención; 4) el último, o el penúltimo, registro realizado. Únicamente en una de las parejas (día 2) no pudo respetarse el primer punto, puesto que solamente se había llevado a cabo un registro de la interacción entre la madre y su hija antes de la primera entrevista de orientación. En las tablas 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4. (correspondientes a las cuatro díadas) se presenta el calendario completo de los registros, transcripciones, sesiones y entrevistas de cada una de las parejas que han sido o no objeto de análisis, así como el tipo de análisis llevado a cabo.

Características del primer nivel de análisis

Como se ha comentado, se realizó un primer nivel de análisis general y cuantitativo de todas las transcripciones que consistió, fundamentalmente, en el cálculo de frecuencias e índices relativos a las categorías presentadas en el capítulo 7. Los resultados de los registros que únicamente han sido analizados a este nivel se presentan de forma descriptiva y resumida. Lo que se pretende fundamentalmente con este nivel de análisis es mostrar los cambios de tipo cuantitativo entre diferentes sesiones de interacción a lo largo de la intervención. Diez de las quince transcripciones de cada pareja han sido analizadas únicamente a nivel cuantitativo.

Los resultados sobre los que se basa este primer nivel de análisis se presentan en una serie de tablas al final de cada subcapítulo relativo a las diferentes díadas (Tabla 2.1.a; Tabla 2.1.b; Tabla 2.2.a; Tabla 2.2.b; Tabla 2.3.a; Tabla 2.2.b; Tabla 2.4.a y Tabla 2.4.b). Algunos de los resultados presentados en las tablas anteriormente citadas, se muestran en forma de gráfica en una serie de Figuras que se presentan también al final de cada subcapítulo. La mayoría de los resultados que se presentan en dichas gráficas son conjuntos, de la madre y del niño; en otros casos se presentan resultados individuales. Los resultados presentados en forma de gráfica son aquellos que se consideran más relevantes y que han permitido contrastar las hipótesis presentadas en el capítulo 6, por lo que, en general, coinciden entre las diferentes díadas, aunque no siempre es así.

Características del segundo nivel de análisis

Las transcripciones que se analizan en profundidad están estructuradas siguiendo los tres bloques de categorías que se han presentado en el capítulo 7. Si bien la mayoría de cálculos cuantitativos relativos a las diferentes categorías han sido realizados de todas las transcripciones -primer nivel de análisis-, algunos de ellos únicamente se han llevado a cabo sobre las transcripciones seleccionadas para ser analizadas en profundidad. Sin embargo, los análisis cuantitativos específicos de los registros analizados en profundidad no coinciden en todas las parejas.

En el análisis que se realiza a propósito de cada uno de los tres bloques de categorías se concede una gran importancia a la presentación y comentario cualitativo de algunas secuencias particularmente interesantes. En general, se comentan fragmentos más o menos largos que se presentan en los anexos 4, 8, 12 y 16 (correspondientes a las cuatro díadas) de forma numerada para cada una de las sesiones. En estos Anexos se presentan fragmentos de transcripción en los que, en general, se destacan en letra "negrita" aquellos aspectos que se están ejemplificando y que se comentan en el texto. Si bien se presentan en formato de transcripción CHAT (ver cap. 6) se han intentado omitir aquellas codificaciones que no fuesen relevantes para lo que se quería ilustrar, con la finalidad de agilizar la lectura y comprensión. Asimismo se han realizado algunos cambios respecto al sistema con la misma finalidad. Por consiguiente, los fragmentos de transcripción que se presentan en los anexos citados no son, de ningún modo, los utilizados para realizar los análisis cuantitativos. Son únicamente muestras seleccionadas y adaptadas para ejemplificar algunos aspectos.

La presentación gráfica de los análisis cuantitativos realizados únicamente en las cinco transcripciones seleccionadas, se resuelve a través de una serie de figuras que se añaden a aquellas presentadas en relación a todas las transcripciones al final de cada subcapítulo.

Una característica específica de la presentación de resultados de este trabajo es la inserción de un resumen comentado, e ilustrado con fragmentos de diálogo, de las entrevistas de orientación llevadas a cabo con las familias. Esta forma de presentar los resultados relativos a las entrevistas nos ha permitido relacionar, en los casos en que era posible, los datos cuantitativos y cualitativos presentados respecto a las interacciones con las orientaciones sugeridas a las madres.

En los anexos 1, 5, 9 y 13 (correspondientes a las cuatro díadas) se presenta un resumen de cada una de las sesiones analizadas extraído del diario que la investigadora escribía respecto a todas las interacciones observadas, al cual se hace referencia explícita en algunos momentos durante la presentación y discusión de los resultados. Las informaciones presentadas y comentadas de forma anecdótica y personal en estos anexos aportan material relevante respecto a los resultados.

Asimismo en los anexos 2, 6, 10 y 14 (correspondientes a las cuatro díadas) se presenta un resumen de las reuniones que las investigadoras llevaban a cabo con el objetivo de preparar las entrevistas con cada una de las familias. Finalmente en los anexos 3, 7, 11 y 15 (correspondientes a las cuatro díadas) se presentan los resúmenes de otras entrevistas realizadas con las familias.

El presente capítulo está dividido en cuatro apartados, dedicados cada uno de ellos a la presentación, análisis y discusión de los datos relativos a cada una de las cuatro díadas que forman la muestra de la investigación. Los cuatro subcapítulos de presentación y discusión de resultados siguen la misma estructura, que es la siguiente:

- 1) Análisis en profundidad de la sesión inmediatamente anterior a la primera entrevista de orientación.
- 2) Análisis descriptivo y valorativo de la primera entrevista de orientación. En este apartado se analiza la entrevista de orientación -objetivos, orientaciones y desarrollo de la misma- presentándose algunas secuencias transcritas, elegidas por su relevancia e interés tanto en relación al proceso de asesoramiento en sí mismo como respecto a los datos obtenidos a través del análisis de las transcripciones.
- 3) Análisis en profundidad de la sesión inmediatamente posterior a la primera entrevista de orientación.
- 4) Análisis de las sesiones hasta la segunda entrevista de orientación. Se analizan de forma cuantitativa o en profundidad las transcripciones de los registros realizados en este periodo.
- 5) Análisis descriptivo y valorativo de la segunda entrevista de orientación.

6) Análisis en profundidad de las sesiones seleccionadas, análisis cuantitativo del resto de sesiones y análisis descriptivo y valorativo de las posteriores entrevistas de orientación. La estructura que sigue el capítulo a partir de este momento es siempre la misma. Se analizan en profundidad aquellas sesiones seleccionadas y únicamente de forma cuantitativa el resto. El análisis de las entrevistas se presenta siguiendo el orden temporal en el que se llevaron a cabo.

9) Análisis general de las entrevistas y las sesiones de seguimiento. Algunas entrevistas o reuniones de seguimiento se analizan también, aunque de forma menos sistemática, recogiendo únicamente aquellos aspectos que se consideran relevantes. En cuanto a las sesiones de seguimiento se analizan de forma cualitativa y general a través de los propios registros en vídeo, puesto que, como se ha señalado en el capítulo 6, la mayoría no han sido transcritas.

Entendemos que es necesario realizar algunas consideraciones finales respecto a la presentación, análisis y discusión de los datos. En primer lugar, señalar que, a lo largo del presente capítulo se han ido realizando interpretaciones y valoraciones puntuales que de ningún modo contradicen ni pretenden sustituir a las conclusiones finales del trabajo. En segundo lugar, señalar que estas valoraciones e interpretaciones han sido realizadas siempre respecto a la propia dñada que se estaba analizando, sin pretender en ningún momento generalizar ni comparar con lo que se consideraría "normal", o con los resultados relativos a las otras parejas que forman la muestra. Sin duda esta última consideración tomará más fuerza en el capítulo correspondiente a las conclusiones.

9. 2. DÍADA 1: MADRE-DAVID

SESIÓN 2

Segundo nivel de análisis

a) Gestión de la comunicación y la conversación

En la Fig.1.1 se aprecia como la madre se sitúa a un nivel muy superior al del niño en cuanto a la densidad de turno, esto es, produce muchos más actos comunicativos que el niño en cada turno. Además hay que tener en cuenta que la mayoría de actos comunicativos de la madre en esta sesión son en forma de enunciado. Estos resultados permiten afirmar que no hay un equilibrio en cuanto a densidad de turnos.

En relación con los inicios se aprecia algo parecido. Si bien la madre no se sitúa muy por encima respecto a la frecuencia de inicios, sí que supera al niño, lo que significa que en cierto modo es ella la que lleva la iniciativa en la interacción (Fig.6.1). El Ejemplo 1.2 (Anexo 4) permitirá analizar con más detalle los resultados relativos a la densidad de turnos, así como aquellos que hacen referencia a los inicios. En el Ejemplo 1.2 se aprecia que del total de 40 actos comunicativos 24 son de la madre y 16 del niño, una proporción que se ajusta bastante al resultado cuantitativo presentado en la Fig.1.1. Uno de los turnos que podría ejemplificar este hecho es justamente el último, en el que la madre emite cuatro enunciados seguidos sin dar al niño la oportunidad de responder. La secuencia más interesante de este Ejemplo es la que se inicia en el acto comunicativo 21 en el que la madre pregunta al niño "¿quién es ésta?" y el niño no presta atención, continuando con el juego; de nuevo la madre vuelve a preguntar, respondiendo ella misma inmediatamente, sin dar, por tanto, la oportunidad al niño para hacerlo. David continúa sin atender a la madre y ésta le dirige tres nuevos enunciados. En definitiva, no hay un centro de interés compartido, la madre no sigue al niño y corta el tema de la forma más clara, quitando al niño el coche y señalando de nuevo la imagen de la niña en el cuento. Es un ejemplo claro de que la madre inicia un tema "el coche" y además decide cuando hay que cerrarlo e iniciar uno nuevo. El segundo inicio de la madre no se da realmente hasta que David la sigue, todo lo anterior es un periodo en el que cada uno tienen un centro de interés diferente.

También este Ejemplo permite apreciar algunos de los enunciados de la madre que han sido codificados como regulaciones de la conducta y la atención del niño (Fig.2.1). La madre

claramente en esta sesión hace un uso muy abundante de las regulaciones, lo cual imprime un carácter muy directivo y controlador a la interacción. Constantemente está intentando controlar la conducta y la atención del niño a través de enunciados imperativos del tipo "mira, escúchame", "David", "no David, no, no, no", "siéntate hacia aquí", etc. En el Ejemplo también se aprecian algunos usos, como el enunciado de la madre en que dice "a ver David mira, escucha", intentando centrar la atención del niño en los objetos que está colocando encima de la mesa. Más adelante también se ha codificado como regulación la expresión "deja, el reloj después". Si bien en este caso la madre nombra el objeto que el niño ha cogido, claramente la función de este enunciado es la de controlar la actividad del niño y el posible valor educativo y de modelo lingüístico queda ensombrecido por la estructura del enunciado así como por su entonación. En definitiva, y en relación con los aspectos de gestión de la comunicación y la conversación, se trata de una sesión en la que la madre lleva la iniciativa y controla de forma excesiva la conducta y la atención del niño. Sin embargo, también se aprecia una característica que ya se ha comentado: David es un niño que interviene constantemente y que llama la atención a través sobre todo de vocalizaciones, de gestos, de miradas y de sonrisas. Por lo tanto partimos de algo ya muy importante, David tiene ganas de comunicarse con su madre. Lo que hay que intentar es que la madre le dé la oportunidad de hacerlo respetando más los silencios, las pausas y el interés del niño.

b) Análisis del ajuste del *input*

En esta primera sesión que se está analizando se aprecia una diferencia importante entre la frecuencia de actos comunicativos de la madre y del niño, concretamente la madre interviene cien veces más que el niño. Se observa también una gran distancia entre la longitud media del enunciado del niño y de la madre. La del niño claramente se sitúa alrededor de una palabra y en cambio la de la madre es de 3,57 palabras. En la Fig.3.1 se aprecia una distancia muy elevada entre los dos puntos referidos a esta sesión. Además prácticamente todos los actos comunicativos de la madre son enunciados, lo cual indica todavía menos ajuste al nivel del niño, ya que éste se comunica básicamente a través de actos comunicativos no verbales con o sin vocalización. En el Ejemplo 2.2 (Anexo 4) presentamos el listado de palabras y sus frecuencias relativas al niño. Se aprecia que las palabras que más se repite son "ta" en el sentido de "ya+está" y el adverbio de negación "no" que no siempre toma esta forma clara, sino que se presenta como "n", "nt", "na", etc. También se observa que en algunos casos se ha mantenido la forma onomatopéyica que el niño utiliza para la palabra, como es el caso de

"papam" que para David significa "reloj", como "tete" que significa "tren" o "nyam" (ñam), que lo utiliza para todo lo relacionado con la comida.

En el Ejemplo 3.2 (Anexo 4) presentamos algunos fragmentos del listado de frecuencia de palabras de la madre en esta sesión. En primer lugar se aprecia que hay una palabra que la madre utiliza con una frecuencia muy elevada, que es el nombre del niño "David". Este hecho está reflejando que la madre llama o controla la atención del niño muy a menudo, resultado que coincide con los comentados en el apartado anterior relativos a las regulaciones. En segundo lugar se observa que se ha contabilizando como palabra la vocalización "cuclacuclacuclacucla". Se trata de una onomatopeya que la madre se esfuerza en enseñar al niño para referirse a caballo y para distinguirlo de perro. También se aprecia la presencia de la misma palabra que se ha comentado en el caso del niño "pampam". Finalmente en la Fig.4.1 se muestran los resultados relativos a las palabras totales de la madre y del niño en esta sesión. De nuevo la distancia entre el punto que representa el total de la madre y el del niño es elevada.

David se comunica en muchas ocasiones a través de actos comunicativos no verbales con o sin vocalización más que a través de enunciados. Es importante señalar que en esta primera sesión la gran mayoría de enunciados del niño son espontáneos, lo cual indica que todavía no ha alcanzado la etapa de la imitación masiva del lenguaje adulto. En esta sesión el niño únicamente produce dos enunciados de dos palabras y 55 de una palabra, aunque en la mayoría de ellos también están presentes otras vocalizaciones no inteligibles y en algunos casos las palabras se repiten dos o tres veces. En el Ejemplo 4.2 (Anexo 4) se presentan algunos enunciados, entre ellos los de dos palabras. El primero (1) es uno de los pocos ejemplos en los que el niño imita una palabra de la madre sin añadir ninguna otra vocalización. El segundo (2) presenta una de las palabras más frecuentes en el vocabulario de David, en este caso repetida dos veces separadas por una vocalización. El siguiente (3) también es un ejemplo de una palabra frecuente en David y que también se repite dos veces. Finalmente los dos últimos (4/5) son los enunciados de dos palabras. En este caso el niño se refiere a "pollito" con vocalizaciones del tipo "biu+biu" o "piu+iu+iu" y añade en un caso un "está" y en otro un "no", acompañado este último por un gesto claro de enfado-rechazo en relación a la madre.

En definitiva, en relación con los aspectos referidos al ajuste del *input*, en general se aprecia un desajuste importante del lenguaje materno por lo que hace referencia tanto al número de actos comunicativos totales, como a la frecuencia de enunciados o a su longitud. La madre no

se ajusta lo suficiente al nivel del niño ni a las características de sus producciones. Sin embargo consideramos que no sería justo pasar por alto algunas características del lenguaje materno también relacionadas con los aspectos formales. Algo que si bien no ha sido contabilizado ni cuantificado pero que sí ha sido apreciado en los numerosos visionados de la sesión, es que se trata de una madre que dominaba y utilizaba muy bien los aspectos paralingüísticos. En concreto hacía unos cambios de entonación muy adecuados para mantener al niño atento y, en general, hablaba pronunciando de forma casi exagerada algunas palabras para dar un modelo claro al niño. Sin embargo, a menudo, la madre hablaba muy rápido.

c) Estrategias educativas de la madre

Una de las estrategias que la madre ya utiliza en esta sesión, aunque con una frecuencia baja, es la expansión. Algunos usos de esta estrategia se presentan en el Ejemplo 5.2 (Anexo 4). Se trata de expansiones interesantes y muy ajustadas al nivel lingüístico del niño. Ejemplos como estos son los que sirvieron a las investigadoras como modelos para explicar a la madre esta estrategia y sobre todo para insistir en la importancia de que la utilizase con más frecuencia. También las correcciones implícitas aparecen en esta primera sesión de forma poco frecuente. En general se trata de correcciones referidas a una palabra muy usual del niño como "nene" o "ata".

Las interpretaciones son las que ocupan el segundo lugar en cuanto a su frecuencia en esta sesión (Fig.5.1). Este resultado indica que se trata de la estrategia que seguramente de forma natural e implícita le es más fácil y útil a la madre en sus interacciones con David. Ello en sí mismo es positivo y reafirma una de las hipótesis iniciales de este trabajo en el sentido de que es una estrategia que se usa de forma natural y espontánea cuando se interactúa con niños que están entrando en la etapa de las primeras palabras. Sin embargo, enseguida se consideró que el uso de las interpretaciones por parte de la madre de David podía ser mucho más frecuente, sobre todo teniendo en cuenta el número de enunciados totales de la madre en la primera sesión.

Después de las primeras observaciones de esta pareja, se decidió hacer un análisis más fino del uso de la interpretación por parte de la madre. Concretamente se han contabilizado, por un lado, el número de interpretaciones en forma de pregunta de sí o no y los que eran en forma declarativa. Dentro de aquellos que eran en forma declarativa se ha distinguido entre los que

eran enunciados con verbo o sin y dentro de este último grupo se ha distinguido entre los que estaban enunciados "como si" realmente lo hubiese dicho el niño y aquellos en los que era claramente la madre -el interlocutor- la que hacía el comentario. En cuanto al grupo de interpretaciones sin verbo se ha distinguido entre aquellos que estaban formados por una o dos palabras y los que estaban formados por tres. La anterior subcategorización tiene el sentido de poder observar la evolución de las interpretaciones partiendo de la hipótesis de que irán aumentando aquellas que tengan más probabilidad de ser utilizadas como enunciados por el niño. En relación a esta sesión se observa que el 70% de las interpretaciones son en forma declarativa y el resto son preguntas de sí/no. De las primeras la gran mayoría (72%) son enunciados sin verbo de una o dos palabras y el 8% de tres palabras. El restante 20% son enunciados con verbo de los cuales el 8% son enunciados con verbo sin más y el resto son enunciados con verbo "como si" lo hubiese dicho el niño.

En el Anexo 4 se presenta el Ejemplo 6.2 con algunos usos de estas estrategias. El primero (1) es un ejemplo de interpretación en forma declarativa, sin verbo, de una palabra. La mayoría de los ejemplos de este tipo hallados en esta sesión son enunciados formados por artículo y nombre y en algunos casos se añade o se sustituye el artículo por la partícula "sí". Se trata de un tipo de estrategia que permite al niño escuchar el nombre de lo que ha señalado o manipulado acompañado o no de vocalización. Se considera una forma adecuada de interpretar. Las siguientes tres interpretaciones (2.1/2.2/3.1) son ejemplos de enunciados a través de los cuales la madre explica lo que hace el niño en forma de pregunta de sí/no. Si bien se considera una forma adecuada y espontánea de interpretar la conducta del niño se aprecia que la longitud de los enunciados es bastante más larga que la de aquellos que son en forma declarativa. El siguiente (3.2) es un ejemplo de los que se ha etiquetado "como si" lo dijese el niño. Se trata de un enunciado íntimamente relacionado con la actividad que está llevando a cabo el niño y que lo podría haber dicho el niño de forma exacta. En este caso, si bien el niño también se hace entender sin nombrar el verbo, el hecho de que éste esté presente resalta el acto concreto que el niño está realizando. A continuación presentamos un ejemplo (4) todavía más claro de "como si". En este caso David hace un gesto claro con el dedo acompañado de vocalización y la madre lo interpreta y dice lo que podría haber dicho el niño. Quizá es una hipótesis intuitiva, pero este es el tipo de interpretaciones que se han considerado como con más probabilidad de que sean imitadas o producidas por el niño con posterioridad. Esto es, cuando la madre pone en palabras un acto claro del niño. Finalmente el último (5) es un ejemplo de enunciado con verbo en el que la madre expresa lo que está haciendo el niño desde fuera. También se considera una forma adecuada de interpretar las vocalizaciones o actos del niño, pero no es un enunciado que el niño diría de forma exacta. Si

hiciésemos el ejercicio de reconvertirlo en enunciado "como si" la madre podría haber dicho "menjo taronja" (como naranja).

En la Fig.5.1 también se presentan los resultados referidos a la estrategia de la imitación, de la que la madre hace poco uso en esta sesión, y en la Fig.7.1 se presentan los resultados relativos al uso de la demanda. Se trata de la estrategia más utilizada por la madre en esta sesión, concretamente la usa en 83 ocasiones, esto es, un poco menos de la tercera parte de sus enunciados son demandas. Este dato confirma la apreciación de las investigadoras al observar la interacción de que la madre se mostró muy directiva a lo largo de la sesión e incluso se podría definir como avasalladora. Algunos usos de las demandas se presentan en el Ejemplo 7.2 (Anexo 4). Quizá el aspecto a destacar de los casos presentados en el Ejemplo 7.2 sea el uso de la demanda de forma muy seguida a lo largo de dos o tres turnos, lo que da una sensación de demasiado control y de no dar tiempo al niño a responder. Por lo tanto aparecen dos aspectos, uno relacionado con la gestión de la comunicación y la conversación: la madre no espera lo suficiente la respuesta del niño y no sigue su iniciativa lo suficiente, aspecto ya comentado. Además, la madre utiliza demasiadas demandas seguidas que pueden agobiar al niño y de hecho es lo que parece ocurrir al final de esta sesión. En el primer caso (1) la madre podría haber seguido al niño dando golpes en la mesa al ritmo de las agujas del reloj en vez de insistir en que el niño lo señalase, cuando de hecho estaba claro que David sabía lo que era un reloj. En el segundo ejemplo (2) la madre pide al niño que se fije en la pelota que hay dibujada en el cuento y sin esperar una respuesta del niño le pide que mire la pelota que tiene ella en la mano. De nuevo se trata de dos demandas demasiado seguidas. En el ejemplo siguiente (3) la madre pregunta al niño el nombre de una imagen y David responde incorrectamente. La madre hace una corrección explícita y de nuevo dirige una demanda al niño, sin dar tiempo a que éste comprenda lo que le está pidiendo. A continuación (4) la madre dirige tres preguntas seguidas al niño sin que parezca existir una pausa entre ellas ni un solo acto del niño que se pueda interpretar como una respuesta. Las tres preguntas van en el mismo sentido: la madre pretende que el niño señale la imagen del pollito en el cuento. Finalmente, el último ejemplo (5) se inicia con una pregunta de la madre en la que le pide una etiquetación al niño. Sin darle tiempo a responder pide otra etiquetación y el niño responde señalando otra imagen. La madre parece seguir la iniciativa del niño interpretando y dando nombre a lo que ha señalado, pero enseguida continúa con la idea inicial y vuelve a preguntar al niño por la "nena". El niño continúa señalando la imagen del oso hasta que la madre no encuentra otra solución que tapar con la mano ésta imagen para centrar la atención del niño en la imagen de la nena, volviendo a dirigir una demanda al niño. En general se aprecia un

uso poco adecuado de las demandas ya que se utilizan de forma muy seguida y sin dar tiempo al niño a dar una respuesta.

Finalmente, en la Fig.8.1 se presentan los resultados cuantitativos relativos a las secuencias potencialmente educativas. Estos resultados indican que en esta sesión se han contabilizado solamente tres secuencias potencialmente educativas de tres turnos de cada participante. Ello significa que si bien la madre está utilizando las expansiones, las interpretaciones, las correcciones implícitas y las imitaciones, en general lo hace de forma aislada, con lo cual pierden en cierto modo su valor educativo. En el Ejemplo 8.2 (Anexo 4) se presentan las tres secuencias contabilizadas. Se trata de tres secuencias interesantes en las que la madre utiliza tres estrategias educativas seguidas, sobre todo la estrategia de la interpretación, que como ya se ha comentado es la más adecuada y la que de forma espontánea e implícita parece resultarle más fácil a la madre.

En definitiva, se puede afirmar que la madre de David utiliza algunas de las estrategias de forma adecuada pero con poca frecuencia y de forma aislada, por lo que en cierto modo pierden su potencial valor educativo. Utiliza también demasiadas demandas en sus interacciones con el niño, lo cual implica que está perdiendo oportunidades para utilizar otro tipo de estrategias más adecuadas. Además, el hecho de que las demandas se produzcan muchas veces de forma seguida, indica que no está dando tiempo al niño a responder, por lo que ahí estarían también presentes aspectos de gestión de la comunicación y la conversación.

Primera entrevista de orientación

Una de las investigadoras empezó la entrevista resaltando los aspectos positivos de las interacciones y sobre todo de David, señalando que era un niño muy simpático y que no era tan movido como ellas habían pensado después de la primera entrevista. A continuación la investigadora explicó y valoró la forma de interactuar de la madre con David, diciendo "esto que haces tú es muy importante porque le ayuda a él, a coger hábitos de trabajo, a aprender cosas, es una situación muy bonita ésta que hacéis vosotros, vaya, yo he encontrado que al menos se adaptaba muy bien, muy bien... y que lo llevas muy bien, quiero decir por ejemplo (...) cuando le enseñas una cosa pues (...) no le exiges demasiado".... Ante estas afirmaciones valorativas la madre respondió "con el tiempo (...) cuando era pequeño tenía mucha manía de lanzar las cosas, y esto sí que es algo que hemos trabajado precisamente, porque él, a veces

(...) cogía cualquier cosa y booom!, la lanzaba al suelo por el simple hecho de ver como caía".

A partir de aquel momento una de las investigadoras intentó plantear la sugerencia principal que habían comentado antes de iniciar la entrevista (Anexo 2) del siguiente modo "nosotras nos inventamos como una situación completamente nueva, esto que haces con el niño está muy bien, hazlo siempre que quieras, siempre que tengas tiempo y que te apetezca, no se si tienes la costumbre de hacerlo cada día o si tienes tiempo, pero nosotras (...) nos interesa ver al niño en una situación en la que él lleva la iniciativa (...) en las sesiones que nosotras filmamos y en los momentos en los que se le facilita más que el niño, que diga lo que quiere, se exprese, etc... son situaciones diferentes de esta que te da la sensación de que tiene que aprender, concentrarse, para coger buenos hábitos como preescolares y todo esto (...) algo que se nos había ocurrido es hacer como mínimo (...) unas cuantas sesiones absolutamente a su aire (...) o sea que detrás de la mesa, bien, detrás de la mesa, si el niño quiere estar en el suelo, en el suelo, si él decide sentarse, sentarse, que se tumba en el suelo y hace como que duerme, pues bien, o sea, querríamos ver también a ver como te sientes con él, o mira, lo haces a ratos (...) o sea, juego (...) lo otro es trabajo y es muy bueno y esto (...) es juego libre para ver nosotras como es él sin...cuando no le marcan".

La reacción de la madre ante la explicación anterior fue la siguiente "a ver, por ejemplo, si juega, juega solo muchas veces y él, o sea, él lo representa muy bien, pero cuando juega con alguien así...un juego ya más... le gusta jugar con alguien de una manera bastante física (...) entonces esto le gusta, por ejemplo, tirarse al suelo, ponerse encima tuyo, hace ver que se cae, como sabe seguro que lo cogerás, se te estira de mil formas diferentes, y tú sabes que lo coges, quiero decir...". Y una de las investigadoras añadió "y él se lo pasa bien" y a continuación la madre confirmó las expectativas de las investigadoras diciendo "¿él?, bueno! y tú le haces por ejemplo sonidos, o haces...no sé, cualquier cosa y bueno, es que se rompe de risa, es que se ríe...". Aquello era precisamente lo que las investigadoras se proponían, que el niño se lo pasase muy bien durante aquellos ratos de juego.

Una de las investigadoras continuó insistiendo en que ellas pretendían "que el niño incluso lo identificase como algo completamente diferente...yo no se cual es el lugar más cómodo, si es aquí...o... (...) pero allí también se está bien..., lo que él prefiera (...) que de momento todo aquello que habíamos hablado de cuentos y tal -refiriéndose a la primera entrevista- (...) no lo haremos (...) tal como lo habíamos pensado, más bien era esto, unos dos o tres juguetes, los que más le gusten a él...y unos cuantos cuentos, los que más le gusten a él y después que sea

él que diga, ahora miramos este cuento, ahora miramos este otro, ahora hacemos la casita, ahora te sientas, ahora me tumbo". La madre pareció entender enseguida lo que se le proponía y comentó "ah, vale, o sea, lo que haremos es ponerlo por ejemplo aquí, con unos cuantos juguetes...y que él vaya jugando". Para recalcar el componente interactivo y espontáneo de la situación una de las investigadoras añadió "y tú en aquel momento eres la persona que juega con él y ya está". Insistiendo en el tema de que se trataba de una situación espontánea con ningún objetivo previo una de las investigadoras señaló "y en aquel momento tú no tienes la intención ni de hacerle nada, ni de hacerle decir nada, ni de que demuestre ninguna habilidad especial, sólo estás intentando que él se lo pase bien, es lo único (...) el niño en una situación de tranquilidad". Siguiendo las notas que habían preparado una de las investigadoras continuó explicando "son tres cosas, la situación esta, en la que el niño hace la suya, entonces tú, ¿tú qué tienes que hacer?, las tareas que te ponemos a ti, que esperes a ver qué hace él, cuando él haga algo, él por iniciativa propia, tú le sigues la corriente (...) que puede ser por ejemplo que te pida hacer alguna cosa...pues...si no es una animalada, que no lo será, pues tú le haces lo que él quiera (...) si tú en un momento determinado, hace una cosa que dijéramos..., por ejemplo, dar golpes, y claro si él da un golpe..., pues tú también das un golpe, y entonces reconvertimos la situación, que el niño en lugar de hacer así...si tú también haces así, y él vuelve a hacer así -la investigadora da golpes en la mesa al mismo tiempo que lo dice-, la situación en lugar de ser una tontería se convierte como en una especie de intercambio, ahora yo, ahora tú, ahora yo...".

Más adelante completaron el segundo encargo diciendo "lo que es muy importante para ti...es... que realmente te des tiempo para mirar al niño y esperar...cuando no sepas qué hacer o cuando él esté un poco haciendo "tonterías", o no lo veas muy claro, espera, no hagas nada". Esta intervención dio pie a la madre para comentar "sí, esto...yo incluso lo he pensado a veces, me doy cuenta o sea, soy consciente a veces en momentos que pienso y ...porque a veces lo veo en Ana -la terapeuta del niño-, que espera y yo no lo se hacer". La madre demostró ser consciente de que hablaba demasiado y no esperaba lo suficiente para dar la oportunidad al niño de intervenir. Las investigadoras, dada la impotencia con que la madre expresó la última idea, se mostraron dispuestas a ayudarla a saber esperar, cuando la madre añadió "esto es un defecto, yo estoy dispuesta a aprender lo que sea". Una de las investigadoras intentó animar a la madre manifestando "si tuviésemos aquí el vídeo, podríamos enseñarte..., que lo haces muy bien, que esperas". La madre a continuación exclamó como sorprendida "ah, ¿sí?" y la investigadora continuó, refiriéndose a la primera sesión filmada, "por ejemplo, él tenía la casa, y tú querías que la casa estuviese recta y él jugaba a que la giraba y tocaba los muñecos cuando no era el momento, y tú al principio lo

corregías, como si dijésemos, 'pon la casa recta y métela por aquí', y después al final pues esperabas tranquilamente a que él jugase con la casa girada, era un juego...pues era un juego...podía tener la casa como quisiese ¿no?, y a veces sí que lo haces, ¡sí que sabes esperar!".

Las investigadoras continuaron insistiendo en las mismas ideas a través de comentarios como "si tú haces lo que él hace, o si tú dices lo que él dice, a ellos les encanta y es algo que para la comunicación es muy bueno (...) ¿por qué? -se preguntó la investigadora viendo que la madre seguía perfectamente la explicación- porque cuando tú haces lo que el niño hace es como si le dijese 'te entiendo', claro, si él dice 'ahhh' y tú dices 'ahhh' también parece como, bueno, como mínimo me ha oído y me entiende de alguna manera ¿no?, y el niño habla mucho". La madre opinó también en relación al lenguaje de David y comentó "lo que pasa es que no se entiende nada pero sí ...no para, no para". Una investigadora intervino para valorar más el lenguaje del niño diciendo "exacto, habla mucho, y consigue hacerse entender (...) y las dos cosas juntas, pueden dar un avance de lenguaje bastante rápido... mucha vocalización, y es cuestión de entenderlo, porque siempre que dice algo es por algo". Las investigadoras insistieron en valorar el nivel lingüístico de David e hicieron hincapié en que era importante que se hiciese entender. Ante algunos comentarios de la madre referidos a otros niños como David, las investigadoras insistieron en que no había que comparar y que lo importante era saber valorar el lenguaje de David y sobre todo que ella lo entendía. Continuando con el tema del vocabulario de David, la madre comentó "ahora sí que está empezando a decir bastante 'mama' (...) 'eh mama', o sea, antes lo decía muy...muy de vez en cuando, ahora cuando quiere reclamar mi atención o sea, a diario por eso no, hace 'ei', dice así 'ei' a todo el mundo...para llamar la atención dice 'ei' y te giras...pero a mi a veces cuando no está...no sé, cualquier cosa, te quiere reclamar la atención dice 'mama', entonces está claro".

Después de algunos comentarios finales, y con la intención de ir terminando, una de las investigadoras se dirigió a la madre, y le dijo "ahora nos tienes que explicar tú la lección de hoy...a ver que le explicarás a tu marido esta noche, ¿qué le explicarás? a ver". Después de esta invitación la madre contestó "ya está bien de mandar yo, que mande él" y continuó hablando sobre el hecho de que David sabía mandar diciendo "...David, las cosas como sean eh (...) si David hace cosas así de mandar es porque yo soy también un poco autoritaria...a veces le digo 'David estate quieto ya' y claro David (...) esto que tiene de autoritario, claro, quizá yo lo he hecho con él (...) y a veces lo he hecho sin darme cuenta esto de 'un momento' -refiriéndose a una expresión que David utilizaba habitualmente- yo lo he dicho muchas veces (...) 'no te muevas eh?', que no te caigas, un momento' (...) y claro él esto del momento...

o el 'ya está', es una cosa que sin darle importancia decía, claro porque estábamos en la comida y cuando ya había terminado le decía 'ya está David, por fin', y claro, le ha quedado el 'ya está'. Una de las investigadoras dedujo, de la anterior explicación de la madre, la siguiente conclusión "esto quiere decir que aprende". Antes de terminar las investigadoras resumieron los tres encargos diciendo "una situación de juego con juguetes y cuentos que le gusten, después esperar tú..., y la tercera que tú le sigas la corriente o ...hacer lo que él dice o...(...) son tres cosas: situación de juego, esperar por tu parte y después dejarte mandar, que sea él... quiero decir que lleve él la iniciativa". Esta entrevista se presenta transcrita de forma íntegra en el Anexo 19.

SESIÓN 3

Segundo nivel de análisis

a) Gestión de la comunicación y la conversación

En la Fig.1.1 se aprecia que en esta sesión la madre disminuye ligeramente el número de actos comunicativos por turno, al mismo tiempo que el niño, por lo que la diferencia entre ellos todavía es importante. En cuanto a los inicios (Fig.6.1) parece que la insistencia de las investigadoras al sugerir a la madre que dejase que el niño llevase la iniciativa tuvo un efecto inmediato, ya que se han contabilizado 23 inicios en el niño, mientras que en la madre sólo se han contabilizado 4. Por lo tanto, en este sentido, la situación dio la vuelta por completo y efectivamente la madre dejó que fuese el niño el que mandase. También se observan cambios espectaculares, y muy relacionados con el anterior, en los resultados presentados en la Fig.2.1 respecto a la frecuencia de regulaciones. Lógicamente, el hecho de dejar al niño la iniciativa -o que mandase, tal como se le había sugerido a la madre- implicó que ella dejase de controlar su conducta, por lo que son dos resultados íntimamente relacionados y sin duda, positivos. En el Anexo 4 se presenta el Ejemplo 1.3 que permitirá apreciar algunos de estos aspectos comentados. Se trata de una secuencia de 40 actos comunicativos en total, de la que 21 son de la madre y 19 del niño. No refleja del todo lo que son las cifras en cuanto a densidad de turno, ya que en el conjunto de la sesión no es tan equilibrada. Lo que sí permite apreciar son algunos ejemplos de inicios. La secuencia empieza con un enunciado a través del cual la madre propone algo al niño. Podría ser un inicio si hubiese sido seguido por el niño, pero no es así. Más bien el niño opta por hacer un signo a la madre que parece dar a entender que enseguida ha captado que él es quien manda y la madre le hace caso. En este caso ella

indica su nueva posición utilizando la palabra "bueno" como queriendo decir "está bien, me paro, te hago caso". Entonces es claramente el niño el que toma la iniciativa y se dirige hacia el baúl. La madre lo sigue e incluso interpreta alguna de sus vocalizaciones y gestos pero de nuevo hace un intento de cambio de tema mostrando el muñeco al niño. Éste parece que sigue con el tema en un principio pero enseguida vuelve a cambiar de interés. En este caso la madre sí que parece estar decidida a seguir al niño, y así lo hace. A continuación interpreta e imita al niño de forma adecuada aunque en algunos casos todavía no pueda evitar el querer lograr un objetivo concreto, en este caso que el niño coloque de forma correcta las piezas en su lugar. Más adelante el niño coge una nueva pieza y la muestra claramente a la madre, por lo que se ha considerado un nuevo inicio, en el mismo sentido que cuando están mirando cuentos y el niño señala una nueva imagen. La madre sigue este inicio del niño y finalmente se produce otro que aunque en el Ejemplo queda cortado, se alarga durante varios turnos siendo el niño el que se levanta y, cogiendo de la mano a la madre, se dirige de nuevo hacia el baúl. En definitiva, si bien la madre continúa presentando una densidad de turno poco ajustada en relación al niño, se observa un cambio muy importante en cuanto a la iniciativa. La madre entendió la idea de que era el niño el que mandaba y el hecho de poner en práctica esta sugerencia provocó que, de forma casi automática, disminuyesen de forma importante las regulaciones. Por lo tanto, la valoración global respecto a la gestión de la comunicación y la conversación es positiva.

b) Análisis del ajuste del *input*

Se aprecia un decremento en la frecuencia de actos comunicativos tanto de la madre como del niño en esta sesión. Por lo tanto, la distancia sigue siendo la misma, todavía alejada de la que se considera óptima. Este decremento de los actos comunicativos de ambos podría estar indicando que hay una influencia del tipo de actividad, más relajada, por lo que, aun teniendo en cuenta que la distancia prácticamente no ha variado, estos resultados se interpretan de forma positiva ya que indican que al menos la madre ha hablado menos en esta sesión. Se aprecia también una ligera disminución de la longitud media del enunciado por parte de la madre así como un ligero incremento en el niño. Como se recordará, en la entrevista de orientación no se dijo nada a la madre respecto a la longitud de sus enunciados, por lo que tampoco se podían esperar cambios espectaculares. Más bien la ligera disminución se puede entender como un reajuste normal que se podría haber dado sin haber sugerido nada a la madre, o como una consecuencia de otras orientaciones. En la Fig.3.1 se aprecia que el punto de la madre desciende en cuanto a frecuencia de enunciados y en cambio el punto que

representa los enunciados del niño se eleva ligeramente. Por lo tanto, se podría hablar de un ligero ajuste por parte de ambos. El del niño puede ser debido a que la madre le está dando más oportunidades para emitir enunciados que en la sesión anterior. En la Fig.4.1 se muestran los resultados relativos a las palabras totales de la madre y del niño. En este caso se percibe una disminución importante de la frecuencia relativa a la madre y un muy ligero incremento por parte del niño. De nuevo estos resultados, si bien se toman con precaución, indicarían que se está iniciando un proceso de ajuste. En relación al niño se observa que al mismo tiempo que disminuye la frecuencia total de actos comunicativos aumenta la frecuencia de enunciados, lo cual significa que en esta sesión David se ha comunicado más a través de enunciados que en la sesión anterior y que la proporción es mayor respecto al total de actos comunicativos. En el Ejemplo 2.3 (Anexo 4) se muestran algunos enunciados del niño. Se trata de los cuatro ejemplos de enunciados de dos palabras y del único de tres palabras. El primero (1), de tres palabras, si bien sería un ejemplo de los más sencillos que se pueden encontrar de enunciado de tres palabras, no por ello pierde su valor. El niño niega dos veces, con lo que refuerza claramente sus intenciones, no quiere que la madre ponga la mano encima de las teclas del xilófono que él está tocando. La madre interpreta perfectamente lo que el niño ha querido decir, y ha dicho, y lo refleja con el enunciado que emite a continuación. El segundo ejemplo (2) es menos claro porque David emite un enunciado con mucha vocalización y claramente emite la forma "papa", aunque no es retomada por la madre. Como se aprecia, la madre utiliza, en este caso, la estrategia de la corrección explícita. En el tercer caso (3), después de la interpretación adecuada que hace la madre, el niño repite la palabra clave "no", señalando claramente que no quería jugar más con el perro. La siguiente (4) es una secuencia muy interesante en la que el niño empieza nombrando lo que tiene en la mano. La madre expande, añadiendo el determinante, y entonces el niño emite un enunciado en el que la única palabra inteligible es un "no". Después de la vocalización de sorpresa de la madre siguiendo al niño, éste parece ver la necesidad de especificar más sus intenciones "abu no" queriendo decir "ya no quiero más el globo", además acompañando esta vocalización de un gesto claro de dar la espalda al globo y dirigirse hacia otro lado. En definitiva, se aprecian en esta sesión algunos cambios en relación con la anterior, que si bien se toman con mucha precaución, podrían estar indicando una orientación hacia un mayor ajuste por parte de la madre que a su vez puede estar permitiendo que el niño muestre un lenguaje más avanzado.

c) Estrategias educativas de la madre

En esta sesión se han mantenido las bajas frecuencias de utilización de la estrategia de la expansión y de la corrección implícita. Sin embargo, en la Fig.5.1 se observa como sí se produce un incremento de las interpretaciones. Seguramente las orientaciones en el sentido de observar más al niño y de seguirlo, tuvieron como consecuencia que la madre interpretase más sus acciones y vocalizaciones. Sin embargo este aumento favorece únicamente a las interpretaciones que son en forma de pregunta de sí/no, mientras que las declarativas disminuyen ligeramente en frecuencia y de forma importante en cuanto a proporción respecto a las preguntas. La proporción mayor continúa siendo la de las interpretaciones sin verbo de una o dos palabras, aumentando ligeramente el grupo de aquellas de más de dos palabras. De nuevo se aprecia que las interpretaciones "como si" son todavía las menos frecuentes. Tampoco las imitaciones se incrementan en esta sesión, a pesar de haber sido una de las estrategias en las que más se insistió en la entrevista.

Un resultado que sí se considera muy importante es el que hace referencia a las demandas. En la Fig.7.1 se aprecia un importante decremento de estas estrategias, lo cual significa que la madre dio más respuestas que demandas, que es, en definitiva, de lo que se trataba; aunque como se sabe una pequeña parte de demandas pueden ser al mismo tiempo expansiones que recojan alguna palabra previa del niño.

En la Fig.8.1 se muestran los resultados relativos a la frecuencia de secuencias potencialmente educativas. Se aprecia un aumento importante de este tipo de secuencias y la aparición de dos formadas por cuatro turnos de cada participante. Este resultado indica que la madre ha utilizado las estrategias de forma más agrupada. En el Ejemplo 3.3. (Anexo 4) se presentan algunas de estas secuencias. En el primer ejemplo (1) se muestra una secuencia donde la madre utiliza una expansión, una interpretación y una imitación. En el primer caso recoge la vocalización del niño y añade dos palabras totalmente pertinentes. Se trata de una expansión muy cercana a una interpretación, pero el hecho de haber recogido la vocalización exacta del niño la transforma en una expansión. Después de tirar todos los objetos al suelo, incluidos los bastones para tocar el xilófono el niño decide tocarlo con los dedos vocalizando como si cantase. Este acto comunicativo se ha considerado un inicio porque, a pesar de que el objeto era el mismo, la actividad que realizaba anteriormente era la de lanzar cosas. La madre interpreta esta entonación de canción y el niño también la sigue, proporcionándole una oportunidad para hacer una imitación exacta. En el segundo ejemplo (2) la madre después de seguir al niño poniendo en palabras su actividad, que ha sido codificada como valoración

positiva, ya que al mismo tiempo estaba valorando lo que el niño había hecho, imita la exclamación "oh" del niño. A continuación interpreta el único enunciado de tres palabras del niño que ya ha sido presentado anteriormente. Finalmente el niño vuelve a utilizar la palabra "pam" y la madre la imita de nuevo. En el último ejemplo (3) se presenta una secuencia que se inicia con una vocalización del niño acompañada de un acto de señalización. La madre interpreta en este caso más el acto que no la forma de la vocalización y utiliza una expresión con dos cambios de entonación pero codificada como un solo enunciado. A continuación se ha codificado como corrección implícita la vocalización de la madre. La siguiente estrategia que utiliza la madre es la interpretación de una acción clara del niño y finalmente corrige de nuevo implícitamente una palabra. Si bien la adecuación de las secuencias potencialmente educativas de la primera sesión ya se había valorado positivamente, el hecho de que la madre las utilice con más frecuencia añade más valor a esta tercera sesión. Como resumen de este bloque destacaríamos como uno de los resultados más importantes el aumento de las interpretaciones y la importante disminución de las demandas. El incremento en la frecuencia de secuencias potencialmente educativas también se considera un resultado positivo.

SESIÓN 4

Primer nivel de análisis

En la Fig.1.1 se observa un ligero incremento de la densidad de turno de la madre y del niño en esta sesión. Sin embargo, muchos de los actos comunicativos de David son gemidos y lloriqueos, más que verdaderas vocalizaciones que la madre pudiese retomar. También la frecuencia de regulaciones se ve resentida en esta sesión. Seguramente la madre hizo uso de esta estrategia cuando le pareció que no había otra alternativa para continuar con la interacción (Fig.2.1). En cuanto a la longitud media del enunciado se observa que también se resiente de las características de la situación y aumenta en la madre, situándose por encima del resultado de la primera sesión. En la Fig.3.1 se observa un incremento de enunciados de la madre al tiempo que un decremento de los del niño. En relación con las estrategias educativas se observa prácticamente la desaparición en esta sesión de las expansiones y de las correcciones implícitas. También desciende la frecuencia de interpretaciones y de las imitaciones respecto a la sesión anterior (Fig.5.1). En definitiva, se trata de una sesión en la que, posiblemente debido a diversas razones, la madre no logra crear un juego relajado ni consigue manejar de forma adecuada la gestión de la comunicación. Este hecho impide, por

un lado, que pueda continuar con el ajuste del *input* que se había iniciado en la sesión anterior. En segundo lugar dificulta el uso de las estrategias educativas.

SESIÓN 5

Primer nivel de análisis

En la Fig.1.1 se aprecia un fenómeno interesante en relación con esta sesión: la densidad de turno del niño es superior a la de la madre. Ello está indicando lo que ya se había observado durante la filmación, que el niño está muy activo y comunicativo. En la Fig.2.1 se aprecia una práctica desaparición en esta sesión de la estrategia de la regulación. La madre no necesita controlar la conducta del niño a través de este tipo de enunciados porque lo está haciendo a través de una forma de actuar diferente. Estos dos resultados relativos a la gestión de la conversación indican claramente un cambio de actitud en la madre y un efecto inmediato en la forma de interactuar de David. Asimismo, se aprecia que la longitud media del enunciado de la madre disminuye en más de un punto, lo que indica que la madre reduce de forma clara la distancia que la separaba del niño en este aspecto. De nuevo se trata de un cambio muy brusco pero que se irá reajustando a medida que la madre domine más esta nueva forma de interactuar con el niño. Los resultados presentados en la Fig.3.1 indican un descenso importante de los enunciados de la madre al mismo tiempo que un aumento de los producidos por el niño. De nuevo indica que se trata de una sesión especial, de prueba, que progresivamente la madre irá reajustando. El índice de diversidad lexical de la madre aumenta de forma importante en esta sesión al mismo tiempo que disminuye de forma clara la frecuencia de palabras (Fig.4.1). La madre realiza 17 actos comunicativos que no son enunciados, lo cual indica, en cierto modo, un ajuste a la forma de comunicarse de David. Algunas de las producciones de la madre son imitaciones de vocalizaciones del niño, a las que no añade ninguna palabra inteligible. Esta es también la primera sesión en la que la frecuencia de palabras del niño se incrementa de forma importante al igual que ocurre con la frecuencia de enunciados.

En relación con las estrategias educativas se aprecian también algunos cambios importantes. Si bien la frecuencia de expansiones aumenta únicamente de forma ligera, las correcciones implícitas experimentan un incremento muy importante que sin duda es debido a la repetición por parte de la madre de las palabras del niño. Si bien la estrategia que se había sugerido a la madre era la de la imitación, en muchos momentos la ha convertido en corrección implícita,

mejorando el aspecto formal de la palabra infantil. Este era uno de los propósitos de las investigadoras: al sugerir a la madre que imitase claramente se esperaba también un incremento de las correcciones implícitas e incluso de las expansiones. Se aprecia también (Fig.5.1) que quizá la estrategia de la interpretación es la que se ve menos afectada por este cambio de actitud. De hecho, las investigadoras en aquellos momentos no habían dado ninguna orientación clara en este sentido a la madre.

El resultado cuantitativo que describiría de forma clara lo que ocurre en esta sesión es el que hace referencia al uso de la imitación. La madre esta vez imita las vocalizaciones del niño en 55 ocasiones. De nuevo se valora positivamente este resultado, sobre todo teniendo en cuenta que, como ya se ha dicho, se trata de una sesión de prueba. En definitiva, los resultados globales obtenidos indican que la madre ha hecho un verdadero esfuerzo por seguir las sugerencias de las investigadoras y ha logrado hacerlo de forma adecuada, posiblemente porque se ha dado cuenta de que le era útil.

Segunda entrevista de orientación

Ante la primera pregunta de la investigadora sobre cómo creía que habían ido aquellas últimas semanas, la madre respondió "yo ya te dije, al primer golpe de vista... las perspectivas que teníamos de hacer esto... a mi me interesó mucho y lo veo muy positivo... lo que me has dicho ahora de David...yo veo que bueno, que da muy buen resultado porque David, por ejemplo, juega mucho, se lo pasa bien (...) a parte del juego que hacemos más tranquilo, que esto también le gusta, le hace mucha gracia que lo imite y bueno, yo pienso que sí que puede ser bueno (...) lo que pasa que es lo que vosotras habéis dicho, yo observo que entiende mucho más de lo que dice, lo entiende casi perfectamente todo". La investigadora a continuación preguntó a la madre si creía que las estrategias de dejar que el niño llevase la iniciativa, de esperar y de imitar -recordando los tres encargos de la entrevista anterior- le habían ido bien. La madre comentó "las tenía en la cabeza, pero lo que pasa es que yo siempre tiendo a adelantarme, por ejemplo si veo que quiere jugar con algo, y que no sabe qué hacer con aquello, a veces yo le digo y él me sigue, ahora, si veo por ejemplo que él no quiere no insisto nada y hacemos otra cosa (...) pero no, sí que intento dejarle a él que haga y...esperar que él inicie una cosa...lo que pasa que quizás... ya lo ves...una cosa detrás de la otra, lo quiere analizar todo (...) y además una cosa que hace mucho es que te va enseñando las cosas, para que tú le digas cómo se dice, esto lo hace muchísimo, estamos en la cocina, enseña la patata - y la patata es una cosa que ha aprendido a decir ahora, hace "tata", dice lo

último- sí pues mucho le gusta, porque me enseña otra cosa, una cebolla, una cuchara y me va enseñando las cosas, me las va sacando, me va enseñando y yo le voy diciendo lo que es...bueno esto le gusta mucho hacerlo". A continuación la madre comentó que la estrategia de imitar le costaba un poco porque quizá no la había probado tanto y añadió "y a veces me daba hasta como un poco de vergüenza, lo encontraba una cosa tan insustancial...pero cuando ya la segunda vez me lo dijiste (...) yo lo puse en práctica aquel día mismo y cuando vi que David se lo pasaba tan bien entonces ya no lo dejé". La madre continuó insistiendo en la estrategia de la imitación y añadió algo que a la investigadora le pareció muy interesante "es que se lo pasa bomba y yo claro también me gusta más...quiero decir lo encuentro más...porque claro hacer algo porque me lo digas tú y que yo no le viese el tic, -también te lo diría, ¿me entiendes?- pero yo veo que David disfruta y a mi claro, también me complace". Lo que la investigadora consideró interesante fue que la madre manifestase que si no entendía el sentido de una estrategia no la podía aplicar, lo cual indica que los cambios que se han ido observando en su comportamiento no son porque sí, o porque lo decían las investigadoras, sino porque la madre se daba cuenta de que funcionaba. Aquél era el objetivo que se planteaban las investigadoras, que las madres fuesen regulando y adaptando a su forma de ser las estrategias que ellas les proponían, dándoles sentido.

Cuando la investigadora explicó el nuevo encargo a la madre (Anexo 2) ella comentó que ya lo intentaba hacer y acordaron que trataría de tenerlo más presente. Al preguntarle más adelante si David/usaba la palabra "mama" ella respondió que únicamente lo hacía cuando estaba "muy desesperado". En cuanto a la palabra "más" la madre comentó "claro, es importante" y resumió el encargo diciendo "...darle cuando sale en la situación, darle yo, decir la palabra y enseñarle que aquello quiere decir "más"... tenerla más presente". Sin que la investigadora se lo sugiriese, la madre resumió los encargos de la siguiente forma "con la misma dinámica pero insistiendo en estas cositas, con las palabras que él sabe insistir un poco más y este significado por ejemplo de 'más' yo pues enseñarle el significado también y decirle la palabra para que aprenda...no decir "más" porque sí... por ejemplo ahora con el 'no', él a todo decía 'no' ahora ya, le estoy enseñando un poco cuando es realmente 'no' y cuando es 'sí', entonces le digo '¿tienes pipi?' él dice 'no' pero yo ya se si es un 'no' insistente ya se que es que no, y si hace 'aaaa no' le digo 'sí David, sí que tienes pipi', y entonces lo llevo a hacer pipi". Este comentario sobre la palabra 'no' provocó que la investigadora preguntase a la madre por la palabra 'sí' y ésta respondió que la palabra no la decía pero que sabía hacer el gesto y añadió que lo que le interesaba era que entendiese la diferencia entre sí y no. Finalmente la madre, en relación con el lenguaje de David, al que la investigadora hizo referencia, comentó "pero cuando lo escuchas que está hablando con el loro -refiriéndose a un

muñeco de peluche que tenía un sistema de grabación que registraba la voz y la reproducía a continuación- ves la cantidad de cosas que llega a decir, sonidos que no tienen ningún significado quizás, o que quizás para él si que tienen (...) pero cuando veo que empieza a hablar y a decir cosas, yo lo estoy escuchando y pienso 'no está mal'".

La investigadora, para terminar, señaló que les parecía que David tenía muchas ganas de comunicarse y a continuación preguntó a la madre si tenía alguna duda. Ella respondió "no, yo de momento estoy...veo que con David da resultado...quizás es que claro, ahora al dedicarnos más al vocabulario le doy más importancia de la que le daba antes, antes yo decía "no dice nada" pero claro, cuando vosotras me explicáis 'sí que dice', entonces claro, pongo mucha más atención en esto y entonces yo veo que sí, que David va avanzando...(...) entender, comunicar (...) me fijo y veo que David lo hace, entonces...ya estoy contenta". Sin duda era lo que las investigadoras esperaban, que se fijase más en como se comunicaba su hijo lo cual provocaría que estuviese más contenta, porque vería aspectos "buenos" que antes no veía.

SESIÓN 8

Primer nivel de análisis

Después de dos sesiones en las que la madre había estado practicando la estrategia de la imitación e intentando estar más tiempo realizando una misma actividad con el niño, los resultados que se han obtenido en esta sesión indican que, además de lo anterior, la madre ha conseguido ir haciendo suyas algunas de las estrategias y reajustando algunos aspectos relativos a la gestión y al ajuste del *input*. En la Fig.1.1 se aprecia un nuevo reajuste de la madre en cuanto a la densidad de los turnos. Si veíamos en la sesión 5 que había dejado que los turnos del niño fuesen más largos que los suyos, en esta sesión se aprecia una densidad de nuevo más elevada por parte de la madre. Si bien, como se verá más adelante, la madre interpretó e imitó bastante los actos del niño, también es cierto que el hecho de que ella intentase utilizar aquel tipo de estrategias hizo que los turnos se alargasen más. De nuevo, estos resultados indican que es necesaria más práctica y que la modificación de algunos aspectos de uno de los bloques -en este caso algunas estrategias educativas- repercute en los resultados obtenidos en otros.

En la Fig.2.1 se observa un mantenimiento de los resultados alcanzados en la sesión 5 respecto a las regulaciones. La madre parece haber adquirido las suficientes habilidades para manejar el juego y la gestión de la conversación sin necesidad de utilizar este tipo de estrategias de control. En esta sesión la madre, de nuevo, en 15 ocasiones se comunica por medio de actos que no son enunciados, en algunos casos con vocalización y en otros no. Lo anterior indica que en algunos momentos se ajusta a la forma de comunicarse de David, aunque evidentemente su nivel general se sitúa por encima del presentado por el niño. La longitud media del enunciado de la madre también aumenta en esta sesión, pero se sitúa por debajo de las cifras alcanzadas en las tres primeras sesiones, lo cual indica que el proceso de reajuste continúa. En la Fig.3.1 se observa un aumento de la frecuencia de enunciados de la madre respecto a la sesión anterior, pero sin sobrepasar las cifras obtenidas en las primeras sesiones.

En relación con las estrategias educativas continúa el incremento progresivo de expansiones que se inició en la sesión 5. También el uso de la estrategia de la corrección implícita parece que no crea dificultades a la madre, dado que su frecuencia continúa siendo muy elevada en esta sesión. Del mismo modo se aprecia que la frecuencia de la interpretación (Fig.5.1) aumenta, pero de forma todavía muy tímida. Sin embargo es preciso señalar que el uso de esta estrategia ha aumentado de forma importante desde la primera sesión, lo cual también indica que la madre se siente cómoda y que le es útil. Finalmente, decir que si bien la frecuencia de la imitación disminuye respecto a la última sesión, su uso puede estar indicando que la madre continúa estando pendiente de los actos comunicativos del niño y que los imita cuando lo considera oportuno. En definitiva, se trata de una sesión en la que, si bien todavía no se puede hablar de consolidación, sí se aprecia un proceso de reajuste en cuanto algunos de los resultados maternos. Quizá los aspectos a destacar sean, por un lado, que la madre ha logrado alargar y mantener tres tipos de actividades que han interesado al niño. En segundo lugar, este tipo de interacción le ha permitido utilizar estrategias de forma más natural.

SESIÓN 9

Primer nivel de análisis

En esta sesión se aprecia un ajuste de la densidad de los turnos de la madre en relación al niño (Fig.1.1). También la frecuencia de regulaciones se mantiene en unos valores adecuados, aumentando ligeramente respecto a la sesión anterior (Fig.2.1). En relación al ajuste del *input*

no se producen cambios importantes. Respecto a las estrategias educativas tampoco en esta sesión se producen resultados inesperados. Las expansiones se mantienen mientras que las correcciones implícitas descienden de forma notable. En la Fig.5.1 se aprecia un decremento del uso de la imitación, mientras que las interpretaciones continúan su ascenso lento pero progresivo. En definitiva, se trata de una sesión en la que, si bien los aspectos de gestión de la comunicación se van consolidando, aparece este descenso brusco tanto de las correcciones implícitas como de las imitaciones que parece reflejar un cansancio por parte de la madre. Posiblemente en aquellos momentos necesitaba otra entrevista de orientación en la que se le sugiriesen otras estrategias quizá ya más avanzadas. Dicho de otra forma, la madre había probado las imitaciones y las correcciones implícitas, le habían funcionado, había apreciado su utilidad y sus repercusiones positivas en el niño, pero necesitaba más sugerencias, más estrategias. Esta demanda se intentó recoger y responder en la siguiente entrevista de orientación, que resumimos a continuación.

Tercera entrevista de orientación

Una de las investigadoras inició la entrevista comentando a la madre que se notaba que entendía más a David y que lo imitaba de forma más selectiva. También señaló que David decía palabras nuevas que quizás en algunos momentos pasaban desapercibidas. La madre reconoció que quizá ella, sobre la marcha, cuando jugaba con el niño, no se daba cuenta de esas palabras y añadió que ellas -las investigadoras-, al observar el vídeo con más tranquilidad, lo apreciaban con más facilidad. Comentaron más adelante el valor de algunas vocalizaciones de David, aprovechando para sugerir a la madre que ayudase a que saliesen más, explicando que más que insistir se trataba de ayudar a que apareciesen, pero que si no lo lograba no pasaba nada, pero era mejor no insistir porque no daba buen resultado.

Una de las investigadoras señaló que también habían apreciado que en general era el niño el que llevaba bastante la iniciativa. El hecho de que la madre hubiese tomado como costumbre poner más juguetes y materiales al alcance del niño también se comentó. La madre opinó que David se dispersaba mucho y explicó que uno de aquellos días había cogido un cuento y había hecho como si lo estuviese leyendo y como si le interesase mucho, comentándolo en voz alta. Entonces -continuó explicando la madre- David cogió otro cuento y sin decirle nada fue a interesarse por lo que ella hacía. Las investigadoras valoraron muy positivamente este hecho pero añadieron que en aquellos momentos no era muy importante que David hiciese algo concreto, sino que hiciese lo que le apeteciese, que llevase la iniciativa y que se