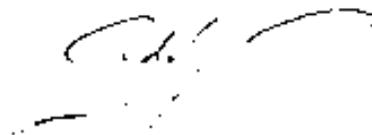


José Luis LALUEZA SAZATORNIL

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

Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Adolfo Perinat



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

C U A R T A   P A R T E

## **CAPITULO XII.**

### **PRESENTACION DE RESULTADOS: FRECUENCIAS**

De forma preliminar vamos a presentar las frecuencias y probabilidades incondicionadas de ocurrencia de aquellas categorías que consideramos más interesantes a la luz de nuestras hipótesis. Aquí nos limitaremos a exponer los resultados y a hacer un comentario que sirva de "traducción" de lo que aparece en las tablas. Ello nos permitirá realizar una exploración previa de los cambios evolutivos y los aspectos diferenciales en nuestra muestra.

Para ello nos basaremos en unos cuadros que nos permitirán comparar estas frecuencias y probabilidades entre las diferentes diadas y a lo largo de las cuatro sesiones estudiadas. En estos cuadros, las columnas corresponden a las diadas y las filas a las sesiones. Las primeras vienen representadas del siguiente modo:

AL-MA: Alex y su madre  
AL-MO: Alex y la monitora  
ES-MA: Estel y su madre  
ES-MO: Estel y la monitora  
AN-MA: Anna y su madre  
AN-MO: Anna y la monitora  
BE-MA: Belén y su madre  
BE-MO: Belén y la monitora

En las intersecciones entre filas y columnas aparecen dos números: el primero es la frecuencia y,

debajo de él, la probabilidad dada de ocurrencia de tal categoría en la sesión indicada, para la diada correspondiente. El formato de esta última es del tipo .65 , para indicar una probabilidad de 0,65.

### Categorías del subsistema Manipulación

Las categorías de este subsistema nos informan acerca del tipo de esquemas que se utilizan en la manipulación de los objetos. Aunque en los registros se han anotado tanto las manipulaciones del niño como las del adulto. aquí presentamos exclusivamente las categorías que se refieren al niño y nos centraremos en las diferencias que puedan existir en la transición de los esquemas sensoriomotrices a los esquemas que suponen un uso simbólico de los objetos.

#### Categoría NMS (manipulación simple)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1	24	25	22	8	14	14	13	20
	.212	.225	.171	.048	.225	.083	.138	.169
S2	22	20	15	15	11	16	19	13
	.134	.129	.079	.058	.106	.128	.080	.092
S3	9	17	17	14	15	15	9	17
	.056	.098	.100	.066	.150	.072	.039	.136
S4	7	3	2	13	10	16	10	3
	.028	.016	.013	.059	.115	.090	.030	.025

En este cuadro podemos apreciar que, excepto en el caso de Estel-monitora y Anna-monitora, existe una tendencia a la disminución de la probabilidad de manipulaciones simples. Ello es coherente con estudios anteriores (Belsky y Most, 1981; McCune-Nicolich, 1977) en los que se mostraba que en el proceso de descontextualización de los esquemas las manipulaciones

simples tendían a disminuir.

No podemos apreciar diferencias entre niños ND (Alex y Estel) y niños SD (Anna y Belén) ni entre las diadas formadas por madre-niño y las compuestas por monitora-niño.

**Categoría NMR (manipulación relacional)**

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 20	18	4	5	0	1	0	4	
	.177	.162	.031	.030		.006		.033
S2 5	15	2	0	0	2	2	1	
	.030	.096	.010			.016	.008	.007
S3 2	2	1	0	2	0	3	1	
	.012	.011	.006		.010		.013	.008
S4 6	0	0	3	1	4	7	0	
	.024			.013	.011	.022		.021

Las manipulaciones que ponen en relación objetos de forma no funcional y no simbólica muestran en general dos patrones diferenciados para niños ND y SD tendiendo a disminuir en los primeros y a aumentar en los segundos, a excepción de la diada de Belén y la monitora. De todos modos, lo que más destaca son las, comparativamente, mucho mayores frecuencias de ocurrencia de esta categoría en Alex.

**Categoría NMF (manipulación funcional)**

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 0	0	12	0	4	12	4	0	
			.093		.064	.071	.042	
S2 4	7	11	3	2	11	3	17	
	.024	.045	.058	.011	.019	.088	.012	.120
S3 3	2	9	3	9	13	4	0	
	.018	.011	.053	.014	.045	.063	.017	
S4 0	2	12	1	0	10	6	4	
		.010	.077	.004		.056	.018	.034

**Categoría NFR (manipulación funcional-relacional)**

	AL-MA	AL-MD	ES-MA	ES-MD	AN-MA	AN-MD	BE-MA	BE-MD
S1 0	0		10	23	1	11	0	5
			.078	.139	.016	.065		.042
S2 2	3		16	33	7	8	12	1
	.012	.019	.085	.127	.068	.064	.051	.007
S3 8	13		14	10	21	12	17	10
	.050	.075	.082	.047	.105	.058	.073	.080
S4 22	16		11	17	8	14	21	12
	.090	.084	.071	.078	.092	.079	.064	.101

En el uso funcional de objetos no nos encontramos con un patrón unitario. Así, mientras que Alex aumenta claramente sus usos funcionales desde 0 en la primera sesión y Belén parece seguir una línea parecida aunque partiendo de un número sustancial de tales manipulaciones, en Estel y Anna no parece haber un patrón definido en su evolución. Es de destacar que Alex, un niño MD, es el único que no realiza ningún acto funcional con los objetos en la primera sesión.

**Categoría NMT (manipulación "transicional")**

	AL-MA	AL-MD	ES-MA	ES-MD	AN-MA	AN-MD	BE-MA	BE-MD
S1 0	0		0	1	0	9	1	5
				.006		.053	.010	.042
S2 5	5		0	1	12	6	9	1
	.030	.032		.004	.116	.048	.038	.007
S3 5	0		3	0	0	5	5	5
	.031		.017			.024	.021	.040
S4 21	7		0	3	1	4	6	0
	.086	.037		.013	.011	.022	.018	

Categoría NTS (manipulación de "hacer como si")

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 0	0	0	0	0	3	0	1	7
					.048		.010	.059
S2 3	0	0	2	1	0	0	17	10
	.018		.007	.009			.072	.071
S3 39	6	2	1	2	1	0	0	8
	.243	.035	.011	.004	.010	.005		.064
S4 22	0	21	8	5	1	0	0	0
	.099	.135	.036	.057	.005			

Categoría NDE (uso "descontextualizado" de objetos)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2 0	0	0	0	0	0	0	0	0
S3 0	0	0	0	0	0	7	17	0
						.034	.073	
S4 3	19	0	8	1	5	0	0	19
	.012	.100		.036	.011	.028		.161

Los cuadros anteriores describen tres tipos diferentes de usos simbólicos de los objetos. En el primer caso tenemos las manipulaciones transicionales en las que la diada desarrolla un tema simbólico, pero en situaciones en las que no podemos estar seguros de la existencia de una auténtica representación simbólica en la mente del niño. El segundo cuadro agrupa las manipulaciones del tipo "hacer como si". El tercer cuadro muestra el uso en el que el "significado funcional" de un objeto es sustituido por otro en una acción de "hacer como si".

Tomadas en conjunto tenemos una clara evolución en la que los usos simbólicos de objetos se van incrementando. En todos los casos aparece el uso descontextualizado en la cuarta sesión, salvo en las diadas Anna-monitora y Belén-madre en las que las niñas hacen usos descontextualizados ya en la tercera sesión y

en el caso de la diada Estel-madre en la que no aparece ningún uso descontextualizado, aunque ello parece compensado por la gran cantidad de acciones del tipo "hacer como si" en la última sesión.

Pero lo que más merece ser destacado es la más temprana aparición de manipulaciones de tipo simbólico en los niños del tipo SD, todos los cuales las llevan a cabo desde la primera sesión, lo que no ocurre con los niños ND.

### Categorías del subsistema Novedad

Aquí hemos escogido las categorías NN (esquema realizado por el niño por primera vez a lo largo de la sesión) y NI (esquema realizado por el niño por primera vez, pero a imitación de un esquema similar realizado por el adulto).

#### Categoría NN (Nuevo)

	AL-NA	AL-MO	ES-NA	ES-MO	AM-NA	AM-MO	BE-NA	BE-MO
S1 10	10	2	2	6	6	2	6	
	.088	.090	.015	.012	.096	.036	.021	.050
S2 10	7	6	7	3	9	13	10	
	.061	.045	.032	.027	.029	.072	.055	.071
S3 16	8	6	4	7	7	9	7	
	.100	.046	.035	.019	.035	.036	.039	.056
S4 20	7	5	10	8	9	10	14	
	.082	.036	.032	.046	.092	.050	.030	.118

### Categoría NI (Nuevo-imitativo)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 1	1	1	1	0	7	2	4	
	.008	.009	.007	.006	.000	.041	.021	.034
S2 2	4	3	2	3	3	2	5	
	.012	.025	.016	.007	.029	.024	.008	.035
S3 3	2	2	0	4	8	1	1	
	.018	.011	.011	.020	.038	.004	.008	
S4 0	5	3	1	1	3	1	2	
	.026	.019	.004	.011	.017	.003	.017	

No podemos extraer ningún patrón de tipo evolutivo o diferencial, ni en la novedad ni en la imitación. Así, tenemos que las diadas en las que el niño provoca un mayor número de esquemas nuevos son Alex-madre, Anna-madre y Belén-monitora, sin que podamos hallar una explicación para ello. Otro dato es que en la primera sesión el mayor número de imitaciones de esquemas nuevos se da en las diadas compuestas por niñas SD y las monitoras, pero necesitaríamos más indicios para poder explicar este hecho.

Una conclusión provisional sería que, de momento, nada nos permite adjudicar menor creatividad y mayor tendencia a la imitación en los niños SD.

### Categorías del subsistema Material

En teoría, esta variable nos permitiría analizar el respeto de los adultos por el material utilizado por el niño a partir de la tendencia a mantener en la actividad el mismo grupo de materiales o añadir otros relacionados o, por el contrario, a prescindir e imponer un material diferente.

Categoría AM (el adulto mantiene el material)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 12	16	22	43	8	45	19	23	
	.106	.144	.171	.260	.129	.269	.202	.195
S2 29	29	28	64	31	29	43	21	
	.176	.187	.149	.247	.301	.232	.183	.149
S3 13	30	36	30	34	50	37	20	
	.081	.174	.211	.141	.171	.242	.160	.160
S4 19	28	36	60	23	27	56	19	
	.078	.148	.232	.275	.264	.152	.171	.161

Categoría AA (el adulto añade un material relacionado)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 2	5	6	8	3	8	4	2	
	.017	.045	.047	.048	.048	.048	.042	.017
S2 1	6	3	0	10	0	7	3	
	.006	.038	.016	.097		.029	.021	
S3 8	9	11	8	7	2	10	9	
	.050	.052	.064	.037	.035	.010	.043	.072
S4 8	6	3	10	1	0	0	6	
	.033	.031	.019	.046	.011		.050	

Categoría AP (el adulto prescinde del material del niño)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 4	5	9	4	2	0	0	0	
	.035	.045	.070	.024	.032			
S2 5	13	6	2	3	6	9	6	
	.030	.084	.032	.007	.029	.048	.038	.042
S3 5	8	3	10	2	8	3	4	
	.031	.046	.017	.047	.010	.038	.013	.032
S4 14	5	10	8	5	7	0	10	
	.057	.026	.064	.036	.057	.039	.084	

En este caso tampoco podemos extraer conclusiones ni sobre los cambios evolutivos ni sobre aspectos diferenciales. Nuevamente destaca la primera sesión con los niños SD, en la que no se da prácticamente ninguna

AP aunque en este caso además de las diadas niño-monitora también ocurre en las diadas niño-madre en las que se aprecia una escasa o nula "intromisión" de los adultos con un material ajeno al utilizado por el niño.

### Categorías del subsistema Tema

Las categorías de esta variable tienen una lectura interactiva. En ellas se describe cómo un sujeto aborda el tema en curso a partir de la forma en que su acción se relaciona con la del interlocutor. Su análisis debería proporcionarnos algunos indicios de los estilos interactivos de los componentes de la diada en la situación estudiada.

#### Categoría NST (el niño sigue el tema sin variaciones)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
S1 21	20	25	5	10	19	12	15	
	.185	.180	.195	.030	.161	.113	.127	.127
S2 13	26	59	67	22	22	35	36	
	.079	.167	.313	.258	.213	.176	.149	.255
S3 30	30	49	9	40	53	41	23	
	.187	.174	.288	.042	.201	.257	.177	.184
S4 61	48	45	44	14	37	101	34	
	.251	.254	.290	.201	.161	.209	.309	.288

#### Categoría AST (el adulto sigue el tema sin variaciones)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
S1 40	30	26	30	16	55	21	35	
	.354	.270	.203	.181	.258	.329	.223	.296
S2 27	38	52	102	28	30	84	44	
	.164	.245	.276	.393	.271	.240	.357	.312
S3 49	61	68	19	66	70	106	34	
	.306	.354	.400	.089	.331	.340	.459	.272
S4 71	48	58	74	19	42	153	34	
	.292	.412	.374	.339	.218	.237	.469	.288

Las categorías aquí mostradas nos muestran las situaciones en que respectivamente el niño y el adulto se adaptan al tema de su interlocutor sin efectuar cambios ni variaciones en el tema. En el cuadro correspondiente a la categoría NST podemos apreciar cómo, en líneas generales, tiende a incrementarse la probabilidad de que el niño siga el tema de este modo, aunque en algunos casos hay ciertas fluctuaciones en las sesiones intermedias. Salvo en la diada Anna-madre, la comparación entre los valores de la primera y la última sesión es bastante concluyente al respecto. No ocurre lo mismo con el adulto (AST), ya que la progresión descrita en la acción del niño aquí sólo se da en tres casos, no apreciándose por tanto ningún patrón general de tipo evolutivo. Ello parecería indicarnos que a lo largo del desarrollo es el niño el que va adaptándose mejor a los temas desarrollados. Sin embargo nada nos impide mantener lo contrario, es decir que el adulto, con el tiempo, aprende a presentar el tema de forma que el niño pueda seguirlo.

Categoría AVA (el adulto introduce variaciones)

	AL-MA	AL-NO	ES-MA	ES-NO	AN-MA	AN-NO	BE-MA	BE-NO
\$1 0	5	4	3	0	3	6	3	
	.045	.031	.018		.018	.063	.025	
\$2 3	6	7	3	5	3	6	8	
	.018	.038	.037	.011	.048	.024	.025	.056
\$3 6	5	8	3	4	1	5	3	
	.037	.029	.047	.014	.020	.005	.021	.024
\$4 3	9	3	10	4	6	6	8	
	.012	.047	.019	.046	.034	.018	.067	

Categoría AIN (el adulto incrementa nivel)

	AL-NA	AL-MO	ES-NA	ES-MO	AN-NA	AN-MO	BE-NA	BE-MO
\$1 2	1	7	17	1	12	2	10	
	.017	.009	.054	.103	.016	.072	.021	.084
\$2 7	3	4	4	4	6	2	3	
	.042	.019	.021	.015	.038	.048	.008	.021
\$3 2	2	0	0	6	6	7	10	
	.012	.011		.030	.029	.030	.080	
\$4 5	1	1	8	4	2	4	4	
	.020	.005	.006	.036	.046	.011	.012	.034

Estas dos categorías nos muestran otras tantas formas en que el adulto sigue el tema del niño, bien efectuando variaciones sobre el tema (AVA) o bien incrementando el nivel de descontextualización (AIN). Contra lo que podríamos esperar no aparece ningún patrón evolutivo ni diferencial.

Categoría ACM (el adulto cambia de tema)

	AL-NA	AL-MO	ES-NA	ES-MO	AN-NA	AN-MO	BE-NA	BE-MO
\$1 2	1	3	4	3	0	0	0	
	.017	.009	.023	.024	.048			
\$2 1	5	3	0	2	2	2	7	
	.006	.032	.016	.019	.016	.008	.049	
\$3 1	4	2	6	3	5	4	2	
	.006	.023	.011	.028	.015	.024	.017	.016
\$4 3	2	3	1	5	1	0	1	
	.012	.010	.019	.004	.057	.005	.008	

Esta categoría indica cuando el adulto interrumpe el tema del niño e impone otro diferente. En cierto modo sería la antítesis de AST y por lo general acostumbra a ir acompañada de la categoría AP del subsistema material. Aquí sólo podemos señalar tres hechos aislados. En primer lugar que en tres de las cuatro diadas con niñas SD no se da este tipo de categorías en

la primera sesión, precisamente en aquellas diadas en las que no se daba AP, tal como vimos en el apartado anterior. Por otro lado tenemos una diada en la que destaca la baja probabilidad de esta categoría: se trata de Belén-madre. Por último es precisamente en la otra diada de una niña SD, Anna-madre, en la que se dan los más altos valores de probabilidad.

**Categoría NPR (el niño persiste)**

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 9	8	7	41	1	17	2	4	
	.079	.072	.054	.248	.016	.101	.021	.034
S2 17	15	8	10	3	3	20	4	
	.103	.096	.042	.038	.029	.024	.085	.028
S3 14	14	4	40	13	8	4	7	
	.087	.081	.023	.188	.065	.038	.017	.056
S4 22	10	14	15	3	11	2	7	
	.090	.053	.090	.068	.034	.062	.006	.059

Esta categoría hace referencia a las situaciones en las que el niño persiste en su actividad haciendo caso omiso del curso de la acción o de las propuestas de la madre. Puede indicarnos situaciones de conflicto en la relación (como es el caso de la primera y tercera sesión de la diada Estel-monitora) o bien algún tipo de resistencia a los cambios de actividad o "intromisión" del adulto. Como característica diferencial es de destacar la escasa probabilidad de ocurrencia en la primera, tercera y cuarta sesión de la diada Belén-madre en comparación con las otras diadas.

Categoría ACA (el adulto corrige la acción del niño)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
S1 3	3	10	3	11	11	10	2	
	.026	.027	.078	.018	.177	.066	.106	.017
S2 14	3	14	13	8	15	28	2	
	.085	.019	.074	.050	.077	.120	.119	.014
S3 6	8	9	14	16	18	15	9	
	.037	.046	.053	.066	.080	.087	.065	.072
S4 10	9	4	12	17	28	20	7	
	.041	.047	.025	.055	.195	.158	.061	.059

La categoría ACA indica las situaciones en que el adulto corrige de algún modo la acción desarrollada por el niño, bien sea a través de un enunciado verbal o de un acto manipulativo. No nos encontramos con ningún patrón evolutivo general pero si es de destacar las altas probabilidades que se dan en los adultos que interactúan con Anna.

Categoría NVA (el niño introduce variaciones)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
S1 0	4	2	0	0	0	0	0	2
	.036	.015						.017
S2 2	4	5	9	6	5	4	1	
	.012	.025	.026	.034	.058	.040	.017	.007
S3 10	2	2	2	1	5	7	7	
	.062	.011	.011	.009	.005	.024	.030	.056
S4 8	4	2	7	0	0	11	4	
	.033	.021	.013	.032		.033	.034	

Esta categoría nos indica las situaciones en las que el niño introduce variaciones en el tema desarrollado conjuntamente con el adulto. Aquí nuevamente podemos destacar un hecho diferencial y éste es el escaso número de variaciones introducidas por Anna en el conjunto de las sesiones en que está implicada,

destacando especialmente la ausencia de tales en la última sesión.

Categoría NDN (el niño disminuye nivel)

	AL-NA	AL-MO	ES-NA	ES-MO	AN-NA	AN-MO	BE-NA	BE-MO
S1 2	8	3	4	4	12	6	15	
	.017	.072	.023	.024	.064	.072	.063	.127
S2 7	5	2	2	0	8	5	5	
	.042	.032	.010	.007		.064	.021	.035
S3 2	3	0	1	8	2	1	6	
	.012	.017		.004	.040	.010	.004	.048
S4 1	0	0	2	2	10	2	1	
	.004		.009	.023	.056	.006	.008	

Esta categoría se refiere a los momentos en los que el niño, a pesar de seguir el tema desarrollado por el adulto, disminuye el nivel, pasando de una actividad simbólica a una funcional o de ésta última a una simple. En líneas generales se aprecia una tendencia evolutiva a disminuir la probabilidad de aparición de esta categoría, lo que nuevamente nos indicaría una mejora de la adaptación mutua en la actividad conjunta entre el niño y el adulto, aunque nuevamente no seamos capaces de delimitar la responsabilidad de uno u otro en ello. Surgen dos aspectos diferenciales. El primero de ellos es la mayor probabilidad de aparición de esta categoría durante la primera sesión entre los niños SD (aunque también ocurre ello en el juego de Alex con su monitora). El otro aspecto diferencial a tener en cuenta es la alta probabilidad de ocurrencia de esta categoría en la última sesión de las dos diadas a las que pertenece Anna.

### Categorías del subsistema Lenguaje

Las categorías de este subsistema nos informan acerca de las funciones comunicativas de las conductas verbales o no verbales de los sujetos. Su mayor interés está en su relación con la actividad manipulativa, pero aquí nos centraremos simplemente en las probabilidades de su ocurrencia.

#### Categoría AP1 (Lenguaje interpersonal del adulto)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
S1	31	32	17	48	14	46	21	35
	.274	.288	.132	.290	.225	.245	.223	.296
S2	43	42	24	49	18	29	38	27
	.262	.271	.127	.189	.174	.232	.161	.191
S3	19	21	21	46	33	37	47	24
	.118	.122	.123	.217	.165	.179	.177	.192
S4	30	23	13	29	12	27	56	14
	.123	.121	.084	.133	.138	.152	.171	.118

#### Categoría AR1 (Lenguaje regulador de la acción)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
S1	14	10	25	20	15	23	23	13
	.123	.090	.195	.191	.242	.137	.244	.110
S2	34	13	49	51	26	22	56	21
	.267	.084	.260	.197	.252	.176	.238	.149
S3	27	47	40	38	55	47	28	19
	.168	.273	.235	.179	.276	.228	.121	.152
S4	33	32	30	42	18	49	84	17
	.135	.169	.193	.192	.207	.276	.257	.144

Categoría AP1 (Lenguaje informativo)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 18	9	12	25	2	39	14	10	
	.159	.081	.094	.151	.032	.233	.147	.084
S2 3	27	8	36	13	18	34	27	
	.018	.174	.042	.139	.126	.144	.144	.191
S3 20	31	20	28	16	32	59	22	
	.125	.180	.117	.132	.080	.155	.255	.176
S4 48	54	24	55	17	18	29	30	
	.197	.285	.154	.352	.195	.101	.089	.254

Estas tres categorías engloban las tres grandes funciones que hemos definido en el uso del lenguaje adulto. La primera de ellas (AP1) engloba las intervenciones de carácter eminentemente interpersonal tales como llamadas de atención, "coloreos emocionales", etc., y su papel consiste básicamente en el mantenimiento de la relación. La segunda (AR1) abarca los enunciados que tienen por función regular la acción conjunta e incluye básicamente directivas. Por último, AP1 hace referencia al lenguaje de carácter informativo utilizado por el adulto y se compone en gran parte de denominaciones y descripciones.

AP1 es la categoría que muestra un más claro patrón evolutivo. Su probabilidad de ocurrencia tiende a disminuir en todos los casos. Ello hace pensar que con los niños más pequeños se ocupa más tiempo en el establecimiento y mantenimiento de la relación y, a medida que crecen, se incide cada vez más en la regulación de la acción o en la información acerca de los objetos y acontecimientos.

Esta última afirmación parece ser corroborada por los valores de la categoría AP1, tanto por su creciente probabilidad a lo largo de las sesiones como por la comparación de los valores de la primera y última sesión. En la primera sesión, en todos los casos tiende

a ser mayor la probabilidad de AP1 que de AF1. Por otro lado en la cuarta sesión aparece como mayor la probabilidad de AF1 en seis de los ocho casos. Precisamente los dos casos en que no se da esto (Anna-monitora y Belén-madre) son los únicos en los que AF1 parece mostrar un patrón más bien decreciente de probabilidades de ocurrencia.

Con AR1 no se muestran unos patrones evolutivos tan claros. Sin embargo, si comparamos las probabilidades de la cuarta sesión de AR1 y AP1 veremos que tienden a ser mayores las de la primera.

#### Categoría ADP (desaprobaciones)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 0	0	0	3	2	1	1	2	
			.018	.032	.006	.010	.017	
S2 9	2	1	1	1	3	5	0	
	.055	.043	.005	.004	.009	.024	.021	
S3 5	0	0	6	1	1	4	0	
	.031		.028	.005	.005	.027		
S4 2	0	2	3	6	3	6	0	
	.008	.013	.013	.070	.017	.018		

Un aspecto que hemos analizado por separado en el lenguaje del adulto es el de las desaprobaciones de la conducta del niño. Aquí tan sólo podemos encontrar patrones diferenciales específicos de los adultos. Tal parece ser el caso de la madre de Anna en la que se dan las mayores probabilidades de aparición de la categoría ADP. Por el contrario destaca la baja probabilidad en las monitoras de Belén y Alex.

Categoría NP2 (interpersonal no verbal)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
S1 7	5	17	10	1	2	4	0	
	.062	.045	.132	.060	.016	.012	.042	
S2 17	5	36	12	2	2	4	3	
	.103	.032	.191	.046	.019	.016	.017	.021
S3 1	12	4	7	13	7	3	2	
	.006	.069	.023	.033	.065	.034	.013	.016
S4 6	5	8	4	1	2	18	1	
	.024	.026	.051	.018	.011	.011	.055	.008

Categoría NR2 (dirigido a la acción, no verbal)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
S1 1	0	4	9	2	3	1	2	
	.008		.031	.054	.032	.018	.010	.017
S2 4	8	13	28	6	0	13	7	
	.024	.051	.069	.108	.058		.055	.049
S3 0	2	1	0	6	7	6	3	
		.011	.006		.020	.034	.026	.024
S4 3	0	2	4	0	2	10	0	
	.012		.013	.018		.011	.030	

Categoría NF2 (declarativo no verbal)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
S1 0	0	2	0	0	0	5	0	
		.015				.053		
S2 1	1	6	11	0	0	12	6	
	.006	.006	.032	.042		.051	.042	
S3 0	2	1	2	1	2	14	6	
		.011	.006	.009	.005	.010	.060	.048
S4 1	0	0	0	0	1	18	9	
	.004				.005	.055	.076	

Estas categorías incluyen gestos y/o vocalizaciones agrupadas en funciones similares a las descritas para el lenguaje adulto. Así NP2 incluiría aquellos gestos de carácter interpersonal, NR2 aquellos destinados a provocar la acción del adulto y NF2 a mostrar o resaltar objetos o acciones.

No parece haber un claro patrón evolutivo en NP2 aunque sí patrones diferenciales. En primer lugar llama la atención el que los valores de probabilidad de los niños ND tomados en conjunto son superiores a los de los niños SD. Otro aspecto diferencial es que en la mayoría de los casos son más altos los valores en las díadas niño-madre que en las respectivas niño-monitora.

En conjunto se da un menor número de probabilidades en la categoría NR2 que en la NP2. Destacan aquí los altos valores de probabilidad de Estel tanto con su madre como con la monitora.

Más escasos son los valores de NF2 y aquí quién destaca por obtener las mayores frecuencias y probabilidades de ocurrencia es Belén, seguida por Estel. Precisamente Belén es la única niña que en conjunto tiene mayores puntuaciones en NF2 que en NP2 o en NR2.

#### Categoría NP1 (interpersonal verbal)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 0	0		1	0	0	0	0	0
			.007					
S2 0	1		1	5	0	0	0	0
	.006		.005	.019				
S3 4	5		4	11	2	4	6	0
	.025	.029	.023	.052	.010	.019	.026	
S4 9	5		8	16	2	5	15	1
	.037	.026	.051	.073	.023	.028	.046	.008

#### Categoría NR1 (dirigido a la acción, verbal)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 0	0		0	0	0	0	1	0
							.010	
S2 0	0		1	1	0	0	1	0
			.005	.004			.004	
S3 4	5		9	1	3	4	0	1
	.025	.029	.053	.004	.015	.019		.008
S4 11	5		10	12	0	2	3	1
	.145	.026	.064	.055		.011	.009	.008

Categoría NF1 (informativo, verbal)

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 2	0	2	0	1	1	1	2	
	.017		.015		.016	.006	.010	.017
S2 0	0	1	0	0	1	6	2	
		.005			.008	.025	.014	
S3 12	10	14	2	3	4	9	4	
	.075	.058	.082	.009	.015	.019	.039	.032
S4 30	12	9	11	6	3	7	5	
	.123	.063	.058	.050	.070	.017	.021	.042

Estas categorías corresponden a las mismas descritas para el lenguaje de los adultos. En el caso de NF1 podemos observar una clara progresión en todos los casos partiendo de una frecuencia igual a 0 en todos menos en Estel cuando está con su madre. Precisamente en esta niña destacan los valores de la probabilidad en la cuarta sesión.

En NR1 nos encontramos también con una progresión marcada en todos los casos de forma clara excepto en Belén que mantiene unos valores muy bajos a pesar de ser la única con una frecuencia no igual a 0 en la primera sesión. También destacan en conjunto los altos valores de probabilidad de los niños ND con respecto a los niños SD en la cuarta sesión. En la misma línea hay que señalar que en los niños SD los valores de NF1 en la cuarta sesión tienden a ser superiores que los de NR1, cosa que no ocurre con los niños ND.

Por último en NF1 vuelve a encontrarse una marcada progresión a lo largo de las sesiones de los valores de probabilidad.

### Categoría NY2

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 5	4	13	1	3	10	6	0	
	.044	.036	.101	.006	.048	.060	.063	
S2 0	11	17	24	6	3	19	10	
		.071	.090	.092	.058	.024	.081	.071
S3 5	3	1	12	6	4	13	10	
	.031	.017	.006	.056	.030	.019	.056	.080
S4 0	0	3	4	5	1	8	4	
		.019	.018	.057	.005	.024	.034	

### Categoría NY1

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
S1 0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2 0	0	1	0	0	0	0	0	0
		.005						
S3 4	4	1	0	0	0	0	0	0
	.025	.023	.006					
S4 13	2	3	1	0	0	0	0	0
	.053	.010	.019	.004				

NY2 comprende las vocalizaciones no comunicativas que emite el niño mientras realiza alguna acción. Aunque no de una forma muy clara, parece existir una tendencia a la disminución a lo largo del tiempo.

NY1 se refiere a los primeros indicios de lenguaje egocéntrico que, como podemos observar, aparecen en los niños ND entorno a la tercera sesión y no se da en absoluto en los niños SD.

### **CAPÍTULO XIII.**

#### **PRESENTACION DE RESULTADOS: ANALISIS SECUENCIAL**

Como hemos señalado en el capítulo X, nuestro registro está compuesto por categorías mutuamente excluyentes ordenadas según su ocurrencia sin registro del tiempo: por tanto, son datos de Tipo I. Esta característica permite que los datos sean tratados en análisis secuencial no interactivo. Pero que contábamos con cinco variables (subsistemas) y nos interesaban las relaciones que pudiera haber entre ellas. Siendo así, aprovechamos que las cinco variables eran codificadas en cada unidad de conducta de la misma unidad del registro, hemos optado por hacer un análisis secuencial de retardos utilizando el orden de aparición de las categorías como si fuesen unidades de tiempo, lo que nos ha permitido hacer además análisis interactivos entre los diferentes subsistemas.

El análisis efectuado con el programa ASR nos permite hallar la ocurrencia de las diferentes categorías apareadas a partir de una categoría criterio en diferentes retardos. En nuestro caso cada retardo corresponde a cada línea del registro, es decir, a cada turno de intervención. Estas líneas del registro no son alternativamente del niño y del adulto, ya que un individuo puede haber realizado varias manipulaciones distintas seguidas sin intervención del otro, o bien una misma manipulación pero acompañada de diferentes intervenciones verbales. Ello supone que, una vez establecida una conducta criterio, en los diferentes

retardos que podamos estudiar se hallan mezcladas las categorías correspondientes a las conductas de su interlocutor y las suyas propias. Además, las categorías que formarían parte de la conducta que podríamos considerar como "respuesta" a la categoría criterio pueden hallarse repartidas entre el primer y el quinto retardo como máximo. Indudablemente, ello afectará a los valores de probabilidad de las conductas aparcadas y puede llegar incluso a distorsionar su significación. Por ello, los datos que serán expuestos a continuación deben ser tomados con las necesarias precauciones.

Hemos seleccionado aquellas conductas criterio que creemos que pueden ser útiles para la verificación de nuestras hipótesis. Para cada conducta criterio trazaremos un cuadro en el que se expondrán las conductas apareadas que han resultado significativas en los cinco primeros retardos.

En la presentación gráfica, las columnas vuelven a corresponder a las díadas. La primera fila corresponde a la probabilidad incondicionada de la conducta criterio par cada pareja. En los comentarios señalamos si es o no significativa (superior a 0,050), pero ello sólo como información adicional, ya que las categorías de cada subsistema, por su naturaleza, no tienen la misma probabilidad teórica de aparecer (por ejemplo, siempre aparecerán muchas más NV que NN, o AST que NCA). Por lo tanto, las tendremos siempre en cuenta, a no ser que obtengan unos valores muy bajos (menores a 0,010). En los análisis de tipo interactivo (relaciones entre categorías de diferentes subsistemas) en la segunda fila aparecen las categorías simultáneas significativas del subsistema apareado. En las siguientes filas vienen, por orden, los cinco primeros retardos.

Las significaciones estadísticas del subsistema apareado vienen dadas por la aplicación de la prueba

Zeta. En la presentación gráfica aparecen los nombres de las conductas apareadas que resultan con una z positiva, seguidas de la probabilidad. Así, por ejemplo, si aparece en el primer retardo NTS.51 quiere decir que la categoría NTS tiene una probabilidad de aparición del 51% en ese retardo y que su z es significativa. Si aparece NTF- quiere decir que esa categoría está inhibida significativamente con una z negativa.

A diferencia del capítulo anterior este análisis lo es del total de las sesiones. Hemos optado por esta presentación global en detrimento de la información que pudieramos tener del curso evolutivo con el fin de obtener datos con el máximo grado de significación estadística.

#### **Problema 1: relaciones entre las categorías del subsistema Manipulación**

En este problema nos planteamos estudiar las probabilidades de las categorías que sucedan a una manipulación de tipo simbólico. Si la categoría criterio corresponde al adulto las categorías correspondientes a los niños en los siguientes retardos nos pueden informar hasta qué punto éstos siguen una manipulación del mismo tipo o, por el contrario, descienden a manipulaciones simples o funcionales. Si la conducta criterio es la del niño las conductas apareadas del adulto nos informan de un aspecto de cómo éste se ajusta a la conducta de aquél.

Planteamos para el análisis cuatro conductas criterio:

- ATS: es fruto de la recodificación de las categorías SY, SO, SN y DE del adulto. Engloba por tanto el conjunto de usos simbólicos de los

objetos.

- NTS: idem en el niño, incluyendo además la categoría MT.

- ADE: es un caso particular de ATS en el que tan sólo se contabilizan las conductas que suponen un uso de los objetos diferente al de su función habitual en una representación simbólica.

- NDE: idem en el niño.

Conducta criterio: ATS

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
P	.051	.081	.043	.073	.093	.071	.051	.099
R1	NTS.51 ATS.22	ADD.25 NTS.21 ATS.19	NTS.35	ATS.27 NTS.14	NTS.34 ATS.31	NTS.25 NMS.22 NOO.16	ATS.35 NTS.13	NTS.28 NMS.20
R2	ATS.31 AMS.05 ADD-	ADD.44 ATS.16 NMS-	ATS.32 NTF-	ATS.29 ATF-	ATS.41 NTS.14 ATF-	ADD.42 ATS.21	ATS.20 NTS.15 ATF-	ADD.42 NTS.24 ATS.18 ATF- NTF-
R3	NTS.31 ATS.17 AMS.05	ADD.18 ATS.16 AMS-	NTS.21	ATS.18 NTS.09 ADD-	ATS.25 NTS.23	NTS.15 ATF-	ATS.21	NTS.32 ATF-
R4	NTS.32 ATS.23 AMS.05 ADD-	ATS.24	ATS.17 NTS.14 NTF-	ATS.19 NMS.13 NTS.09	ATS.30 NTS.20	NTS.13	ATS.19	NTS.20 ATS.18
R5	ATS.20	ATS.28 NOO.20 ATF- NTF-	NTS.21	NTS.11	ATS.38 NTS.13 ATF-	ATS.16 ATF-	ATF-	ADD.40 AUS-

Conducta criterio: ADE

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AH-MA	AH-MO	BE-MA	BE-MO
P	.016	.059	.000	.026	.015	.038	.022	.043
R1	ADE.45	N00.29 NDE.18 ADE.18		ADE.34 NDE.17 NMS.17	ADE.57 NMS.42	NMS.30 NMT.15 NDE.11 NTS.03	ADE.40 NDE.30	NMS.27 NDE.27 NMT.09
R2	ADE.36 NMT.18 NMS-	A00.47 ADE.16 NMS-		ADE.17 NMS.17 NDE.08	NMS.42 ADE.14	ADE.20 NTS.04 NTF	ADE.20	ADE.31 NDE.18
R3	ADE.27	N00.22 ADE.19 NDE.11 NMS-		NMS.21 NMT.04	ADE.14	NMS.20 NDE.08	ADE.20	NDE.27 ADE.13 NMT.09
R4	ADE.30 NMT.20 A00-	ADE.22		NMS.21 NDE.08 NMT.04	ADE.28	-	ADE.25	ADE.13 NMT.09
R5	NMT.20 ADE.10 NMS-	ADE.22 N00.25		NDE.08 NMT.04	ADE.28	-	-	ADE.22 NDE.13

Con respecto a la conducta criterio ATS encontramos que existe una probabilidad estadísticamente significativa (.50) en todos los casos excepto en la diada Estel-madre.

Ya en el primer retardo destaca NTS como conducta apareada más probable en la mayoría de los casos. Tan sólo en la diada Alex-monitora aparece como la segunda conducta del niño con mayor probabilidad de aparición, y en el resto es la primera en todos los casos con una z significativa. Teniendo en cuenta que N00 corresponde a una conducta del niño en la que no hay manipulación, pero que ha sido codificada porque ha habido algún tipo de intervención comunicativa, lo único que podemos destacar como detalles específicos aparte de la

tendencia general ya explicada es la aparición de la conducta NMS (manipulación simple del niño) en las diadas formadas por las dos niñas SD y las monitoras.

Cuando la conducta criterio es ADE los resultados son más dispares. En primer lugar no se da ningún uso descontextualizado por parte de la madre de Estel. Por otro lado en todas las parejas formadas por las monitoras aparece una mayor probabilidad de ocurrencia de esta categoría que en las diadas compuestas por los respectivos niños y sus madres. Precisamente es en su interacción con las monitoras cuando siempre aparece la conducta NDE del niño significativamente desde el primer retardo. Ello también se da en Belén cuando está con su madre pero no en el resto de los niños con sus madres. También vuelven a ser las dos niñas SD las que emiten conductas del tipo NMS cuando están con las monitoras, siendo esta vez las de mayor probabilidad en el primer retardo. También ocurre cuando Anna está con su madre. En Alex aparece como conducta apareada en varios retardos la correspondiente a manipulación transcional (NMT).

Conducta criterio: NTS

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
P	.144	.059	.060	.028	.055	.056	.063	.109
R1	ADD.58 ATS.17	ADD.67	ATS.42	ATS.37	ATS.36 AMS.16	ADD.65 ATS.21 NHS. NTF-	ADD.76 ATS.10 NCD. NTF-	ADD.50 ATS.25
R2	NTS.48 ATF. ADD. NHS.	NTS.29	NTS.57 NTF. ADD.	NTS.30 ATS.26 ADD.	NTS.30 ATS.26	NTS.36 ATS.15 AMR.02	NTS.27 ATS.14 ATF. NTF-	NTS.31 ATF-
R3	ADD.42 NTS.27 ATS.09 ATF. NTF-	ADD.45 NTS.21	ATS.26 AMS.11 NTS.11 NTF.	ATS.21 NTS.13	ATS.36	ADD.47 NTS.15 NTF-	NTS.16 ATS.13 NTF-	ATS.18 NTF-
R4	NTS.35 ATS.11 ATF. NHS.	NTS.21	NTS.42 NTF.	ATS.31 NTS.18	ATS.42	ATS.18	NTS.16 NTF-	NTS.27 ATF-
R5	ADD.43 NTS.28	NTS.24	ATS.26 NTS.19 NTF.	ATS.22	NTS.33 ATS.23	NTS.31 NTF. ATF.	NTS.26	.

Conducta criterio: NDE

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.004	.030	.035	.012	.000	.017	.019	.037
R1 MUS.33	A00.57	A00.47	AUS.36		A00.66	A00.82	ADE.26	
	ADE.21	ATS.34	ATS.27		ADE.16		AUS.21	
	NDE.15	NTF-						
R2 AMS.33	NDE.36	NTS.56	ATS.27		NDE.41	NDE.29	NDE.36	
	NDE.33	NTF	NTS.27					
R3 MUS.33	A00.52	ATS.21	AUS.43		NDE.16	NDE.29	ADE.21	
	NDE.36	AMS.13	NDE.09					
		NTS.13						
		NTF-						
R4 -	NDE.26	NTS.43	NTS.18		NDE.16	-	NDE.31	
	NDE.26	NTF-			ADE.16			
R5 MUS.33	NDE.36	ATS.26	ATS.18		NDE.16	NDE.41	-	
		NTS.21	NDE.09		NTS.08			
		NTF-						

Con respecto a la categoría NTS encontramos que Estel es la única niña que emite esta conducta por debajo del nivel de significación. Encontramos que ya en el primer retardo todos los adultos excepto la monitorea de Alex siguen desarrollando manipulativamente un tema simbólico. Pero además aparecen en muchos casos A00 (es decir un comentario del adulto que no va acompañado de manipulación) como la respuesta más probable. Es interesante comprobar que en el segundo retardo todos los niños siguen desarrollando manipulativamente un tema simbólico.

El estudio de la categoría NDE resulta más complejo. En primer lugar en ningún caso se llega en la probabilidad incondicionada de la conducta criterio al nivel mínimo de significación. No aparece en absoluto en Anna cuando está jugando con su madre. En ningún caso las madres de los niños responden con ADE en un nivel

significativo. Si lo hacen así las monitoras excepto la de Estel. A partir del segundo retardo en todos los niños se activa NDE de forma significativa salvo en Estel que no lo hace cuando juega con su madre, quien como hemos visto, en ningún caso emite una conducta del tipo ADE.

**Problema 2: relaciones entre las categorías del subsistema Novedad**

En este problema situamos como conductas criterio AN (esquema manipulativo realizado por primera vez en la madre) y NN (idem en el niño). Aquí nos interesa ver si se provoca de forma significativa la aparición de esquemas imitativos del tipo NI y AI respectivamente.

**Conducta criterio: AN**

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.041	.060	.031	.050	.057	.057	.037	.099
R1	NI.07	NS.26 NI.10	NS.25 NI.15	AN.18 NV-	AN.26 NI.07	NH.17 AH.15	AV.21 AN.21 NI.06	NS.18 NI.08 AV.18
R2	AV.33 AI.03 AO-	HO.21	NV-	AN.13	AH.15 NI.07	AI.05	AN.12	NI.10
R3	AS.15 AI.03 AO-	NS.21 NI.07	-	AV.22 AO-	NH.15 NI.07	NI.10	AV.21 AN.12	NH.18
R4	AV.24 AS.16	-	AS.31 AV.26 NV-	-	AV.34 AI.07	NI.10 NV-	AV.22	-
R5	-	AN.13	-	-	NV.36	-	-	AN.18

Están por encima del nivel de significación las cuatro diadas en que se halla la monitora, y Anna y su madre. Aparece NI como conducta apareada significativa en varios retardos aunque con valores de probabilidad bastante bajos, excepto en Estel con la monitora en la que no aparece una significación positiva de las conductas del niño. Un detalle a destacar es la presencia de esquemas nuevos que no son fruto de imitación (NN) sólo en los niños SD.

Conducta criterio: NN

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.082	.051	.029	.026	.053	.045	.038	.073
R1	A0.66	A0.70	A0.52	A0.60	A0.66	A0.61	A0.75	A0.54
	AI.05		AS.26	AI.04		AI.12		
			AI.10					
R2	NN.21	NN.19	NV.47	*	AN.25	AI.05	AI.09	NV.33
	NS.14		NW.10					NO.13
	A0-							
	NV-							
R3	AN.12	*	AS.26	*	*	A0.51	AI.06	*
			AI.05					
R4	NW.16	*	NV.36	NW.15	*	NI.10	AI.09	NO.13
								AI.02

Aparece NN como conducta criterio por encima del nivel de significación Alex-madre, Alex-monitora, Anna-madre y Belén-monitora. En el primer retardo aparecen como respuestas del adulto y siempre con alta probabilidad A0, es decir, un comentario verbal sin manipulación.

### **Problema 3: relaciones entre las categorías del subsistema Tema**

Las relaciones entre las categorías de este subsistema nos indican cómo se desarrolla el tema entre los interlocutores y las consecuencias que pueden tener los cambios y variaciones de uno en el tema del otro. Hemos escogido aquellas categorías que implican algún tipo de modificación en el tema. En el adulto éstas son ACM (cambio de tema), AVA (variación sobre el mismo tema), AIN (incremento de nivel en el mismo tema), APR (el adulto persiste en un tema diferente al desarrollado por el niño) y ACA (corrección del tema desarrollado por el niño). En el niño tenemos las correspondientes NVA, NCM, NPR y NDN (el niño disminuye el nivel del tema desarrollado).

Conducta criterio: ACM

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AX-MA	AX-MO	BE-MA	BE-MO
P	.010	.014	.017	.012	.028	.012	.006	.019
R1	NPR.33 NCM.16 ACH.16	ACM.33 NSI.11	NPR.72	ACH.45 NDS.18	ACH.23 NPR.23 NDM.15	ACM.37 NPR.25 NDS.12	NPR.50 NCM.16 NDS.16 ACM.16	ACM.30 NPR.30 NNT.10
R2	APR.33 NDS.16	APR.33 ACH.11	APR.63 NST-	AVA.20 NDS.20	APR.30 NDX.15	APR.37 NPR.25 NDS.12	APR.50 NDS.16	APR.40 NNT.10
R3	NPR.33 NSI.16 NNT.16	APR.55 AST-	NPR.36	NNT.11	NDM.15 NFT.15	APR.50 NPR.25	APR.50 NFT.16	APR.30 NNT.10
R4	APR.15	APR.33	APR.30	NNT.12	ART.15 NFT.15	APR.50 NPR.25	NFT.16	APR.40 NDM.20 AST-
R5	NPR.50	NCM.11	NPR.30 NNT.20	NNT.12 NNT.12 AFT.12		APR.37 NNT.12	APR.16 NRT.16	AVA.20 APR.20 NPR.20

En todos los casos, esta categoría está por debajo del nivel de significación. En ningún caso, excepto en la diada Alex-monitora, el cambio de tema del adulto es seguido por el niño de forma significativa. Aparecen como conductas más probables NPR, NDM, NCM y NDS (el niño se desentiende). Destaca la bajísima probabilidad en Belén-madre.

Conducta criterio: NCM

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA
BE-MO							
P	.017	.019	.023	.010	.011	.005	.006
	.023						
R1	ACM.08	APR.25	APR.46	AST.55	AST 1.	APR.50	
	NIP.16	APR.25					
	ASI.08		AIF.06	NCN.11		ACM.25	
	NCM.16						
	NFT.08		NNT.06				
R2	NDS.16	-	NPR.26	-	NST.60	ACM.25	
	ACA.33	NPR.33					
	NRT.16		NCM.13		NIN.20		
	NNT.16						
R3	ANT.25		APR.20	NVA.22	ACA.40	-	
	ACA.33						
				AIN.20			
				ACM.20			
R4	-		NPR.26	AIN.22	NPR.40	APR.50	
	NPR.33						

Aquí no encontramos ningún caso en que la conducta criterio aparezca con una probabilidad por encima del nivel de significación. Por otro lado, tampoco los niños tienen éxito en su mayoría en que los adultos sigan de forma significativa su propuesta, son excepciones y con valores muy altos de probabilidad (teniendo en cuenta la precaución de que la conducta criterio no es significativa) de las diadas Estel-monitora y Anna-madre.

Conducta criterio: AVA

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.018	.040	.034	.022	.038	.023	.026	.044
R1	AVA.33	AVA.32	NST.50	AVA.31	AVA.30	NST.50	AVA.47	NST.50
	NSI.25	NDN.12	NSI.13	NVA.10	NNT.15	AVA.16	AST-	AVA.22
	AST-	NVA.08	AVA.18	AST-	AST-	NFT.08		NPR.18
		NFT.04	AST-					NSI.04
		AST-						AST-
R2	NSI.16	NFT.04	ASI.04	AVA.15	NNT.15	AST.58	AVA.17	AST.59
	ASI.08		NDN.04		ANT.07	NFT.08		
R3	AVA.16	NVA.08	NDN.04	NPR.31	ANT.07	-	-	NDS.04
			AVA.10	NCH.07				NRT.04
R4	AVA.25	-	ACA.18	AFT.05	NCH.07	NCH.08	ACH.04	NDS.04
					NVA.08	NDN.08	NRT.04	
R5	AVA.25	-	-	-	ACH.15	NCH.08	NDN.08	ART.09
					NCH.07	ACH.08	NCH.04	NCH.09
							ACH.04	NRT.04

La conducta criterio AVA no aparece en ningún caso por encima del nivel de significación. En la mayoría de los casos las conductas apareadas significativas del niño implican alguna forma de seguir el tema (NST, NSI, NVA, NDN), excepto en las niñas SD con sus madres.

Conducta criterio: NVA

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
P	.029	.022	.017	.021	.015	.014	.024	.027
R1	AST.85	AST.78	AST.81	AST.88	NVA.28	APR.30	AST.72	AST.78
	NST-	NFT.07	NST-				NVA.09	NST-
							ASI.04	
							NST-	
R2	NVA.20	ART.07	NST.72	NST.38	NVA.14	NOX.20	NIN.13	NVA.14
		NIP.07			NNT.14	NVA.10	ACH.04	
		NFT.07				AFT.10	ART.04	
R3	ASI.05	AIN.07	-	AST.58	-	-	ACH.04	NVA.14
		NFT.07		NCM.05			NCH.04	
							NFT.04	
R4	ASI.15	AIN.07	-	NCM.05	-	ACH.10	NCH.04	-
		ART.07				AFT.10	NNT.04	
		NIP.07						
R5	-	NPR.21	-	NVA.11	-	AST.60	ACM.04	ANT.21
		NRT.07				NVA.10	ASI.04	NVA.21

Tampoco la conducta NVA resulta por encima del nivel de significación en ningún caso. En general, excepto en Anna, los adultos emiten de forma significativa y con alta probabilidad la conducta AST, que supone seguir el tema en el cual el niño ha introducido una variación.

Conducta criterio: APR

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AX-MO	BE-MA	BE-MO
P	.083	.087	.057	.144	.035	.072	.040	.047
R1	NPR.54 APR.21	APR.25 NPR.25 NDS.12 NDN.07	NPR.36 APR.16 NDS.05 NMT.05 NST-	NPR.38 APR.23 NDS.11 NMT.05 NST-	NPR.31 NDS.18 NCH.12 NFT.06	APR.34 NPR.22 NDS.06	APR.36 NPR.22 NFT.05	NPR.33 APR.29 NCH.12
R2	APR.49 AST- NST-	APR.31 NST-	APR.37 NST-	APR.42 AST- NST-	APR.12 ART.12 MVA.12 NST-	APR.36 NST- ACA-	APR.17 NPR.14	APR.33
R3	NPR.31 AST-	NPR.18	NPR.20	APR.24 NPR.23 AST- NST-	ALW.18 NPR.18	APR.22 NPR.12	APR.14 NPR.14	NPR.12 AST-
R4	APR.33	APR.33		APR.29 NST-	NST- APR.26			
R5	NPR.22	AST-		APR.22 NST- AST-			AST-	

APR se encuentra por debajo del nivel de significación en tres diadas: Anna-madre, Belén-madre y Belén-monitora, aunque ésta última con un valor alto, de modo que quedan claramente por debajo las madres de las niñas SD. En la monitora de Estel, destaca como conducta apareada con mayor probabilidad en el primer retardo NPR.

Conducta criterio: NPR

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.091	.075	.051	.124	.044	.057	.031	.043
R1	APR.54	APR.36 AIN.04	APR.42 ACK.12	APR.36 ACA.09	APR.30 ART.10	APR.30 ACA.25	ACA.37 APR.25	APR.27 ANT.09
R2	NPR.47 AST-	NPR.19 AST-	NPR.36 AST-	NPR.48 AST-	NPR.35 NFT.10 AST-	NPR.43 AST-	NPR.33 APR.25 AST-	NPR.13 APR.13 NST-
R3	APR.37 NST-		APR.25	APR.26 NST-	AST.50 NST-	ACA.20 APR.20	ACA.23 APR.19	MDN.18
R4	NPR.31 AST-	NPR.23 AST-		NPR.34 AST-	AST-	APR.20 NPR.20	AST-	
R5		AST.46 NPR-						

Vuelven a estar por debajo del nivel de significación las mismas diadas que en el caso anterior y vuelve a destacar Estel con su monitora. La conducta apareada con mayor probabilidad es APR, excepto en Belén-madre donde por encima de ella se encuentra ACA.

Conducta criterio: AIN

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.023	.011	.018	.034	.033	.038	.016	.053
R1	AIN.25	AIN.28	AIN.41	AIN.34	AIN.33	AIN.23	AIN.60	AIN.37
	NDN.18	NDN.28	NSI.16	NPR.27	NDN.20	NDN.27	AST-	NDN.25
	AST-	ADN.14	NDN.08	NRT.10	NSI.13	NFT.04		AST-
			AST-	AST-	NFT.06	AST-		
				APR-	AST-			
R2	AVA.12	ACA.28	AIN.16	AIN.20	AIN.14	AIN.19	AIN.20	AST.48
		NVA.14	ANT.08	NRT.03	NDN.14	ANT.04		
		NDN.14	NDN.08	NST-		NST-		
R3	-	-	APR.25	AIN.10	NDN.14	ANT.04	AIN.13	AST.48
			APR-			NFT.04		NFT.07
R4	-	-	NST.25	AIN.13	ACM.21	AIN.12	-	NDS.03
						ADN.04		
R5	AIN.12	AVA.28	-	ACM.07	ACM.23	ANT.04	NDN.13	NDS.03
		AIN.14				NFT.04	KLF.06	NRT.03

Esta conducta tan sólo aparece por encima del nivel de significación en la diada Belén-monitora. La conducta apareada que en la mayoría de los casos ofrece una mayor probabilidad es NDN, salvo en la diada Estel-monitora en que este lugar lo ocupa NPR.

Conducta criterio: NDN

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
P	.017	.025	.007	.010	.031	.047	.015	.053
R1	ACA.25	ACA.37	ACH.40	ACA.33	ACA.50	ACA.31	ACA.35	AST.51
	ACH.08				AIN.14	AIN.25		AIN.14
R2		NPR.25	AIN.20		NFT.21	NPR.18	NPR.21	WOS.11
					NDX.14	AIN.15	AVA.14	
						NDN.12	AST.	
						AST.		
R3		NST.	NSI.60	ACA.22		ACA.22		

Tan sólo se encuentra por encima del nivel de significación la diada Belén-monitora y muy cerca de él la diada compuesta por la otra niña SD, Anna y la monitora. Las conductas significativas correspondientes del adulto con mayor probabilidad son del tipo ACA, es decir corrección de la acción del niño, salvo en la diada Estel-madre en la que ésta última tiende a cambiar el tema y en Belén-monitora en la que se da AST con un alto valor de probabilidad.

Conducta criterio: ACA

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.048	.036	.057	.049	.115	.106	.082	.039
R1	NSI.12	NPR.21	NST.48	NPR.26	ACA.32	ACA.25	ACA.19	NST.60
	NVA.09	NCH.17	NSI.13	ACA.23	NST.30	NPR.15	NPR.15	
	NDS.09	ACA.13		NSI.11	NFT.03	NDN.14	NST.15	
	NIN.06	NSI.08				NST.09	NOW.05	
						NDS.05		
R2	ACA.12	AST.52	ACA.16	ACA.11	ACA.26	ACA.30	ACA.20	ACA.30
		ACA.13				NST.		
R3						NPR.11	NSI.10	NST.57
						NOW.10		
R4						ACA.23		ACA.21
								NOW.15
R5						ACA.18		

Sólo se encuentran claramente por debajo del nivel de significación las diadas compuestas por Alex-monitora y Belén-monitora y destacan por sus altos valores las dos diadas en las que se encuentra Anna y la compuesta por Belén y su madre. Las conductas apareadas significativas son dispares: todos los niños, excepto Belén, tienden a seguir de algún modo el tema desarrollado por sus madres y a persistir cuando la corrección viene de las monitoras. En Belén los términos se invierten.

**Problema 4: relación entre las categorías del subsistema Manipulación y las categorías del subsistema Tema.**

En este problema relacionamos categorías pertenecientes a subsistemas diferentes es, por tanto, un problema de tipo interactivo. Utilizaremos como conductas criterio:

- ATF: producto de la recodificación de las manipulaciones funcionales del adulto, es decir, MF y FR.

- ATS: recodificación de las manipulaciones simbólicas del adulto, es decir, SY, SO, SN y DE.

De este modo pretendemos observar si las manipulaciones funcionales y simbólicas del adulto influyen de forma diferenciada en el tema del niño.

Conducta criterio: ATF

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
P	.063	.077	.112	.090	.120	.129	.091	.108
SM	APR.30	APR.33	AST.48	AST.38	ACA.40	ACA.22	AST.54	ACA.16
	ACA.20	AVA.12	ACA.18	APR.25	AIP.09	APR.18	ACA.19	APR.12
	AIP.11	AIP.08	APR.12	AIP.10	ART.07	AIP.11	ACH.03	AIW.11
	AJM.09	ACH.06	AJM.05	AJM.07		AVA.06		AIP.11
R1	AIP.04	NDN.14	NST.50	WST.22	NST.35	NST.31	NST.33	NST.38
		NDS.10	NPR.11	NDS.08	NDN.09	NPR.11	NST.11	NDN.11
		AVA.10		AIP.06	ART.05	NDN.11	NDN.04	
				NDN.03	NDS.05			
R2	APR.21	NDS.06	AST.43	AST.43	ACA.22	AST.39	NDN.04	AST.46
	NDN.09	NST-	NST-	NPR-		APR.12		NDN.14
	AST-					NDN.11		
R3	ACA.16	APR.17	-	APR-	NDS.05	-	-	-
R4	APR.19	APR.19	-	AST.42	-	-	AST.54	APR.11
	NPR-							
R5	.	.	.	.	.	.	.	APR.14

Conducta criterio: ATS

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
P	.051	.081	.044	.074	.093	.071	.052	.100
SM	AST.42	AST.53	AST.57	AVN.33	AVN.28	AVN.27	AST.56	AVN.38
	AVN.31	APR.19	APR.21	APR.27	ACP.14	ASI.02	AVH.26	AFT.02
	APR.20	AVN.11	AVR.17					
	AST.02	ART.03						
		ASJ.02						
R1	NST.31	NST.35	NST.50	NPR.24	NSI.39	NDH.18	AVN.20	AVN.20
	AVN.17	ART.04	NPR.14	AVN.13	NPR.12	NDH.08	AFT.02	NDH.16
	NSI.11	NRT.04	NFT.10			NVA.06		
	ADN.02	NCA.02				NFT.02		
		ASJ.02						
R2	-	AFT.06	AST.50	AST.38	APR.09	ART.04	NSI.15	-
			NCH.10	AVH.11		ADN.02	ASJ.02	
			NRT.03				NST.	
			AFT.03					
R3	AVH.11	NRT.04	AVN.14	NPR.27	APR.10	NDH.10	ASJ.02	-
	ASJ.02		AFT.03	AVN.11	AJF.03	NDH.06	AFT.02	
			AFT.03			NFT.02		
R4	APR.17	AST.46	ACP.07	-	ART.05	AVN.13	AST.58	-
		AFT.06						
R5	-	AFT.06	-	AST.23	NVA.05	-	-	-
				ACP.10				

Para la conducta criterio ATF se da en todos los casos un valor por encima del nivel de significación. Podemos observar que en el tema que desarrollan los adultos mientras realizan este tipo de manipulaciones una tendencia a una mayor probabilidad en los adultos que juegan con los niños SD correcciones de la acción (ACA). En cuanto a las conductas apareadas observamos que mientras que las mayores probabilidades en la mayoría de los niños se dan en NST, es decir que siguen el tema funcional desarrollado por los adultos, no ocurre lo mismo con Alex en el que se aprecia sobre todo una tendencia a la disminución de nivel.

En ATS nos encontramos con que en todos los casos se da por encima del nivel de significación, excepto en la Diada Estel-madre que en todo caso tiene un valor bastante alto. En el tema simultaneo a esta categoría desarrollado por los adultos ya no aparece el patrón comentado a propósito de la categoría ATF. Aquí en todos los casos predominan AST y AVN (variaciones e incrementos de nivel sobre el tema desarrollado por el niño). Como conducta apareada de los niños predomina NST en la mitad de los casos: en los niños SD con sus monitoras predomina la probabilidad de NDN, en Belén con su madre NSI aunque NST está inhibida en el segundo retardo y en la diada Estel-monitora predomina NPR.

**Problema 5: relaciones entre las categorías del subsistema Material y las categorías del subsistema Tema**

En este problema tan sólo proponemos una conducta criterio AP, que describe las situaciones en las que el adulto prescinde del material que estaba utilizando el niño, es decir, que propone o actúa sobre un material en detrimento del que utilizaba el niño. Aquí pretendemos conocer los efectos que esto tiene sobre el tema desarrollado por el niño.

Conducta criterio: AP

	AL-MA	AL-NO	ES-MA	ES-NO	AN-MA	AN-NO	BE-MA	BE-NO
P	.041	.049	.044	.028	.027	.031	.014	.040
SM	APR.75	APR.64	APR.64	APR.62	ACH.66	APR.76	APR.83	APR.55
	AIP.10	ACH.19	ACH.32	ACH.08	APR.16	ACH.23	ACH.16	ACH.35
	ACH.10	AST-	AST-	AST-	AIP.16	AST-	AST-	AST-
	AST-			AST-				
R1	NPR.48	APR.29	NPR.57	NPR.33	ACH.25	APR.33	NPR.58	NPR.55
	AIP.07	NDS.16	KMT.07	NRT.04	NPR.25	NPR.19	APR.41	NCM.10
	AST-	NOM.12	AST-		AST-	ACH.09	AST-	AST-
	NST-	ACH.09	NST-			AST-		
	AST-							
	NST-							
R2	APR.55	APR.38	APR.42	APR.33	APR.16	APR.42	APR.33	APR.40
	AST-	NDS.09	ACH.07	AVA.08	NCM.08		NPR.25	
	AST-	AST-	NST-					
	NST-	NST-						
R3	NPR.40	APR.32	NPR.32	-	NFT.16	APR.33	APR.36	APR.20
	NDS.09	APR.14			NPR.16		NPR.18	NPR.20
	AST-	NDS.07						
		AST-						
R4	APR.48	APR.35	APR.18	-	AST.58	APR.38	APR.55	APR.15
					NFT.16			
R5	NPR.29	APR.19	KMY.11	-	-	APR.19	APR.44	AVA.15
	AST-						NPR.33	NCM.15

En todos los casos nos encontramos por debajo del nivel de significación aunque destaca por los bajos valores la diada Belén-madre. Esta categoría va asociada mayoritariamente a situaciones de persistencia tanto del adulto como del niño. No se encuentran patrones diferenciados.

**Problema 6: relaciones entre las categorías del subsistema Tema y las categorías del subsistema Novedad.**

En este problema examinamos cómo las variaciones y cambios que el adulto introduce en el tema pueden provocar la aparición de esquemas nuevos (NN) y de esquemas imitativos (NI) en los niños. Las conductas criterio son las siguientes:

- AVN: recodificación de las categorías del adulto IN y VA. Por lo tanto, implica seguir el tema del niño pero con variaciones sustanciales.
- ACP: recodificación de las categorías del adulto IP y CM. Supone no seguir el tema del niño cambiando a otro tipo de actividad o introduciendo otro tema nuevo.
- ACA: corrección de la acción del niño.

Conducta criterio: AVN

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO				
P	.041	.051	.053	.056	.062	.058	.043	.098	SM	AN.42	AN.50	AS.35
AM.31	AV.32	AV.48	AN.28	AM.49								
	AI.03		AN.29	AV.31	AM.28	AM.18	AS.26					
					AS.25							
R1	NI.10	NS.28	AN.17	NV.25	NH.14	NS.15	NN.18	NK.22				
		NO.21	NN.08	AK.12		NI.10	AN.15	NI.10				
		AM.18	NI.05									
R2	-	NV-	AV.23	AK.12	-	AO.50	NN.15	AO.45				
			NI.05	NO-			AN.10	AV-				
R3	AI.03	NV-	-	AO-	NN.14	NV.29	AN.10	-				
	AO-				AI.07							
R4	-	-	KI.05	AV.20	-	-	AK.23	-				
							AI.05					
R5	AS.17	AN.16	NO.29	-	AV.30	-	AI.05	-				
			NI.05		AN.23		AS-					

Conducta criterio: ACP

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO			
P	.022	.033	.020	.036	.064	.065	.027	.058			
SM	AN.33	AS.47	AS.61	AS.45	AK.41	AS.50	AS.50	AN.48			
	AS.26	AM.38	AN.23	AN.35	AS.27	AK.31	AN.25	AS.38			
R1	-	AK.23	NS.38	AN.32	AK.20	AN.25	AN.20	AN.27			
					NO.20	NK.15		NI.10			
					NI.06	NS.13					
						NV-					
R2	NV-	AK.23	AN.30	AN.23	NN.13	AN.15	AS.25	NI.10			
						NV-	NI.04	NV-			
R3	-	-	NS.30	AK.17	NH.13	AK.15	AS.33	-			
						NS.13	AN.12				
							NI.04				
R4	NV-	-	-	-	-	AK.15	AS.25	NI.13			
						NI.09	NI.05				
						NV-					
R5	NS.21	-	NO.33	-	-	AK.15	NI.05	-			
						NI.09					
						NV-					

Conducta criterio: ACA

	AL-MA	AL-MD	ES-MA	ES-MD	AN-MA	AN-MD	BE-MA	BE-MD
P	.049	.037	.058	.049	.115	.107	.082	.040
SM	AV.30	AO.65	AO.51	AO.45	AV.42	AO.45	AO.53	AV.40
	AS.18		AV.32	AS.33	AI.09	AV.34	AS.21	AI.05
							AV.16	
R1	NO.21	NS.30	.	NS.21	NV.34	NV.41	NV.32	NV.60
		NN.26			AI.05		NI.02	
R2	AO.54	AO.69	.	AO.40	.	AO.44	AO.54	.
R3	.	.	.	.	.	NV.24	NN.08	AN.30
R4	AO.51	.	NV.32	.	.	AO.44	AN.09	NI.02
R5	.	.	NV.35	.	.	.	.	.

Para AVN sólo están por debajo del nivel de significación las diadas Alex-madre y Belén-madre aunque con valores algo altos. Para ACP todas las diadas en las que hay niños ND están claramente por debajo del nivel de significación y también la diada Belén-madre. Para ACA se encuentran por debajo del nivel de significación, Alex-monitora y Belén-monitora y rozando dicho nivel Alex-madre y Estel-monitora. Podemos observar que las variaciones o incrementos introducidos por el adulto (AVN) obtienen en la mayoría de los casos como conductas significativas apareadas de los niños NI y NN. No ocurre esto en los dos niños SD cuando están con sus monitoras. Cuando el adulto cambia de tema o introduce uno nuevo (ACP) parece darse un patrón diferenciado entre niños ND y SD, apareciendo en las conductas apareadas de los últimos NN y NI significativas. En cambio no aparece ninguna de estas conductas de forma significativa en ningún retardo en los niños ND. Las correcciones que el adulto hace de las acciones del niño (ACA) parecen tener un efecto totalmente diferente, ya que sólo en los niños SD se da en todos los casos durante el primer retardo conductas del tipo NV (esquema viejo, ya realizado en ocasiones anteriores) y con probabilidades altas.

**Problema 7: relación entre las categorías del subsistema  
Lenguaje y las categorías del subsistema Manipulación.**

En este problema pretendemos observar los efectos que tiene en la manipulación de los niños el hecho de que el adulto se refiera en términos simbólicos a los objetos o a las acciones que se están realizando. Se trata de una especie de "hacer como si" lingüístico. La categoría criterio es AS1, recodificación de las categorías PB (propuesta neta simbólica), PS (propuesta cuestión simbólica), DS (denominación simbólica) y DB (descripción simbólica).

Conducta criterio: ASI

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.074	.093	.025	.137	.064	.098	.113	.114
SH	A00.52	A00.44	ATS.37	ATS.27	ATS.37	A00.41	ATS.29	A00.45
	ATS.36	ATS.31	AUS.25	AUS.26		ATS.29	AUS.16	ATS.42
		AMS.07	AMS.25			AMR.01		
R1	NTS.50	NTS.27	NMS.31	A00.33	NTS.20	NTS.24	ATS.18	NTS.38
		ATS.15	NTS.18	ATS.14		N00.15	NTS.16	
			NTS.13			MUS.03		
R2	NTS.26	ATS.15	ATS.25	ATS.17	NTF-	A00.45	ATS.11	A00.42
	ATS.14	NTS.12		AMS.10		ATS.15	NTF-	NTS.19
				ATF-		ATF-		N00-
				N00-		NTF-		NTF-
				NTF-				
R3	NTS.28	A00.22	ATS.25	N00.26	-	NTS.18	ATS.14	NTS.28
	ATS.12	NTS.15		ATS.13				ATS.24
	AMS.06			NTS.07				NTF-
	NMS-			A00-				
				ATF-				
R4	NTS.24	ATS.18	NUS.18	AUS.17	NTS.20	ATS.15	ATS.11	NTF-
	ATS.12			NTS.07		NTS.14		
						ATF-		
						NMS-		
R5	-	ATS.16	-	ATS.16	-	-	NTS.12	A00.40
		NTS.12						

Nos encontramos con unos resultados homogéneos en la mayoría de los casos en los que se unen una alta significación de la conducta criterio y la aparición desde el primer retardo en adelante de conductas NTS como las de mayor probabilidad en el niño. La única excepción es la diada Estel-madre en la que, además de tener una puntuación por debajo del nivel de significación en la conducta criterio, la conducta apareada de la niña más probable es NMS.

**Problema 8: relación entre las categorías el subsistema  
Lenguaje y las categorías del subsistema Tema**

En este problema estudiaremos cómo los diferentes tipos de lenguaje afectan el desarrollo del tema en el interlocutor. Utilizaremos como conductas criterio:

- AP1 (lenguaje del adulto de tipo interpersonal)
- NP1 (idem del niño)
- NP2 (gestos y vocalizaciones del niño de tipo interpersonal)
- AR1 (lenguaje del adulto orientado a la regulación de la acción)
- NR1 (idem del niño)
- NR2 (gestos y vocalizaciones del niño orientadas a regular la acción del adulto)
- AF1 (lenguaje del adulto de tipo informativo)
- NF1 (idem del niño)
- NF2 (gestos y vocalizaciones del niño de tipo declarativo)
- NY1 (lenguaje egocéntrico del niño)
- NY2 (vocalizaciones del niño no comunicativas y orientadas a la propia acción)
- AAP (aprobaciones del adulto).

Conducta criterio: AAP

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AM-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
P	.016	.019	.025	.020	.033	.025	.037	.010
SM	AST.90	AST 1.	AST.93 ASI.06	AST 1.	AST.93	AST.82 AFT.11	AST 1.	AST 1.
R1	NST.54 AST-	AIN.08 NFT.08	AVA.12 NVA.12 NIX.06	NST.52 AVA.11	ASI.06 KRT.06	ANT.05	-	AVA.40
R2	AST.54 AIN.18 NIN.09	-	NFT.06 NDS.06	NVA.11 NIN.05	NRT.06	ASI.05 NIP.05	NST.36 AFT.03 ART.03	NST.60
R3	NST.45 AIN.18	AVA.16	AVA.18 NSI.18	NST.35 ADN.05 ADQ.05 NDN.05	NFT.06	NST.47	NRT.06 ART.03	-
R4	ASI.09	KPR.41	ACA.18 ASI.06 NDN.06 NDS.06	AST.52		AFT.11	NVA.15	-
R5	NDN.18	ACH.08	NVA.18 ASI.06	NDN.05 AFT.05		AVA.12	-	-

Esta categoría, en principio, correspondería al grupo API sin embargo la hemos separado porque creemos que puede tener cierto valor por si misma. Nos encontramos con valores no significativos de la probabilidad de ocurrencia aunque son claramente más altos los de las madres de niñas SD. En lo referente a las conductas apareadas predominan las que implican seguir el tema, bien sean NST o NVA con la excepción de Anna en las dos diadas en las que se encuentra y en la diada Alex-monitora.

Conducta criterio: AP1

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.175	.188	.117	.200	.171	.206	.176	.199
SM	AST.47	AST.58	AST.69	AST.47	AST.70	AST.61	AST.78	AST.45
	APR.15	APR.15	APR.16	APR.25	ANT.02	AIP.11	ASI.01	APR.11
	AIF.15	AVA.07	ACM.05	ART.04	AIF.01	ACM.02	AIF.01	AIP.11
	ANT.08	AIF.07	ANT.03	AVA.04		ANT.02	ACA-	ACM.06
	ACM.03	ANT.01		ACM.03		ACA-		
R1	NST.25	NST.27	NST.38	NST.20	NST.31	NST.29	NST.38	AIP.08
	NPR.19	NIN.08	NPR.10	NPR.19	NNT.06	AIP.10	NST-	NVA.08
	NNT.02	NDN.05	NNT.04	NDS.10	AVA.06	ACM.02		NPR.08
	NIF.01	NDS.05	NST-	NVA.05	AIF.01	NST-		NFT.04
	NVA-	ART.03		NIN.05				NIF.01
		NNT.02		ASI.05				
				NSI-				
R2	APR.15	AIF.06	NDN.03	APR.23	NDS.05	AFT.04	AST.54	AIF.02
	AIF.08	NDN.05	NRT.03	ADN.05	ACA-	NVA.03		
	NNT.03	ACM.03		NPR-		NST-		
				NST-				
R3	NPR.15	NDN.06	NPR.12	NPR.18	ANT.02	-	-	AST.38
	AIF.08	NNT.02	ANT.03	NDS.06				NFT.04
		NIP.01		ATA.05				ACA-
		AST-						
R4	ACM.04	AIF.05	-	AIN.06	AIP.08	NPR.09	ACM.02	NDS.02
					AST-			
R5	-	NDN.05	-	ASI.06	NST.09	APR.11	NDN.04	APR.09
		AST-		NST-	NST-			

Esta categoría está claramente por encima del nivel de significación en todos los casos. Está asociada predominantemente a situaciones en las que ambos interlocutores se siguen mutuamente el tema, dando unos altos valores de probabilidad. Pero en algunos casos, tal como ocurre en todos los niños ND y en la diada Belén-monitora, aparece en segundo lugar de probabilidades tanto en la conducta del adulto como en la del niño, la persistencia en el niño.

Conducta criterio: AR1

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AV-MA	AV-MO	BE-MA	BE-MO				
P	.159	.163	.225	.177	.253	.209	.216	.139	SM	AST.44	AST.54	AST.54
AST.43	ACA.26	AST.44	AST.50	AST.48								
	ACA.17	APR.19	ACA.16	APR.23	A1N.08	ACA.26	ACA.24	AVA.12				
	APR.16	ACA.10	AVA.09	ACA.13	APR.08	APR.11	APR.08	ACA.12				
	AVA.08	AFT.04	APR.09	AFT.04	A1P.07		AVA.05	A1N.11				
	A1N.05		AS1.02		AVA.07		A1P.04	AFT.01				
	A1P.04		AFT.02		AFT.02		ART.01					
R1	NST.32	NST.31	NST.43	NPR.25	NST.34	NST.39	NST.35	NST.50				
	NPR.16	NPR.20	NST.18	NST.20	NST.13	NST.13	NST.19	NST.05				
	NST.07	NST.09	NPR.09	NST.12	NDN.09	NPR.10	NPR.08					
	NVA.06		NDS.03		NPR.07		NDN.04					
	NDN.04											
R2	AST.36	AST.48	AST.50	AST.36	AST.44	AST.41	AST.54	AST.52				
	APR.13	APR.14	ACA.13	APR.20	ACA.19	ACA.22	ACA.13	ACA.11				
	NPR-	NCA.01	AS1.02	NCM.02	NPR-	NPR-	NST.07	ANT.04				
		NST-	AVA-	NST-		NST-	APR.06	AFT.01				
			NPR-	NPR-			AS1.01	NST-				
			NST-				A1N-					
R3	NVA.06	-	NST.37	NST.06	NST.08	NST.28	NST.08	NST.42				
			AST-	NNT.04	NDN.06	NPR.09	NPR.05	AST-				
				AST-	NVA.04	APR-	N1N.01					
					A1P-		AST-					
R4	-	NPR.13	APR.10	-	AST.36	ACA.15	NVA-	ACA.08				
								ANT.04				
R5	ACA.10	-	-	-	-	-	NPR.05	NST.36				

AST-

En este caso volvemos a encontrarnos con valores de probabilidad por encima del nivel de significación. Está ligado predominantemente a situaciones en las que ambos interlocutores siguen el tema mutuamente. Nos encontramos con una situación algo diferente en la diada de Anna y su madre: su caso es el de mayor probabilidad de la conducta criterio y no se da de forma significativa en simultaneidad con la categoría AST, predominando ACA. Otro dato es que en la diada Estelmonitora la conducta apareada con mayor probabilidad en el niño es NPR. Por último, tan sólo en la diada Belénmonitora no se da NPR.

Conducta criterio: AF1

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.131	.191	.100	.169	.106	.159	.153	.177
SM	AST.64	AST.51	AST.56	AST.38	AST.43	ACA.18	AST.71	AST.56
	APR.16	AVA.10	AVA.11	APR.27	ACM.12	APR.17	AVA.05	AJM.11
	AJN.06	AJM.04	AJN.09	AJN.10	AJN.08	AJM.13	AJN.04	AVA.08
	ACM.03	AST.01		AIP.05	ART.06	AVA.06	ACM.02	
	ADN.01						APR.01	
R1	NST.34	NST.28	NST.57	NST.25	NPR.12	NDS.15	AVA.05	NST.44
	ADN.01	AVA.07		NPR.18	NDS.06	NPR.11		NDN.11
		ACM.05		NDN.03	ART.06	NDS.05		
		NCA.01			AJM.04			
R2	AST.42		AST.50	AST.36	ART.08	APR.12	NSI.11	ART.04
	NST-		APR.14	NPR-		AJN.08	NDN.03	NPR-
			ACA-			NST-	ACM.02	
			NST-					
R3	NST.31	ADN.01	NPR.11	NST.20	NDS.06	NFT.01		NST.29
	ADN.01		AST.03	NPR.18				NCH.05
	AST-			NFT.01				AIP-
				ACA-				
R4	AST.41	NPR-			ART.06	AJM.07	APR.07	APR.09
								AIP-
R5	NST.27			NST.22	NVA.06	NDN.11		AVA.09
	NPR.15							NPR.09

Volvemos a tener una probabilidad claramente por encima del nivel de significación y también el que esta categoría está ligada predominantemente a situaciones en las que ambos interlocutores siguen el tema mutuamente. Vuelve a ser Anna la excepción: en primer lugar, la monitora correspondiente utiliza esta categoría de forma predominante en simultaneidad con ACA y APR; por otro lado, las conductas apareadas de la niña, tanto con su madre como con la monitora, son NPR, NDS y NDN en lugar de NST o NVA como en el resto de los niños. Como ocurrió con la categoría anterior vuelve a destacar la probabilidad de NPR en la diada Estel-monitora, aunque esta vez con probabilidades inferiores a NST.

Conducta criterio: NP2

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AX-MA	AX-MO	BE-MA	BE-MO
P	.046	.043	.103	.039	.038	.019	.034	.012
SM	NST.45	NST.77	NST.68	NST.42	NST.41	NST.1.	NST.83	NST.66
	NPR.25	NNT.07	NST.10	NPR.36	NPR.35		NNT.03	NNT.16
	NIF.09		NDS.04	NDS.12	NSI.11		NIF.03	
			NNT.04	NNT.09				
			NIF.01					
R1	APR.22	AIF.19	AST.52	APR.28	APR.17	AST.53	AST.76	ACM.16
			AIF.03		ART.11		ANT.03	ART.16
			MON.03					
R2	NPR.20	NNT.11	NST.43	-	NPR.29		NVA.13	ART.16
	NCM.06	NDS.07	NIF.01		NVA.11		NIF.03	
	ATP.06	NIP.03	AST-		NSI.11			
	ART.03				AST-			
	AST-							
R3	NCM.10	AFF.08	AFF.03	ACM.06	ART.17	AST.07	-	NDW.33
	NIF.03	AIF.08	ASJ.03	NCM.06				
	KST-	NCA.04	AIF.03	NRT.03				
		ANT.04	NST-					
R4	-	AST.56	NST.44	ACM.06	NPR.17	-	-	AST.66
		NRT.08	AST-		NSI.11			
					NVA.11			
					ACM.11			
R5	-	NST.39	APR.12	ACM.09	ART.11	AST.53	-	ACM.16
		ATP.08	NST-		AST.05	NSI.15		NCM.16
		AST-						

En este caso tan sólo se da esta categoría por encima del nivel de significación en la diada Estelmadre. Y destacan los bajas probabilidades de las niñas SD con las monitoras respectivas. En todos los casos se dan con una alta probabilidad de forma simultanea con NST. No hay un patrón definido en las conductas apareadas en los adultos y es de destacar la muy alta probabilidad de la categoría AST en la diada Belénmadre.

Conducta criterio: NP1

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.019	.018	.022	.037	.009	.013	.024	.002
SM	NFT.07	KST.81	NST.85	NST.56		NST.55	NST.90	
			NRT.07	NPR.34		NPR.22		
			NFT.07			NCM.11		
						NVA.11		
R1	APR.25	AST.72	AST.69	AST.59		AST.77	AST.95	
	ANT.16	AFT.09	NCA.07					
	KFT.08							
R2	NPR.27	AFT.09	KST.53	NST.29		NPR.22	NST.45	
	NEP.18	NFT.09					NVA.20	
							NNT.05	
							ACM.05	
R3	APR.27	-	AST.07	AST.45		NVA.11	AST.65	
	ACA.18		NDS.07	NRT.03		AVA.11	NCM.05	
R4	NNT.09	AVA.18	NVA.15	NPR.25		NST.55	AFT.05	
	AST-	AFT.09	NIN.07	NSI.09			ART.05	
			ANT.07					
R5	ASI.10	NPR.27	NFT.07	NPR.		AFT.11	AVA.10	
		AVA.18	NNT.07					

En esta categoría de tipo lingüístico en el niño se dan, como era de esperar, unas bajas significaciones, muy especialmente marcadas en las diadas Anna-madre y Belén-monitora. En las conductas apareadas predomina con muy altas probabilidades la categoría AST, al igual que en las conductas simultaneas del niño predominan NST, excepto en la diada Alex-madre.

Conducta criterio: NR2

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.012	.016	.031	.048	.027	.018	.034	.024
SM	NCH.12	NPR.50	NST.65	NST.41	NST.58	NST.66	AFT.56	NST.50
	NIN.12	NRT.10	NSI.15	HPR.29	NCH.16	NPR.25	NVA.23	NPR.25
	NSI.12		NPR.15	NVA.14		NVA.08	NIP.03	NIP.08
	NDN.12			NSI.09			NIN.03	NSI.08
				NCH.04				
R1	AST.62	AST.1.	AST.70	AST.73	AST.75	AST.83	AST.76	AST.81
			AST.05	ACA.12	APR.16		AFT.03	ACA.18
R2	NIN.25	AST.10	NST.65	NST.31	NST.58	NST.41	NST.46	-
	NDN.12		NCH.10	NPR.26	NDS.25	NCH.16		
	NRT.12			APR.				
	NFT.12							
R3	ANT.12	AFT.10	AST.55	AST.41	APR.16	AFT.16	AST.62	-
		ANT.10						
		AST.10						
R4	NDS.12	NPR.30	NST.53	NST.26	NST.41	NST.41	NSI.13	-
		ART.10	AFT.10		NPR.25	ANT.08	NVA.10	
					NCH.08			
					AFT.08			
R5	NDS.12	AST.80	AST.52	NST.26		NVA.08	AST.06	-
	NFT.12							
	ANT.12							

Se da en todos los casos por debajo del nivel de significación, aunque en la diada Estel-monitora se acerca mucho a éste. Aparece un patrón generalizado de conductas apareadas en el adulto del tipo AST. En los niños también es mayoritario el patrón NST y con altas probabilidades, excepto en Alex que además es el que tiene las probabilidades más bajas de ocurrencia de la conducta criterio.

Conducta criterio: NR1

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.022	.016	.030	.016	.007	.009	.005	.004
SM	NVA.20	NST.60	NST.63	NPR.35				
	NST.13	NFT.30	NCA.10	NVA.21				
	NFT.06		NFT.05	NFT.07				
R1	AST.78	AST.1.	AST.84	AST.57				
	AST.07		AST.15	APR.42				
R2	NRT.21	NVA.20	NST.53	NDN.07				
			NFT.05					
R3	N1H.14	-	AST.68	-				
	AST.07		NFT.05					
R4	NVA.14	NFT.10	NFT.10	NST.35				
R5	ACA.21	-	NRT.11	AST.50				
	NFT.07		NFT.05					

Esta categoría lingüística se da también con un nivel de probabilidad por debajo del nivel de significación en todos los casos, pero destacan los bajísimos valores, rozando el 0, de los niños SD. Los niños normales efectúan este tipo de enunciados mayoritariamente acompañando una actividad del tipo NST, con excepción de Estel con la monitora. Las conductas apareadas de los adultos son de una forma claramente mayoritaria del tipo AST.

Conducta criterio: NF2

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AM-MO	BE-MA	BE-MO
P	.003	.005	.014	.015	.002	.004	.055	.042
SM			NST.66	NST.61			NST.61	NST.61
			NVA.11	NVA.15			NST.16	KPR.14
			NIP.11	NCH.07			NPR.08	NNT.09
								NIP.04
R1			AST.66	AST.53			AST.81	AST.71
			ACH.11					AIF.04
			AIF.11					
R2			AVA.22	NOM.07			NST.39	NNT.09
			ACH.11				AST-	NCH.09
			NDS.11					
			AST-					
R3			ACA.22	AFT.07			AST.60	ACH.14
			KVA.11					ANT.09
R4			-	NST.15			-	NPR.15
								AVA.15
								NVA.10
								NNT.05
R5			-	-			-	ANT.10

Esta categoría tan sólo se da por encima del nivel de significación en la diada Belén-madre y, muy cerca de él, en la diada Belén-monitora. Tanto Alex como Anna dan unos valores muy bajos. El patrón de conducta tanto del adulto como del niño vuelve a ser el de seguir el tema mutuamente.

Conducta criterio: NF1

	AL-MA	AL-MD	ES-MA	ES-MD	AK-MA	AK-MD	BE-MA	BE-MD
P	.065	.035	.041	.015	.022	.013	.023	.026
SM	NST.72	NST.50	NST.69	NST.53	NST.60	NST.1.	NST.50	NST.69
	NIN.11	NCH.13	NPR.19	NSI.15	NJP.20		NVA.20	NVA.23
	NPR-	NVA.13	NIN.03	NCH.07			NSI.20	
		NST.09		NDN.07			NIN.05	
		KRT.09					KRT.05	
		NIN.04						
R1	AST.75	AST.68	AST.61	AST.84	AST.80	AVA.22	AST.75	AST.77
	APR-		ANT.03			ADM.11	ACH.05	AVA.15
							NNT.05	
R2	NST.54	NST.54	NCA.03	NST.38	KRT.11	NST.66	NIN.10	KPR.15
	AST-		NCH.07			NVA.11	NFT.05	AVA.15
	APR-					AVA.11		
	NPR-							
R3	AST.45	AST.63	AST.50	AST.53	AVA.22	ACA.33	AST.65	ACA.15
	ACA.11					AVA.11	ACN.05	
	NDS.06					ADM.11	NCH.05	
	APR-							
R4	NST.41	NST.36	NCA.07	NFT.07	NPR.22	NFT.11	KCM.15	AST.53
	APR-	NFT.10			NIN.11		NIN.05	
	NPR-							
R5	AST.41	AST.61	AST.53	AFT.07	-	-	AVA.10	AST.53
	ACH.05						NIP.05	
	APR-							

Tan sólo la probabilidad en Alex-madre está por encima del nivel de significación. La siguiente más alta es la de la otra niña MD con su madre. En todos los casos los patrones vuelven a ser AST y NST con unas probabilidades, por lo general, muy altas.

Conducta criterio: NY2

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.015	.029	.053	.048	.044	.027	.052	.048
SM	NIP.20	NST.50	NST.44	NST.39	NST.55	NST.38	NST.34	NST.45
		NCH.11	NSI.14	NPR.26	NCH.10	NPR.22	NPR.13	NCH.20
		NXT.05	NVA.14	NSI.12		NDN.22	NCK.13	WRT.04
			NCH.11	NCH.07		NCH.05	NFT.06	
			NDN.05	NFT.02			NRT.06	
							NDN.06	
							NDS.02	

En este caso Estel y Belén dan valores de probabilidad ligeramente por encima o por debajo del nivel de significación. Excepto en Alex con su madre se da el patrón NST en simultaneidad con la conducta criterio. Por las características de esta conducta no tiene interés el efecto en la conducta del adulto.

Conducta criterio: NY1

	AL-MA	AL-MO	ES-MA	ES-MO	AN-MA	AN-MO	BE-MA	BE-MO
P	.025	.010	.007	.000	.000	.000	.000	.000
SM	NPR.47	NPR.50						
		NSI.11	WRT.33					
			WCH.16					

Aunque por debajo del nivel de significación, tan sólo se dan valores de probabilidad remarcables en Alex, que acompaña este tipo de lenguaje de forma mayoritaria con situaciones de persistencia en el tema.

## **CAPITULO XIV.**

### **ANALISIS Y CONCLUSIONES**

En este capítulo vamos a analizar los resultados expuestos en el anterior. Organizaremos estos comentarios en tres partes. La primera la dedicaremos a comentar aquellos aspectos de la presentación de frecuencias y el análisis secuencial que nos informen acerca del desarrollo del juego manipulativo en interacción en el conjunto de los niños estudiados. La segunda parte consistirá en analizar las características diferenciales de los niños SD, para lo que nos serviremos de los resultados, completados por la descripción e interpretación de algunas de las exploraciones directas. Por último, analizaremos aspectos específicos de cada una de las diadas en las que participan las niñas SD.

#### **Comentarios generales**

Comenzaremos por comentar los patrones generales que se han dado en el conjunto de las diadas. Atenderemos sólo a las ocasiones en que tales patrones se reflejen con claridad al menos en seis de las ocho diadas, aunque en la mayoría de los casos reflejamos situaciones que se dan en todas ellas.

## Desarrollo de la manipulación y pautas interactivas

En líneas generales, los resultados vienen a confirmar lo expuesto en la literatura especializada. En primer lugar, mientras que las manipulaciones simples tienden a decrecer, los usos del tipo "como si" tienden a aumentar con el transcurso de las sesiones. Dentro de estos últimos, el manejo de los objetos que hemos denominado descontextualizado (sustitución del significado "habitual" del objeto de forma que éste representa otro diferente) aparece en las últimas sesiones. Los resultados son menos claros en lo referente a las manipulaciones relacionales y las funcionales. Mientras que las primeras muestran una ligera tendencia a decrecer en la mayoría de los niños ND y a crecer en la mayoría de los SD, las segundas no muestran ninguna línea de desarrollo aparente. Esto último puede ser explicado por dos hechos: en primer lugar, la ausencia de progresión se explicaría por la edad de los niños en la primera sesión analizada (12 meses en los ND), en la que el uso funcional de objetos ya está generalizado; en segundo, estas manipulaciones no tienden tampoco a decrecer por las características de determinados materiales, que favorecen este tipo de usos. De hecho, en las últimas sesiones, mientras que determinados objetos generaban normalmente usos simbólicos, otros favorecían siempre un uso funcional sin sustitución de significado.

A ello hemos de añadir que, al tratar la variable Tema, la categoría NST (el niño sigue el tema del adulto) adopta un patrón creciente a lo largo de las sesiones. Por otro, disminuye la categoría NDN (el niño disminuye el nivel del tema desarrollado por el adulto). Ello indicaría un ajuste creciente entre niño y adulto.

El análisis secuencial nos permite extender el

estudio del desarrollo de la manipulación a través de las pautas interactivas entre los sujetos. Un primer dato es que, cuando los adultos ejecutan un tema simbólico, los niños tienden a seguirlo también en un nivel simbólico (NTS apareada a ATS). Ello viene reforzado por el hecho de que las manipulaciones simbólicas de los niños también están apareadas (tienden a ocurrir después de) los enunciados de los adultos que hemos llamado de "atribución simbólica" (AS1, propuestas, denominaciones o descripciones que suponen un "hacer como si"). Además, cuando las monitoras ejecutan un uso "descontextualizado" (ADE) los niños tienden a "responder" con otro del mismo tipo (NDE apareada a ADE). El que esto último no se dé también cuando lo hacen las madres (excepto con la de Belén) podría explicarse por la baja frecuencia de estas conductas entre las últimas.

Por otro lado, cuando son los niños los que hacen un uso simbólico (NTS), las conductas apareadas de los adultos de mayor probabilidad significativa son, o bien del tipo ATS o bien A00. Esta última categoría se asigna en el subsistema Manipulación cuando el adulto no hace nada con los objetos, (se ha de codificar la línea en el registro porque aquél emite algún enunciado). Por tanto, tras un uso simbólico de los niños, los adultos tienden, en la mitad de los casos, a ejecutar otra conducta simbólica y, en la otra mitad, a hacer algún tipo de comentario. Lo importante es que tanto una como otro son efectivos, ya que después los niños siguen ejecutando una manipulación de tipo simbólico (para la conducta criterio NTS, en el primer retardo aparece como significativa y más probable A00 o ATS, y en el segundo retardo, siempre se da NTS). Cuando la manipulación es "descontextualizada" (NDE) ocurre algo que complementa lo expuesto en el párrafo anterior: sólo las monitoras

la siguen de forma significativa con otro uso descontextualizado (ADE).

Todo lo dicho hasta aquí se puede resumir en lo que sigue: queda confirmado que existe un uso creciente de esquemas simbólicos que sustituyen las manipulaciones simples, apareciendo al final los usos descontextualizados; y por otro lado, la existencia de una creciente coordinación entre las manipulaciones de los niños y las de los adultos en el mismo nivel. Esto último puede interpretarse en general como una mejora del ajuste mutuo y, en el caso de los temas simbólicos, como que hay un "acuerdo" entre el niño y el adulto de que "lo que hacemos con esto quiere representar otra cosa"; el apoyo verbal que dan los adultos, aunque no esté acompañado de la manipulación, contribuye a ello.

#### **Persistencia en la actividad y adaptación "orientada" de los adultos**

Otro grupo de datos nos informa acerca de los aspectos más puramente interactivos. Así, tenemos que los cambios de tema introducidos por los adultos cuando el niño está desarrollando otro diferente (ACM), tienden a no ser seguidos: los niños persisten en su tema, cambian a otro diferente de el del adulto, o simplemente se desentienden (la única diferencia es Alex-monitora). Esto puede ser interpretado en el sentido de que los niños tienden a persistir en aquellos temas que les interesa, a pesar de las perturbaciones. Las investigaciones sobre "mastery motivation" han analizado la persistencia en la actividad de los niños en solitario como un índice de la motivación y capacidad para afrontar una tarea, y como forma de evaluar la competencia. Nuestros datos nos llevan a plantear la

conveniencia de estudiar este campo en las situaciones interactivas. Volveremos sobre ello cuando tratemos los aspectos diferenciales de los niños SD.

Otro hallazgo que parece estar relacionado con esto último, es el hecho de que, cuando el adulto hace una intervención que supone corregir la acción del niño, surgen dos patrones diferenciados: si el adulto es la madre, el niño se adapta a ello, es decir, cambia su conducta en el sentido de la corrección; pero si es la monitora quien lo hace, el niño tiende a persistir en su actividad anterior. Aunque aquí no se trata de un cambio de tema, sino de una corrección sobre lo que el niño está haciendo, volvemos a encontrarnos con una forma de persistencia en la actividad. La experiencia que las madres acumulan sobre la forma de tratar a sus hijos, aunque sea al margen de la actividad manipulativa, puede jugar en esto un papel importante en el patrón diferencial con respecto a las monitoras. Con respecto a las relaciones internas en el subsistema Tema, nos encontramos con otro par de datos interesantes: Si el niño introduce una variación sobre el tema, existe una alta probabilidad de que el adulto se adapte a tal variación; pero si disminuye de nivel, la mayor probabilidad está en que el adulto corrija lo que el niño hace. Ello parece indicar que los adultos tienen una idea acerca de hacia donde debe dirigirse la actividad del niño: toleran (y apoyan) las variaciones, pero intentan corregir lo que puede ser un empobrecimiento de la actividad. Su adaptación al niño no consiste sólo en seguir su actividad, sino en orientarla de acuerdo a unos objetivos "difusos", que van en el sentido de alentar el desarrollo.

## El papel del lenguaje

En lo que respecta al lenguaje de los niños, el primer dato es obvio: las formas verbales del niño dirigidas a las personas y las dirigidas a la acción, siguen una clara progresión a través de las sesiones.

Pero los datos más interesantes están en el análisis secuencial interactivo: hemos encontrado que las intervenciones verbales de los niños tienden a provocar una respuesta verbal o manipulativa del adulto que supone seguir el mismo tema. Ello se da tanto en el lenguaje interpersonal, como en el dirigido a la acción, como en el informativo. Además, por lo general, cuando los niños profieren enunciados verbales siempre se sigue un encadenamiento de actividades; o sea, el niño y el adulto se adaptan mutuamente al mismo tema (los sucesivos retardos del tipo AST-NST registrados implican cierta armonía interactiva). Ninguna acción manipulativa genera cadenas de este tipo. Los gestos y vocalizaciones en fase preverbal no tienen el mismo éxito, salvo aquellas de carácter "imperativo". Nuestra interpretación de este conjunto de hechos es que, cuando la acción del niño está apoyada por la palabra, sus intenciones devienen más claras para el adulto y ello redundará en una mejor adaptación mutua.

El lenguaje adulto tiene el mismo efecto en los niños: A todas las categorías de lenguaje adulto suele seguir, en la mayoría de las diadas y ya en el primer retardo, NST como conducta más probable de los niños. El lenguaje adulto, obviamente, cumple un papel muy importante en la regulación de la acción conjunta. Y a esto último parece que va dirigida su evolución. Mientras que en la primera sesión predomina el lenguaje de tipo interpersonal, en las últimas lo hace el lenguaje dirigido a la acción y el de tipo informativo.

Además, el lenguaje interpersonal tiende a disminuir en términos absolutos, mientras que el dirigido a la acción crece. Ello se puede interpretar en el sentido de que, cuando los niños son más pequeños, el lenguaje cumple primordialmente un función de mantenimiento del contacto, mientras que, con el tiempo, evoluciona a una función reguladora, más vinculado a la acción. Del predominio de los aspecto fáticos se pasa al predominio de los pragmáticos. También en este tema obtendremos luz en el análisis de las diadas con niños SD.

### **Análisis de los patrones diferenciales de los niños SD**

A continuación expondremos una primera interpretación de los datos, que dará pie a una posterior revisión de los registros, comentada más adelante.

### **Precocidad de las manipulaciones simbólicas**

Comenzaremos por abordar aquellos aspectos relacionados con la manipulación de las niñas SD. En primer lugar, hemos visto en el análisis de las frecuencias cómo se da un patrón diferenciado para los niños SD: en ellos aparecen las manipulaciones de tipo simbólico más pronto que en los ND. Concretamente, durante la primera sesión ya se da este tipo de conductas. ¿Qué explicaciones podemos avanzar sobre esto siendo así que todos los niños estaban apareados en edad de desarrollo en base a la escala Brunet-Lezine?. La primera es que en la valoración que esta escala hace del desarrollo global los aspectos motrices tienen un gran peso. (A la importancia que en sí tiene el área motriz, hay que añadir que otras dimensiones del desarrollo

están "contaminadas" por la respuesta motora). Una segunda explicación es que los esquemas que nosotros hemos codificado como simbólicos puede que sean sólo formas ritualizadas aprendidas sin que haya separación entre significante y significado. cuando vemos que un niño SD pone la botella a la altura de la cara de la muñeca no se puede concluir, sin más, que le esté "dando el biberón".

Otros aspectos del análisis pueden aclarar más esta situación. En primer lugar, hemos observado que, en la primera sesión analizada, aparece un mayor número de categorías NDN del subsistema Tema en las niñas SD. Es decir, que ante un modelo de actividad manipulativa del adulto, tendían a disminuir el nivel (de simbólico a funcional o de este último a sensomotriz). Por otro lado, en el análisis secuencial encontramos que, cuando el adulto desarrolla un tema simbólico, hay una mayor probabilidad de que estas niñas disminuyan el nivel manipulativo, especialmente cuando se encuentran frente a las monitoras (en la terminología utilizada, tras un ATS, aparecen significativamente NDN). Además, cuando las monitoras llevan a cabo un tema simbólico del tipo ATS o ADE, aparecen significativamente conductas de tipo NMS (manipulación simple) en las niñas SD, cosa que nunca ocurre con los niños ND (ni con las monitoras ni con sus madres).

En resumen, en estas niñas aparecen más tempranamente conductas de juego simbólico, pero, en contraposición (y por lo que acabamos de comentar) muestran una menor comprensión que sus compañeros ND de este mismo tipo de conductas cuando son ejecutadas por una persona "extraña". Esto debe ponernos en guardia a la hora de atribuir carácter verdaderamente simbólico de sus acciones. El hecho de que disminuyan el nivel ante el modelo ofrecido, un modelo que proviene de una

persona ajena a su círculo cotidiano, y que ello no se dé ante sus madres, puede ser interpretado en el sentido de que lo que aparecen como esquemas manipulativos simbólicos no sean más que ritualizaciones construidas en su interacción con las personas cotidianas, no generalizables cuando entran otros que no forman parte de su "micro-cultura". Está claro que en todos los niños se da una mayor comprensión de las conductas de las personas conocidas, ya que con ellas existe una larga historia en la que las acciones conjuntas han contribuido a la elaboración de un marco de rutinas en el que se comparten los significados (rudimentariamente). Pero ello sirve al desarrollo cuando es posible utilizar los signos aquí aprehendidos en la comunicación con el resto de las personas de la misma cultura. Un ritual rígido, que no ofrece posibilidades de generalización es una estereotipia y no cumple esta función. Solo cuando se puede comprender la conducta del otro en un nivel simbólico, se puede ser capaz de ejecutar actos simbólicos.

Acabaremos de perfilar todas estas conjeturas a medida que avancemos en nuestro análisis. Antes comentaremos otros datos que nos serán útiles en esta tarea.

#### **Reacciones a las transformaciones de los temas**

Las niñas SD, a diferencia de los demás, no producen de forma significativa esquemas nuevos o imitativos (NN y NI) cuando las monitoras introducen variaciones sobre el tema que la pareja está desarrollando o incrementan su nivel. Por el contrario, NN y NI aparecen cuando el adulto (madre o monitora) cambia bruscamente de tema o introduce un tema en el que

no estaba implicada la niña, lo que no ocurre con los ND. Además, cuando el adulto efectúa una corrección de la acción, las niñas SD, a diferencia de los otros, no producen a continuación esquemas NV de forma significativa. Por último, tenemos que las variaciones que introducen las madres, no son seguidas por las niñas SD (no aparece como significativa la variable apareada NST), a diferencia de lo que ocurre en las otras diadas.

Estos cuatro hallazgos tienen algo en común: los niños ND, en el juego interactivo, integran fácilmente las variaciones que el adulto introduce en el juego sin abandonar el "argumento" sobre el cual gira la actividad mutua. Esta integración se evidencia porque son capaces de seguir el tema a pesar de las variaciones (en nuestro análisis sería NST como conducta apareada de AVA) y de incorporar tales variaciones en sus esquemas, que así se transforman (NN o NI apareadas a AVA). En cambio, ante un cambio de tema, las cosas se complican. Si el niño estaba interesado en la tarea que precedía al cambio, mostrará algún tipo de persistencia, por lo que posiblemente seguirá desarrollando la misma actividad hasta que sea "convencido" (si es que el adulto llega a conseguirlo). En las niñas SD parece ocurrir lo contrario: ante una variación pueden mostrarse incapaces para integrar el nuevo curso de la acción, o bien pueden no estar motivadas por los cambios en la tarea. Esto tiene mucho que ver con los resultados de Schwehelm y Mahoney (1986), descritos en el capítulo VIII, según los cuales los niños SD siguen unas pautas no acordes con su edad de desarrollo en la actividad exploratoria, destacando un menor interés en las tareas desconocidas, y la reiteración en lo que saben hacer. En el mismo sentido operaría la repetición de esquemas "viejos" tras una corrección del adulto (que a los ojos del niño sería una especie de variación).

Pero queda por explicar el patrón complementario: el mayor "éxito" de los cambios de tema del adulto en las niñas SD. Aquí nos encontraríamos con una menor persistencia en la tarea anterior. Ello coincide con otro dato: en las díadas madres-niñas SD existe una menor probabilidad de persistencias en ambos interlocutores. Atendiendo a las formulaciones de Yarrow y Messer (1983), expuestas en los capítulos V y VIII, la persistencia en la tarea estaría relacionada con factores motivacionales e influiría en el desarrollo cognitivo posterior. La mayor facilidad para conducir a las niñas SD a una tarea diferente podría estar relacionada, también, con un déficit en la motivación cognitiva. También estos datos deberemos someterlos a un análisis posterior.

#### **Conducta del adulto en tareas funcionales**

En otro orden de cosas, la categoría ATF (manipulación funcional del adulto) se da de forma simultánea con ACA (corrección de la acción) en los adultos de las díadas SD. Esto quiere decir que gran parte de las manipulaciones funcionales del adulto tienen como función corregir o modelar alguna manipulación anterior de las niñas SD. Además, ACA es una categoría aparece con frecuencia mucho más alta entre las madres y una de las monitoras de las niñas SD. La corrección de la acción asociada a actividad funcional es uno de los hallazgos de Maurer y Sherrod (1987) expuestos en el capítulo X. Estos autores demostraban que las madres de niños SD tendían a fomentar un uso funcional de los objetos, mientras que las de los ND favorecían un uso más creativo. Algo parecido ocurre en nuestros registros, como mostraremos

más adelante.

Es posible que lo anterior esté ligado a otro dato de nuestra investigación: las madres de las niñas SD emiten con mayor probabilidad desaprobaciones (ADP), que generalmente lo son a acerca de la actividad manipulativa. En todo ello parece que para las madres (y en nuestro caso también una de las monitoras), es muy importante lo correcto de las manipulaciones de sus hijos SD. Ello puede estar relacionado con las dificultades motrices de estos niños, por lo que es un tema que también deberemos estudiar.

### Lenguaje

En discrepancia con los resultados de las investigaciones expuestas en el capítulo IX, no hemos apreciado diferencias en las formas de comunicación preverbal. Sin embargo, sí las hay en el lenguaje. En primer lugar, hallamos que los enunciados orientados a la acción (NR1) se dan con menos probabilidad en las niñas SD que en el resto. Pero, además, mientras que, en la última sesión, los niños ND emiten este último tipo de enunciados con mayor probabilidad que los correspondientes al lenguaje interpersonal (NP1), en las SD esta relación se invierte. Es decir, los niños ND tienden a usar más el lenguaje dirigido a la acción y las niñas SD tienden más a utilizarlo en la relación interpersonal.

Pero, además, hay otro aspecto de la relación entre lenguaje y acción: los enunciados no comunicativos del niño que acompañan sus acciones (NY1) no se dan en absoluto en las niñas SD. Recuérdese que estos enunciados son formas asimilables al lenguaje egocéntrico. Esto puede ser interpretado en la línea de

los hallazgos de Nelson (1973): la existencia de patrones diferenciados de adquisición del lenguaje. Si bien esta autora diferencia entre estilos "referenciales" y "expresivos" (lo que en nuestro caso implicaría diferencias entre las categorías NP1 y NF1 o enunciados "informativos"), aquí podríamos distinguir entre un patrón expresivo o interpersonal (predominante en las niñas SD) y un patrón de lenguaje enactivo, ligado a la acción (el de nuestros niños ND).

Ello puede estar relacionado con lo expuesto en los dos apartados anteriores a propósito de las características diferenciales de los SD: menor persistencia en las acciones por un lado, y una "preocupación" de las madres por los usos funcionales que, muy probablemente, resulta adaptativo para unas niñas que parecen mostrar menos interés y menos habilidad en la acción. Asimismo resultaría una forma de adaptación por parte de las madres el mayor número de "aprobaciones" (AAP) que introducen en la interacción. Estas aprobaciones, por lo general, se dan tras la realización de una actividad "correctamente". Se diría que se ocupan más que los otros adultos en reforzar las acciones de sus hijas. Como hemos visto más arriba, los adultos adaptan sus intervenciones en el sentido de orientar la actividad del niño hacia unos fines "aceptables".

Pero si el papel de andamiaje de los adultos es importante, aquí podemos observar que viene modificado, en última instancia, por las motivaciones que guían la conducta del niño. Así, si en los niños SD se da una fuerte orientación a las personas, pero un menor interés en las tareas manipulativas, el adulto se verá obligado a "equilibrar" ese tipo de conducta.

Un último dato: Si comparamos detenidamente las gráficas de frecuencias y probabilidades del capítulo

XII correspondientes a las categorías NR1 y ATS (añadiendo a esta última los valores de NDE) veremos que casi se superponen en los niños ND, pero no en las SD. Esto quiere decir que, mientras que en los primeros, parece que se da cierta simultaneidad entre los esquemas simbólicos y el lenguaje, no ocurre lo mismo con las segundas. En los ND parecería confirmarse la idea de que el símbolo lúdico y el lenguaje están gobernados por una función general. La inexistencia de este patrón en las niñas SD hace que de nuevo pongamos en tela de juicio el que las conductas anotadas como simbólicas en las primeras sesiones lo fueran realmente. En los primeros se podría decir que utilizar los símbolos lúdicos en su actividad manipulativa, y manejar los símbolos del lenguaje para regular tal actividad en los otros (primero), y en sí mismos (después) son procesos concomitantes; no sería así para los segundos.

#### **Apuntes para un análisis cualitativo**

Tras el análisis de los registros de categorías fue inevitable volver sobre las imágenes grabadas para ver si en nuestra traducción de lo analógico a lo digital (categorización), y de lo digital nuevamente a lo analógico (interpretación de los resultados), habíamos perdido información o introducido "ruido" sin percatarnos. Un repaso a los registros de video nos convenció que había aspectos muy sutiles que no habían quedado suficientemente recogidos en el análisis cuantitativo. Y, lo que es más, tenemos serias dudas que cualquier digitalización de un proceso tan complejo como es la interacción no aboque a una forma sofisticada de reduccionismo.

Los puntos de vista que exponemos a continuación difícilmente "objetivables" si por ello entendemos que han de pasar el filtro de la categorización del tratamiento estadístico. Por nuestra parte los consideramos muy sugerentes.

### **Sobre la persistencia**

Uno de los temas que consideramos importante explorar, fue el de la "persistencia" ante los cambios. Observamos que, cuando un niño (ND o SD) está realmente interesado en lo que hace (su atención está focalizada en la actividad) los adultos tienen serias dificultades para llevarles a otro tema. Es lo que ocurría a menudo con el juego de café: El adulto se cansaba después de haber repetido varias veces el ritual de "llenar" la taza con la jarra, "beber", etc. (este "cansancio" se dio claramente en ¡siete! de las ocho diadas). En todos los casos el niño se resistía a dejar el tema. Lo diferente fueron las estrategias de los adultos que obtuvieron éxito. Así, la madre de Estel convenció a ésta explicándole "muy racionalmente" las ventajas de jugar con otra cosa; no tuvo éxito la monitora con la misma niña intentando fascinarle con los cambios de tono de la voz, pero sí lo consiguió de este modo la monitora de Anna; la monitora de Alex consiguió cambiar el tema mostrándole "lo bien que se lo pasaría" con otra cosa, iniciando ella el juego en solitario mientras "coloreaba" su actividad con acompañamiento verbal muy rico; la madre de Belén tardó mucho más tiempo en hacer cambiar a ésta de actividad siguiendo una táctica parecida; a la monitora de esta última, en cambio, le bastó con una exclamación mientras le enseñaba un objeto; la madre de Alex no consiguió nada con esta

táctica...

En resumen, las estrategias "adecuadas" con los ND consistieron en presentar una alternativa con "más interesante". En cambio, con los SD, era más efectivo manejar el tono emocional, utilizar la fascinación. Ello podría ser interpretado así: a los ND se les motiva mediante la tarea; a los SD se les motiva a través del impacto emocional que acompaña la presentación del objeto.

### **Sobre la novedad**

Más arriba hemos descrito la mayor presencia de esquemas nuevos o imitativos en los niños SD tras un cambio de tema, lo que en parte podría ser explicado a partir de lo expuesto en el párrafo anterior. Pero, por otro lado, hemos visto en la presentación de resultados que no existían diferencias entre ND y SD en la probabilidad de aparición de conductas nuevas y de conductas imitativas. Ello querría decir, o bien que realmente no se dan tales diferencias, o bien que nuestro sistema de codificación era poco refinada para extraer resultados de tipo cualitativo. Una detallada observación de los videos nos decanta por lo último.

Son muchas las ocasiones en las que los adultos hacen propuestas que se sitúan por encima del nivel del niño. Esta situación tiende a ser resuelta por los niños ND y SD en dos direcciones distintas: Por ejemplo, cada vez que la madre de Alex le hace una propuesta con un "desnivel" considerable, el niño -ante la propuesta difícilmente integrable- hace una "disminución de nivel" que no es tanto eso sino una reestructuración de la tarea a su nivel. En otras palabras, si un niño ND no entiende algo, supuesto que quiere seguir su acción, lo

reconvierte a su nivel: ello se explicaría como una asimilación a sus propios esquemas de la tarea que se propone. Asimilación que, aunque sea deformante (del modelo) resulta adaptativa y le permite seguir la acción.

Con las niñas Down, en estas circunstancias el mecanismo acostumbra a ser una imitación (o intento de). O sea, prevalece la acomodación al modelo sobre la comprensión de la ejecución. Esto se manifiesta en muchas ocasiones como una cadena de "tanteos": la niña prosigue la acción "a bulto" sin comprensión del esquema-fín aunque aplique "esquemas-medio" (que son tales en la mente del adulto pero no en la del niño). Esta es la razón por la que aparecen secuencias rigidas: la niña capta que esos esquemas tienen una ligazón o contigüidad y los ensarta con rigidez (yuxtapone). La aparición en nuestro análisis de conductas NI y NN tendría que ver con ello. Las primeras como reflejo directo de la imitación y, las segundas, más que como novedad, como fruto del tanteo no orientado a la exploración, sino a la reproducción del modelo.

Cuando los niños ND montan una secuencia, la organizan a partir de una comprensión global del plan al que subordinan los esquemas medio; éstos, a su vez, son organizados jerárquicamente. En los SD se tiene la impresión de que esas secuencias se encadenan mediante refuerzos del adulto, refuerzo que no estriba en la consecución de algo inherente a la tarea sino en la complacencia que muestra el adulto. De ahí que abunden los requerimientos de confirmación: tras la realización de una tarea, tanto Anna como Belén miran al adulto esperando que les apruebe o, directamente, se ponen ellas mismas a apaludir. No es de extrañar que las madres SD den más aprobaciones: sus hijas parecen esperarlas de una manera explícita.

En resumen, los ND, a partir de la tercera sesión analizada, organizan la secuencia (la acción) a partir de un esquema global (del todo a las partes); en los SD persiste más tiempo el proceso inverso: obtienen el todo "ensartando" esquemas que van seleccionando de su repertorio. A ello hay que añadir sus limitaciones de coordinación motora.

### **Sobre la actividad motora y el mutuo entendimiento**

La menor coordinación de los turnos de intervención (interrupciones, "choques" por falta de ritmo en los intercambios, etc.) es un dato que aportan varias de las investigaciones comentadas en los capítulos IX y X. Sin embargo, los resultados de nuestro análisis no ofrecen ninguna información directa al respecto. De la observación de los videos podemos extraer algunas escenas que resultan ilustrativas.

Para los codificadores resultó más difícil atribuir determinadas categorías a las niñas SD que al resto. Pero, además, también los adultos que jugaban con ellas parecían mostrar esta dificultad de comprensión. Ello radica en que sus movimientos con los objetos, aunque sean movimientos dotados de propósito (plan), son tan incoordinados que no se puede precisar bien aquel propósito. Así, Anna en una de las sesiones se pasa la cuerda sobre la frente: ¿qué pretende? se preguntaron los codificadores y, al parecer, también la monitora; ¿Quiere ponérsela de alguna manera concreta? ¿Está simplemente reflejando en ella los movimientos que ejecuta su madre que se enrolla la cuerda en la cabeza mientras dice "soy un indio". Algo muy parecido ocurre con su madre en otra sesión. También Belén muestra este tipo de dificultades: su madre elabora una detallada

escena en la que, a través de la muñeca y otros objetos, representa los cuidados que se dan a un bebé. Belén coge la muñeca por los pelos (lo que en principio se puede interpretar como que no ha entendido nada) y, en un movimiento brusco, se le cae al suelo; aquí es inevitable la desaprobación de la madre y, cuando ésta intenta volver a coger la muñeca para dar un model correcto de uso, Belén parece decir "espera" y, tras unos movimientos torpes, "acuesta" a la muñeca dentro de la cesta, al tiempo que parece acariciarla. En otra ocasión, Belén golpea con un objeto en la boca de la muñeca: al cabo de un rato se puede apreciar que estaba representando una escena de alimentación. Pero, en la mayoría de los casos, los adultos no dan tiempo a que las niñas acaben la secuencia. "Alertados" por lo incorrecto (funcionalmente hablando) de sus manipulaciones, intervienen interrumpiendo su actividad. Ello es lo que parece reflejar la asociación de manipulaciones funcionales de los adultos asociadas a correcciones de la acción, encontradas en el análisis secuencial, y la existencia de un mayor número de tales correcciones.

Otro ejemplo. Jugando con su madre, Anna forcejea con el teléfono mientras sostiene la muñeca en un brazo, hasta que parece arrojar el auricular al suelo: ¿Qué pretende? La falta de coordinación motora impide que tengamos acceso a su plan. Lo mismo ocurre con la madre que, con perplejidad, pero divertida, le pregunta: "¿Qué vols fer?". Obtiene una mirada y risa cómplice de su hija. Al final caemos en la cuenta de que Anna está intentado colocar el teléfono en la oreja de la muñeca, lo que se ve apoyado por el comentario irónico de la madre: "Li va una mica gran..." y Anna que remeda el hablar de la muñeca con una especie de jerga. Que la niña pretende "hacer hablar a la muñeca por teléfono"

queda confirmado en que ella misma hace que habla por teléfono a continuación.

Las pocas veces que los adultos han tenido paciencia para "ver qué pasa", hemos podido ver que las niñas ejecutaban un plan complejo, aunque con serias torpezas motoras que dificultaban su comprensión. Así, nuestra respuesta a lo que en capítulos anteriores aparecía como una posible polémica entre los autores que responsabilizaban a los adultos de los fallos en los turnos de intervención (Mahoney, 1983) y los que los achacaban a la conducta del niño (Jones, 1977). Estos "choques" derivan del funcionamiento del niño en dos aspectos: Por un lado, las dificultades motrices de organización de la acción que impiden que el plan (objetivo) sea comprendido por el adulto y, por otro, los ritmos más lentos que no permiten discriminar si el niño acaba o no, si quiere seguir o no. Pero el funcionamiento del adulto puede adaptarse o no a las características del niño y el éxito de las actividades del niño guarda una gran relación con ello.

### **Sobre la acción y el lenguaje**

Todo esto viene a ser reforzado por las características del lenguaje de las niñas SD. Volvamos al ejemplo del juego con la cuerda, esta vez de Anna y su madre: Anna emite una vocalización-frase, algo así como: "ata" haciendo una vaga señal hacia la cuerda acompañada de una expresiva inclinación de cuerpo. Decimos expresiva pero, en este contexto concreto, es una expresividad que no permite interpretar lo que la niña "pretende". O sea, que existiría un desajuste entre piezas del repertorio expresivo y el contexto en que deben emplearse. En otros términos, Anna puede hacer un

contorneo de cuerpo, como en este caso, que es ambiguo o poco coherente con el contexto. No esclarece, por tanto, sus intenciones; el significado queda en suspenso...

Algo muy parecido ocurre con las respuestas a preguntas. Los "Si" o "No" de Anna y Belén, no son claramente afirmaciones o negativas sino "gambitos" de conversación, formatos vocales que pueden interpretarse como acuso de recepción de las palabras del otro a ella. Algo así como: "De acuerdo" sin llegar a captar el sentido de la frase (propuesta) del otro... Es decir, han aprendido una regla de la estructura del diálogo: si me dicen algo, debo responder algo. "Si"/"No" son dos respuestas muy primitivas pero ajustarlas exige, a veces, saber bien qué nos dice el otro. En ocasiones, todo parece indicar que son una devolución "por tanteo".

Como ocurre con la acción, los adultos vuelven a insistir en un cuestiones de forma (esta vez del lenguaje). Por ejemplo, ante una serie de vocalizaciones de respuesta ambiguas, la madre de Anna insiste en que diga claramente "Si", a veces muy explícitamente: "Digas si!"; otras implícitamente como cuando en en la misma sesión le repite sucesivamente "Eh?" como requiriendo una precisión en el "Si" de respuesta.

Ya hemos visto la menor utilización por parte de las niñas SD de enunciados relacionados con la acción, pero ello parece inscribirse dentro de las dificultades de expresión que se dan en el ámbito de la referencia, tanto en la comprensión como en la expresión. Aquí es donde acción y lenguaje parecen encontrarse en el núcleo de las dificultades de las niñas SD para comprender y hacerse comprender, para regular la acción mutua y compartir los significados que en ella se generan.

El lenguaje comienza siendo un apéndice de la acción. El niño y el adulto comparten poco a poco un

conjunto de significados que elaboran a partir de la acción conjunta: qué se hace o se puede hacer con unos objetos (Bruner, 1976). Veamos un ejemplo con un niño ND que nos muestra cómo las palabras adquieren sentido para el niño sólo cuando entiende el contenido de la acción conjunta que las define: En la última sesión, la madre propone a Alex construir un "parking" cuando el niño está jugando con el coche: el niño la mira mientras sigue haciendo rodar el coche y la propuesta queda en el vacío. En la misma sesión, por puro azar, mientras el niño juega con coches, la monitora, que no había presenciado la escena anterior, propone lo mismo, pero esta vez, sin esperar respuesta del niño, empieza a construir un cercado con los tacos de madera y sugiere a Alex que "meta el coche en el parking". El niño sigue la acción titubeando. Después de un rato en el que aprende que los coches han de entrar por la puerta y cosas así, dice "¡un camión!", coge la tapa de la jarra como si fuera tal cosa, y la introduce, cuidadosamente, por la "puerta del parking". Aquí puede asegurarse que, mientras se está desarrollando la acción, esa palabra (parking) significa algo para el niño. En cambio, cuando esta palabra no estaba apoyada en la acción (con la madre) no significaba nada para él. Un significado antes de ser intramental está plasmado en la acción conjunta. Esta va envuelta o apoyada en la palabra del adulto. Sólo después, cuando el enunciado verbal por sí mismo genera la acción correspondiente del niño (o le lleva a una discriminación perceptiva adecuada al enunciado) se puede suponer que su significado está interiorizado (es intramental). Lo cual implica que ya no necesita de las muletas de la acción. Es lo que ocurre en la misma sesión cuando Alex y la monitora juegan a hacer cosas con un palo en cuyos extremos hay dos círculos. La monitora lo utiliza primero como un "coche" y después

como un cohete; Alex mira esta última escena y propone hacer "un avión". La monitora lo mira perpleja hasta que capta la idea y lo hace "volar". Cuando un minuto después, este objeto se ha convertido en un "sombrero", se da otra casualidad: de la calle viene el ruido de un avión "de verdad" que surca el cielo; Alex, excitado, dice "¡Mira, un avión!", mirando de refilón a "su" avión.

Las dificultades para identificar los referentes del lenguaje en las niñas SD son evidentes: En nuestros registros encontramos una escena en la que la madre de Anna pretende iniciar una secuencia con el juego de café; los objetos necesarios están fuera del alcance de la madre, pero cerca de la niña, así que se los pide, nombrando cada objeto: la taza, la cucharilla, el plato, la jarra... insistiendo y señalando de lejos. Al principio, la confusión es palpable: Anna alcanza el primer objeto que encuentra. Ciertamente, capta "de qué va" y sólo coge los objetos asociados funcionalmente, aunque no precisamente los que le pide la madre. Esto se da muy a menudo en esta pareja. No ocurre así entre Belén y su madre que siempre tiene la precaución de apuntar con el índice tocando casi el objeto: evita plantear "retos" en los que la niña pueda fracasar.

### **Diferencias en la adaptación de los adultos**

La última afirmación debe ser comentada. Y lo haremos a partir de la comparación de aquellos rasgos que son específicos para la pareja Anna-madre y para Belén-madre, que diferencia a cada una de estas diadas del resto.

En el estudio de las frecuencias y el análisis secuencial, Anna-madre destaca en los siguientes rasgos:

1. No aumenta, con las sesiones, la probabilidad de NST, es decir, parece haber un menor ajuste interactivo.
2. Se dan las mayores probabilidades de ACM, lo que implica que la madre interrumpe más que nadie a la niña.
3. Se dan las mayores probabilidades de ACA, por lo que la madre abunda en correcciones de la acción de su hija.
4. También se da el mayor índice de desaprobaciones (ADP).
5. Es el único caso en el que las ARI están asociadas preferentemente a ACA, no a AST. Por tanto, los enunciados de la madre destinados a regular la acción de Anna son, sobretodo, correcciones.

En cambio, en Belén-madre se da lo siguiente:

1. La más baja probabilidad de ACM. La madre le interrumpe en muy pocas ocasiones.
2. Muy bajo índice de NPR. Belén difícilmente persiste en su actividad cuando está con su madre (no ocurre lo mismo con la monitora). Por otro lado, cuando lo hace, a diferencia del resto, la respuesta no es APR, sino ACA; la madre corrige las disgresiones de la niña por un camino diferente al de la acción conjunta.
3. Se da la probabilidad más baja de AP, es decir, la madre raramente introduce un material no relacionado con la actividad de la niña.

Como podemos observar, nos encontramos con dos estilos interactivos bastante diferentes. El primer caso está poblado de índices de desajuste, pero que también indican una actitud de exigencia ante la niña, de planteamiento de metas por encima de su nivel. En el segundo, hallamos un mejor ajuste, pero también de menor planteamiento de "retos" o "desafíos".

Volviendo a la observación directa de los vídeos,

podemos confirmar los resultados del análisis secuencial. La madre de Belén se adapta en el sentido de evitar los fracasos en la actividad. Se asegura de que la niña puede seguir la tarea, adaptándose siempre a su nivel real. Como hemos dicho antes, se asegura de "fijar" las referencias. Por otro lado, parece ser muy sensible a la niña, interpreta y anticipa en todo momento lo que ella quiere hacer, construye parte de la acción de la niña, para que ésta la complete. En una palabra, es francamente directiva: constantemente organiza la actividad y no cesa de hacer propuestas concretas. Tendríamos, en los términos estudiados en el capítulo X, un estilo en el que se combinan directividad y sensibilidad. La madre de Anna, en cambio, espera que la niña sea capaz de entenderla, como si no hubieran problemas de ese tipo. Ambos estilos tienen ventajas y desventajas y sus implicaciones en el desarrollo serán diferentes. Aquí parece haber menos sensibilidad o, al menos, menor capacidad para comprender las intenciones de la niña.

Los efectos que ello pueda tener en el desarrollo de las niñas, pueden ser explorados a partir de lo que ocurre con cada una de ellas, tanto con su madre como con la monitora, y que al mismo tiempo las distinguen de los demás.

En Anna tenemos:

1. Menores índices de variaciones en los temas (NVA), lo que podría ser interpretado como una mayor rigidez.
2. Mayor probabilidad de disminuciones respecto el nivel manipulativo de los dultos (MDN), lo que implicaría menor ajuste o mayores dificultades para ascender de nivel.
3. A los temas de tipo simbólico desarrollados por los adultos (ATS), tiene la mayor probabilidad de seguir con manipulaciones simples (NMS), lo que unido al punto

anterior, implicaría menor capacidad para entender y compartir símbolos en la actividad lúdica.

Y en Belén:

1. Menos ocasiones en que nadie en las que utiliza el lenguaje dirigido a la acción (NR1).
2. En su caso se da la mayor utilización de gestos y vocalizaciones de tipo declarativo (NF2).
3. A los temas simbólicos de los adultos (ATS), la mayor probabilidad es que siga las instrucciones (NSI), pero no que siga el tema de otromodo (NST resulta estadísticamente inhibido).

Este trabajo no es de tipo clínico, por lo que no profundizaremos en el estudio de los casos. Pero estos datos nos pueden servir para guiarnos en la línea ue deben seguir las investigaciones en este campo: los niños SD tienen unas características diferenciales de los ND, que les suponen un handicap, pero su desarrollo estará condicionado a cómo los adultos se adaptan a tales características. Por tanto, creemos que las investigaciones más valiosas serán aquellas que estudien las formas en que los niños SD y los adultos (tanto los de su familia como los educadores) ajustan su interacción y las repercusiones que ello tenga en el desarrollo a largo plazo.

## BIBLIOGRAFIA

ACREDELO, L. & GOODWYN, S. (1988). Symbolic Gesturing in Normal Infants. Child Development, 59, 450-466.

BAKEMAN, R. & GOTTMAN, J.M. (1986). Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial. Colección Psicología Aplicada. Ediciones Morata, Madrid. Título original: Observing Interaction: An Introduction to Sequential Analysis. Press Syndicate of the University of Cambridge, 1. ed. org. 1986.

BATES, E. et al. (1984). Names, gestures and objects: The role of context in the emergence of symbols. In K. Nelson (Ed.). Children's Language. Vol. 4. Earlbaum.

BATES, E.; BENINGNI, L.; BRETHERTON, I.; CAMIONI, L. & VOLTERRA, V. (1979). The emergence of symbols. Academic Press..

BATESON, G. (1976). A Theory of Play and Fantasy. In J.S. Bruner; A. Jolly & K. Sylva. Play. Its role in development and evolution. Penguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, England.

BATESON, M.C. (1979). The Epigenesis of Conversational Interaction: A Personal Account of Research Development. In M. Bullowa (Ed.). Before

Speech, Cambridge, University Press.

BELSKY, J. & MOST, R. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study. Developmental Psychology, 17, 430-439.

BELL, R.Q. & HARPUR, L.V. (1977). Child Effects on Adults. NJ: Erlbaum, Hillsdale.

BERGER, J. & CUNNINGHAM, C.C. (1983) Development of early vocal behaviours and interactions in Down Syndrome and non-handicapped infant-mother pairs. Developmental Psychology, 19(3), 322-331

BERGER, J. & CUNNINGHAM, C.C. (1981) The development of eye contact between mothers and normal & Down Syndrome infants. Developmental Psychology, 17, 678-688

BERRY, P.; GUNN, P. & ANDREWS, R. (1984) The behaviour of Down's Syndrome children using the "Lock Box": A research note. Journal Child Psychology, 25, 125-131.

BRADLEY-JOHNSON, S.; FRIEDRICH, D.D. & WYREMBELSKI, A.R. (1981). Exploratory behaviour in Down's Syndrome and normal infants. Applied Research in Mental Retardation, Vol. 2, 213-228.

BRAZELTON, T. B. & ALS, H. (1979) Four early stages in the development of mother-infant interaction. Psychoanalytic Study of the Child, 34, 349-369.

BRONFENBRENNER, U. (1979). The Ecology of Human Development,

Harvard University Press.

BRUNER, J. & HASTE, H. (1990). La elaboración del sentido. Editorial Paidós, Barcelona. Título original: Making sense. The child's construction of the world. Methuen, Nueva York.

BRUNER, J. (1986). El habla del niño. Editorial Paidós, Barcelona. Título original: Child's Talk: Learning to Use Language. W.W. Norton, Nueva York y Londres. 1. ed. org. 1983..

BRUNER, J.S. (1976). Nature and Uses of Immaturity. In J.S. Bruner; A. Jolly & K. Silva. Play. Its role in development and evolution. Penguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, England.

BRUNER, J.S. (1977). Early Social Interaction and Language Acquisition. In H.R. Sshaffer. (Ed.). Studies in Mother-Infant Interaction. Academic Press.

BUCKLHAT, J.A.; RUTHERFORD, R.B. & GOLBERG, K.E. (1978). Verbal and Nonverbal Interaction of Mothers with Their Down's Syndrome and Nonretarded Infants. American Journal of Mental Deficiency, 82(4), 337-343.

BUIUM, N.; RYNDERS, J. & TURNURE, J. (1974) Early maternal linguistic environment of normal and Down's Syndrome language-learning children. American Journal of Mental Deficiency, 1974, 79(1), 52-58.

CAMAIONI, L. (1986). From Early Interactions Patterns to Language Acquisition: Wich Continuity?. In J. Cooh-Gumperz, W. Corsaro & J. Streech (Ed.). Children's Worlds and Children's Language. Mouton de Gruyter, Berlin.

CICCHETTI, D. & BEEGHLY, M. (1987). Symbolic Development in Atypical Children. New Directions for Child Development. Jossey-Bas Inc., Publishers. San Francisco.

CICCHETTI, D. & SERAFICA, F. (1981) The Interplay Among Behavioral Systems: Illustrations From the Study of Attachment, Affiliation, and Warmness in Young Down $\frac{1}{2}$ s Syndrome Children. Developmental Psychology, 17, 36-49.

CICCHETTI, D. & SROUFE, L.A. (1978). An organizational view of affect: Illustration from the study of Down $\frac{1}{2}$ s Syndrome infants. In M. Lewis & L.A. Roseblum. The developmental of affect. Plenum, New York.

CLARK, E. (1978). From gesture to word: On the natural history of deixis in language acquisition. In J. Bruner & A. Garton (Eds.). Human Growth and Development. Oxford.

CLARK, R.A. (1978). The Transition from Action to Gesture. In A. Lock (Ed.). Action, Gesture and Symbol. The Emergence of Language. Academic Press.

CLARK, R.A. (1978). The transition from action to gesture. In A. Lock (Ed.). Action, Gesture and Symbol. Academic Press.

CONDON, W.S. & SANDER, L.W. (1974). Synchrony Demonstrated Between Movements of the Neonate and Adult Speech. Child Development, 45, 456-462.

CRAWLEY, S. & SPIKER, D. (1983). Mother-Child Interactions Involving Two-Year-Olds with Down Syndrome: A Look at Individual Differences. Child

Development, 54, 1312-1323.

DE CASPER, A. & FIFER, W.P. (1980). On Human Bonding: Newborns Prefer their Mothers Voice. Science, 183, 99-101.

DOWN, J. (1866). Observations on an Ethnic Classification of Idiots. Reports on Observations: London Hospital, 3, 259-262

DUNST, C.J. & RHEINGROVER, R. M. (1983). Structural characteristics of sensorimotor development among Down's Syndrome infants. Journal of Mental Deficiency Research, 27, 11-22.

DUNST, C.J. (1981) Social concomitance of cognitive mastery in Down's Syndrome infants. Infant Mental Health Journal, 2, 144-154.

DUNST, C.J. (1988). Stage Transitioning in the Sensorimotor Development of Down's Syndrome. Journal of Mental Deficiency Research, 32, 405-410.

EIBL-EIBESFELDT, I. (1973). El hombre preprogramado. Editorial Alianza Universidad, Madrid. Título original: Der vorprogrammierte mensch-das ererbte als bestimmender faktor in menschen verhalten. 1. ed. org., 1973.

ELBERS, E.; MAIER, R.; HOEKSTRA, T. & HOOGSTEDER, M., (1990). How can we Analyze Adult-Child Interactions?. IVtH European Conference on Developmental Psychology. Stirling, U.K.

FEIN, G. & APFEL, N. (1979). The development of play: Style, structure and situations. Genetic Psychology Monographs, 99, 231-250.

FIERRO, A. (1981). La personalidad del subnormal. Editorial Universitaria de Salamanca. Federación Española de Asociaciones Pro-Subnormales, Salamanca.

FISCHER, M. (1987) Mother-child interaction in preverbal children with Down Syndrome. Journal of Speech and Hearing Disorders, 52, 179-190.

FLOREZ, J. (1991). Sistemes cerebrals i aprenentatge en la Síndrome de Down. In Síndrome de Down. L'adolescent i el jove amb la Síndrome de Down. Avencos mèdics i psicopedagògics, Ediciones de la Fundació Catalana Síndrome de Down.

FOUCAULT, M. (1976). Historia de la locura en la época clásica. Fondo de Cultura Económica, Madrid. Título original: Histoire de la folie à l'âge classique. 1 ed. org. 1964.

FREUND, L.S. (1990). Maternal Regulation of Children's Problem-solving Behavior and Its Impact on Children's Performance. Child Development, 61, 113-126.

FRODI, A. & SENCHACK, M. (1990). Verbal and Behavioral Responsiveness to the Cries of Atypical Infants. Child Development, 61, 78-84.

GARVEY, C. (1978) El juego infantil. Serie Bruner, El desarrollo del niño. Ediciones Morata. Madrid. Título original: Play. 1 ed. org. 1977.

GIBSON, D. (1973) Karyotype variation and behavior in Down's Syndrome: Methodological review. American Journal of Mental Deficiency, 78, 128-133.

GIBSON, D. (1978). Down Syndrome: The psychology of mongolism. New York: Cambridge University Press.

GILBERT, G.M. (1970). Personality Dynamics: A Biosocial Approach. Harper & Row, New York.

GLENN, S.M. & CUNNINGHAM, C.C. (1983). What do babies listen to most? A developmental study of auditory preferences in nonhandicapped infants and infants...???. Developmental Psychology, 19, 332-337.

GOODMAN, J.F. (1990). Technical Note: Problems in Etiological Classifications of Mental Retardation. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31 (3), 465-469.

GOTTMAN, G. & RINGLAND, C. (1981). The Analysis of Dominance and Bidirectionality in Social Development. Child Development, 52, 393-412.

GRAHAM, A. (1988) Looking at individual variation in the interactive behaviours of Down's Syndrome pre-school children and their mothers. Honours Thesis.

GREENWALD, C.A. & LEONARD, L.B. (1979). Communicative and sensorimotor development of Down's Syndrome children. American Journal of Mental Deficiency, 84(3), 296-303.

GUNN, P.; BERRY, P. & ANDREWS, R.J. (1982). Looking Behaviour of Down Syndrome Infants. American Journal of Mental Deficiency, 84(3), 344-347.



HALLIDAY, M. (1975). Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. Arnold, Londres.

HALLIDAY, M.A.K. (1979). One Child's Protolanguage. In M. Bullowa (Ed.). Before Speech, U. P. Cambridge.

HALLIDAY, M.K. (1987) Learning how to mean. London, Arnold.

HANZLIK, J.R. & STEVENSON, M.B. (1986). Interaction of Mothers with Their Infants who Are Mentally Retarded, Retarded with Cerebral Palsy, or Nonretarded. American Journal of Mental Deficiency, 90, 513-520.

HARDING, C.G. (1982). Development of Intention to Communicate. Human Development, 25, 140-152.

HARTER, S. (1980). A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change. In A. Collins (Ed.). Minnesota Symposium on Child Psychology. Erlbaum.

HARTER, S. (1980). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. Human Development, 21, 34-64.

HERMAN, M. S. & SHANTZ, C.U. (1983). Social Problem Solving and Mother- Child Interactions for Educable Mentally for Retarded Children. Journal for Applied Developmental Psychology, 4, 217-226.

HUNT, J.M. (1963). Motivation Inherent in Information Processing. In O.J. Harvey (Ed.). Motivation and Social Interaction. Roland Press, New York.

HUNT, J.McV. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. In D. Levine (Ed.). Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 13), Lincoln: University of Nebraska Press.

INHELDER, B. (1971). El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales. Nova Terra, Barcelona. Título original: Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux. 1 ed. org. 1969.

INHELDER, B.; LEZINE, I.; SINCLAIR, H. & STAMBACK, M. (1972). Les debuts de la fonction symbolique. Archives de Psychologie, 41, 187-243.

JALLEY, E. (1981). Para una lectura comparada de Piaget y Wallon. Piaget, Monografías de Infancia y Aprendizaje. Editorial Pablo del Río, Siglo XXI de España, S.A., Madrid.

JONES, O.H.M. (1977). Mother-Child Communication with Pre-linguistic Down's Syndrome and Normal Infants. In H.R. Schaffer (Ed.). Studies in Mother-Infant Interaction. Academic Press.

JONES, O.H.M. (1980). Prelinguistic communication skills in Down Syndrome and normal infants. In Fielde et al. (Eds.). High Risk Infants and Children. New York, Academic Press.

KAHN, J. (1975) Relationship of Piaget's sensorimotor period to language acquisition of profoundly retarded children. Journal of Mental Deficiency, 79, 6, 640-643

KAYE, K. (1986). La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean

personas. Editorial Paidós, Barcelona. Título original: The Mental and Social Life of Babies. The University of Chicago Press. 1. ed. org. 1982.

KRAKOW, J. & KOPP, C. (1983) The effects of development delay on sustained attention in young children. Child Development, 54, 1143-115.

KRAKOW, J.B. & KOPP, C.B. (1982). Sustained attention in young Down Syndrome children. Topics in Early Childhood Special Education, 2(2), 32-42

LAMBERT, J.L. & RONDAL, J.A. (1982). El mongolismo. Ed. HERDER, Barcelona. Título original: Le mongolisme. Pierre Mardaga, Bruselas. 1 edc. org. 1979.

LAMBERT, J.L. & SAINT-REMY, J. (1979). Profils cognitifs de jeunes enfants arriérés mentaux profonds au moyen de l'échelle VI de Uzgiris et Hunt. Psychologica Belgica.

LAMBERT, J.L. (1981). Introducción al retraso mental. Herder, Barcelona.

LEJEUNE, J. (1991). La patogenesis en la deficiència mental de la trisomia 21. In Síndrome de Down. L'adolescent i el jove amb la Síndrome de Down. Avenços mèdics i psicopedagògics. Ediciones de la Fundació Catalana Síndrome de Down, Barcelona.

LEWIS, J.S. & GOLDBERG, S. (1969). Perceptual-Cognitive Development in Infancy: A Generalized Expectancy Model as a Function of the Mother-Infant Interaction. Merill-Palmer Quarterly, 15, 81-100.

LOCK, A. (1978). Action, gesture and symbol. Academic Press.

MAHONEY, E. & STEPHENS, B. (1974). Two Years Gains in Moral Judgement by Normals and Retardates. American Journal of Mental Deficiency, 79, 134-141.

MAHONEY, G. & POWELL, A. (1986). The Maternal Behaviour Rating Scale. Topics in Early Childhood Special Education, 6 (2), 44-56.

MAHONEY, G. (1983) A developmental analysis of communication between mothers and infants with Down Syndrome. Topics in Early Childhood Special Education, 3, 63-76.

MAHONEY, G.(1988) Communication patterns between mothers and mentally retarded infants. First Language, 8, 157-172.

MAHONEY, G.; GLOVER, A. & FINGER, I. (1981). Relationship Between Language and Sensorimotor Development of Down Syndrome and Nonretarded Children. American Journal of Mental Deficiency, 86 (1), 21-27.

MARFO, K. (1990). Maternal Directiveness in Interactions with Mentally Handicapped Children: An Analytical Commentary. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 4, 531-549.

MAURER, H. & SHERROD, K.B. (1987). Context of Directives Given to Young Children with Down's Syndrome and Nonretarded Children: Development Over the Years. American Journal of Mental Deficiency, 91, 579-590.

McCUNE-NICOLICH, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. Merill-Palmer Quarterly, 23, 2, 89-99.

McCUNE-NICOLICH, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. Child Development, 52, 785-797.

MERVIS, C. & CARDOSO-MARTINS, C. (1984) Transition from sensorimotor Stage 5 to Stage 6 by Down Syndrome children: A response to Gibson. American Journal of Mental Deficiency, 89, 99-102.

MOORE, B. & STEPHENS, B. (1974). Two Years Gains in Moral Conduct by Normal and Retardates. American Journal of Mental Deficiency, 79, 147-153.

MORSS, J.R. (1983). Cognitive Development in the Down $\frac{1}{2}$ s Syndrome Infant: Slow or Different?. British Journal of Educational Psychology, 53, 40-47.

MOTTI, F.; CICHETTI, D. & SROUFE, A. (1983). From infant affect expression to symbolic play: The coherence of development in Down Syndrome children. Child Development, 54, 1168-1175.

MOYA, J y cols. (1982). Los niños distintos. Ed. ALIND, Madrid.

NEISSER, U. (1976). Cognition and Reality. Freeman.

NELSON, P. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38, n. 149.

NEWSON, J. (1977). An Intersubjective Approach to the Systematic Description of Mother-Infant Interaction. In H.R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction. Academic Press.

OLSON, D.R. (1980). The Social Foundations of Language and Thought, Norton.

PAPOUSEK, H. & PAPOUSEK, M. (1975). Cognitive Aspects of Preverbal Social Interaction Between Human Infants and Adults. In Ciba Foundation Symposium 33: Parent-Infant Interaction. Associated Scientific Publishers, Amsterdam.

PERINAT, A & DALMAU, A. (1988). La comunicación entre pequeños gorilas y sus cuidadores. Estudios de Psicología, 32-34, 11-29.

PERINAT, A. & DALMAU, A (1988). La comunicación entre pequeños gorilas criados en cautiverio y sus cuidadores. Estudios de Psicología, 32-34, 11-29.

PERINAT, A. (1986). La comunicación preverbal. Monografías universitarias. Ediciones Avesta, S.A., Barcelona.

PIAGET, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica, México. Título original: La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et reve. Image et representation. I. ed. org.1959.

PIAGET, J. (1981). El papel de la imitación en la formación de la representación. Piaget. Monografías de Infancia y Aprendizaje. Editorial Pablo del Río, Siglo XXI de España, S.A., Madrid.

QUERA, V. (1987). Analizador Secuencial de Retardo: Guía del Usuario. Versión 1.0

RICHARD, N. (1986) Interaction between mothers and infants with Down Syndrome: infants characteristics. Topics in Early Childhood Special Education, 6(3), 54-71.

RIVIERE, A. (1984). Acción e interacción en el origen del símbolo. In J. Palacios; A. Marchesi & M. Carretero (Ed.). Psicología Evolutiva, Vol. II: Desarrollo cognitivo y social del niño. Alianza Editorial, Madrid.

RIVIERE, A. (1984). La psicología de Vygotsky. Libros Infancia y Aprendizaje, Editorial Visor, Madrid.

RIVIERE, A. (1985). Hacia una concepción constructivista de la génesis de los mecanismos cognitivos y de relación. Publicada en el Congreso de la Asociación de Psicología Francesa. Lisboa.

ROTHBART, M.K. & HANSON, M. (1983). A caregiver report comparison of temperamental characteristics of Down Syndrome and normal infant. Developmental psychology, 19, 766-769.

ROTHBART, M.K. (1981) Measurement of temperament in infancy. Child Development, 52, 569-578

RYNDERS, J.E. (1986). History of Down Syndrome. The Need for a New Perspective. In M. Pueschel et al. (Ed.). New Perspective on Down Syndrome. Paulh Brookes Publishing, Baltimore.

SACKETT, D. (1980). Lag Sequential Analysis as a Data Reduction Technique in Social Interaction Research. In Exceptional Infant, Psychosocial Risks during Pregnancy and Early Infancy. Bruner/Mazel, New York.

SACKETT, D.(1977). Analysis of Sequential Social Interaction Data: Some Issues, Recent Developments and a Causal Inference Model. In J. Osofky (Ed.). Handbook of Infant Development. Wiley & Sons, New York.

SASTRE, S. & PASTOR, E. (1987). La simbologenesi cinesica: Un estudio comparativo. Revista de Psicologia, Universitat Tarragonensis, Vol. IX, 157-168.

SASTRE, S. & PASTOR, E. (press). Vers una interpretació constructiu-contextualista de las deficiencia; L'adult com a mediador. Revista de Psicologia, Universitat Tarragonensis, Vol. XII.

SCHAFFER, H.R. (1977). Early Interactive Development. In H.R. Schaffer (Ed.). Studies in Mother-Infant Interaction. Academic Press.

SCHAFFER, H.R. (1977). Studies in mother-infant interaction. Academic Press.

SCHNEIDER-ROSEN, K. & WENZ-GROSS, M. (1990). Patterns of Compliance from Eighteen to Thirty Months of Age. Child Development, 61, 104-112.

SCHWETHELM, B. & MAHONEY, G. (1986). Task Persistence Among Organically Impaired Mentally Retarded Children. American Journal of Mental Deficiency, 90, 432-439.

SINCLAIR, H. et al. (1982). Les bébés et les choses. PUF.

SMITH, L.; TETZCHNER, S. & MICHALSEN, B. (1987). The emergence of language skills in young children with Down Syndrome (?). Paper Presented at the Symposium of the National Down Syndrome Society. New York.

SMITH, P.K. (1988) Play in animals and humans. Oxford, Blackell.

SORCE, J.F. & EMDE, R.N. (1982). The meaning of infant emotional expressions: Regularities in caregiving responses in normal and Down Syndrome infants. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 23(2), 145-158

SPITZ, R. (1965). The First Year of Life, International Universities Press, Inc., New York.

STERN, D.; BEEBE, B.; JAFFE, J. & BENNET, S.L. (1977). The Infant/s Stimulus World During Social Interaction: A Study of Caregiver Behaviours with Particular Reference to Repetition and Timing. In H.R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infants Interaction, Academic Press., Londres.

SYNDER, L. (1978). Communicative and Cognitive Abilities and Disabilities in the Sensory Motor Period. Merill-Palmer Quarterly, 25(2), 105-108.

SZOKOLSZKY, A. (1991). The Promise of Direct Realism in George Lakoff/s and Mark Johnson/s Theory of Concepts and Metaphors. Paper presented at the 21st Annual Symposium of the Jean Piaget Society. Philadelphia.

THATCHER, R.W.; WALKER, R.A. & GIUDICE, S. (1987). Human Cerebral

Hemispheres Develop at Different Rates and Ages. Science, vol. 236, 1110-1113.

TORT, M. (1977). El cociente intelectual. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid. Título original: Le quotient intellectuel. 1 ed. org. 1974.

TREVARTHEN, C. & HUBLEY, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, Confiding and Acts of Meaning in the First Year of Life. In A. Lock (Ed.), Action, Gesture and Symbol. Academic Press.

TREVARTHEN, C. & LOGOTHETI, K. (1987). First Symbols and the Nature of Human Knowledge. In J. Montangero, A. Tryphon & S. Dionnet (Ed.), Symbolism and Knowledge. Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget, n. 8, Genève.

TREVARTHEN, C. (1977). Descriptive Analyses of Infant Communicative Behaviour. In H. R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction. Academic Press.

TREVARTHEN, C. (1977). Descriptive Analyses of Infant Communicative Behaviour. In H.R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction, Academic Press, London.

TREVARTHEN, C. (1980). The Foundations of Intersubjectivity: Development of Interpersonal and Cooperative Understanding in Infants. In D.R. Olson (Ed.), The Social Foundations for Language and Thought. W.W. Norton & Company, New York.

TREVARTHEN, C. (1989). The Relation of Autism to Normal Socio-cultural

Development: The Case for a Primary Disorder in Regulation

TURNER, J. (1983). El niño ante la vida. Enfrentamiento, competencia y cognición. Ediciones Morata. Madrid. Título original: Made for life. Coping, competence and cognition. 1 ed. org. 1980.

UZGIRIS, I. & HUNT, J.M. (1975). Assessment in Infancy: Ordinal Scales of Psychological Development. University of Illinois Press, Urbana.

VILA, I. (1987). Vigostki: La mediació semiòtica de la ment, Editorial Eumo, Osona (Barcelona).

VYGOSTKY, L.S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica, Barcelona. Título original: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Proceses. 1. ed. org.1978.

VYGOSTSKY, L. S. (1934). Pensamiento y lenguaje. Ed. LA PLEYADE, Buenos Aires. 1 ed. org. 1934.

VYGOTSKY, L. S. (1976). Play and its Role in the Mental Development of the Child. In J. S. Bruner; A. Jolly & K. Sylva. Play, Its role in development and evolution. Penguin, Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, England.

VYGOTSKY, L.S. (1977). Pensamiento y Lenguaje. Editorial La Pléyade, Buenos Aires. 1 ed. org. 1934.

VYGOTSKY, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Editorial Crítica, Barcelona. Título en inglés: Mind in society. The development

of Higher Psychological processes. 1 ed. ing. 1978.

WALLON, H. (1974). Del acto al pensamiento. Psique. Buenos Aires.

WATSON, J.S. & RAMMEY, C.T. (1972). Reactions to Response-Contingent Stimulation in Early Infancy. Merill-Palmer Quartely, 18, 219-227.

WERTSCH, J.V. (1979). The Regulation of Human Action and the Given-New Organization of Private Speech. In G. Zivin (Ed.). The Development of Self-Regulation Through Private Speech. Wiley, New York.

WERTSCH, J.V. (1988). Vygostky y la formación social de la mente. Editorial Paidós, Barcelona. Título original: Vygotsky and the Social Formation of Mind. Harward university Press, Cambridge. 1. ed. org. 1985.

WHITE, R.W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. Psychological Review, 66, 297-333.

WILTON, K. & BOERSMA, F. (1974). Conversation research with the mentally retarded. In N. Ellis (Dir.). International Review of Research in Mental Retardation. (Vol. 7). Academic Press, New York, 114-144.

WINNICOTT, D. W. (1971). Realidad y juego. Colección Psicoterapia Mayor. Editorial Gedisa, México. Título original: Playing and Reality. Tavistock Publications, London. 1. ed. org. 1971.

WISHART, J. & DUFFY, L. (1989). Inestability of Performance on Cognitive Tests in Infants and Young Children with Down's Syndrome. Manuscrito no

publicado.

WISHART, J. (1986). The Effects of Step-by-Step Training on Cognitive Performance in Infants with Down's Syndrome. Journal of Mental Deficiency Research, 30, 233-250.

WISHART, J. (1987). Performance of 3-5 Year old Down's Syndrome and Non-Handicapped Children on Piagetan Infant Search Tasks. American Journal of Mental Deficiency, 92, 2, 169-177.

WISHART, J. DUFFY, L. (1989). Instability of Performance on Cognitive Tests in Infants and Young Children with Down's Syndrome. Manuscrito no publicado.

WISHART, J.G. (1988). Misuse of Social Skills in Young Children with Down's Syndrome. Paper presented at the Summer Meeting of the Experimental Psychology Society, Edinburgh, Scotland.

WOODWARD, M. & STERN, D. (1963). Developmental patterns of severely subnormal children. British Journal of Educational Psychology, 33, 10-21.

WOODWARD, M. (1959). The behaviour of idiots interpreted by Piaget's theory of sensorimotor development. British Journal of Educational Psychology, 29, 60-71.

YARROW, L.J. & MESSER, D.J. (1983). Motivation and cognition in infancy. In M. Lewis (Ed.). Origins of Intelligence, Plenum Press.

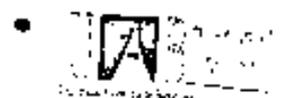
ZELAZO, P. & LEONARD, E. (19??). The Dawn of Active Thought. In K.W. Fischer (Ed.). Levels and Transitions in Children's Development,

ZELAZO, P.R. & KEARSLEY, R.B. (1980). The emergence of functional play in infants: Evidence for a major cognitive transition. Journal of Applied Developmental Psychology, 1, 95-117.









Servei de Biblioteques

Reg. 221810

Sg. - - - - -

